


第一屆
全國通識教育發展會議

大會手冊

指導暨補助單位： 教育部

主辦單位： 天主教輔仁大學

時 間：民國96年12月13、14日

地 點：天母國際會議中心

第一屆全國通識教育發展會議大會手冊

目 錄

實施計畫.....	1
會議議程.....	3
議事規則.....	5
出席會議注意事項.....	7
分組討論名單.....	9
致詞人、主持人、主講人、引言人名單.....	15
會議資料	
林從一：改進通識教育之措施、策略與目標.....	17
吳清山：我國大學通識教育評鑑：挑戰、對策與展望.....	35
楊明興：從技職校院評鑑談通識教育發展策略與方向.....	53
黃榮村：通識教育與當代社會記憶的傳承.....	87
鄒川雄：大一大二不分系政策的理想與現實.....	91
沈宗瑞：通識教育中心與專業系所的合作與競爭.....	97
曾宗德：通識教師的專業生涯發展與專業系所教師的投入通識教育	103
會議參考資料	
哈佛大學通識教育改革報告(轉載).....	109
黃俊傑教授著作摘錄(轉載).....	141
通識在線文章摘錄(轉載).....	279
與會人員名單.....	321
教育部與會指導人員名單.....	329
大會組織.....	331

附 錄

1.會場平面圖	333
2.交通方案	334
3.交通地圖	335
4.發言條	337

實施計畫

一、計畫名稱：第一屆全國通識教育發展會議

二、指導暨補助單位：教育部

三、主辦單位：天主教輔仁大學

四、緣起：

二十一世紀科技快速發展，資訊傳播便捷，知識的累積需仰賴各種知識能力，尤其是知識反思、統合及創新的能力。學者普遍認為，連結各知識領域的通識教育，最能讓背景不同、志向互異的學生獲得足以面對複雜世界的知識能力。而如何因應環境的變遷，鍛造學生足以面對複雜世界的各種知識能力，已然成為現階段大學教育亟需思考與改革的重點。依行政院「國家科學技術發展計畫」（94年至97年）指陳，大專校院應培育具備跨領域、創新、整合等特質的人才，以提升高等教育基礎品質。而具跨領域特性的通識教育，正是達成此目標的重要途徑。

教育部先前實施之「人文社會科學教育先導型計畫一個別型通識教育改進計畫」（92-95年）以及「大學通識教育評鑑先導計畫」第一、二期（93-94年），均為96年即將展開之通識教育中程綱要計畫（96-99年度）奠定良好基礎。藉由通識教育中程綱要計畫的推動，希望能開啓典範的作用，建立以通識教育為核心的機制，協助新世紀的大學教育鍛造學生核心能力，以期提升國家整體競爭力。

通識教育中程綱要計畫期能與大專校院通識教育中心有更緊密的對話、合作，同時使各大專校院通識教育中心彼此增進訊息交流及資源共享，故擬於民國96年11月舉辦「第一屆全國通識教育發展會議」。

五、目的：

- （一）藉由本次會議，增進各大專校院通識教育之訊息交流、經驗分享與資源共享之機會。
- （二）建立雙向溝通機制，一方面邀請各大專校院通識教育部門主管與會，由教育部顧問室及相關司處說明所屬通識教育相關計畫與業務，使與會者充分瞭解各項計畫推展之進程與目標，並促使各校院積極參與。另一方面藉由聽取學校的建言，增進教育部對大專校院通識教育實施現況及其所遭遇問題之瞭解，以提供學校必要之協助。

六、預期成效：

- (一) 建立教育部相關司處與各大專校院通識教育中心對話之管道，共同提升通識教育的品質。
- (二) 拓展通識教育的視野，匡正各界對通識教育的認識，厚實通識教育的公共資源。
- (三) 建立國內各大專校院通識教育中心之間的溝通、學習與合作的機制。
- (四) 會議結案報告建置於教育部網站以供各界參考。

七、計畫期程：民國 96 年 5 月至 96 年 12 月，共計 8 個月。

八、會議時間：民國 96 年 12 月 13 日（星期四）、12 月 14 日（星期五）

九、會議地點：天母國際會議中心

地址：111 台北市士林區中山北路七段 113 號

電話：(02) 2876-2676 #3004~3008

十、會議對象：各大專校院通識教育部門主管，每校以一名為原則。

「第一屆全國通識教育發展會議」議程

第一日：民國 96 年 12 月 13 日（星期四）			
11:00—11:30	報 到		
	開幕式	主持人	
11:30—11:50	杜正勝部長 致詞 教育部部長	黎建球校長 輔仁大學校長	
12:00—13:30	午 餐		
	通識教育發展策略、目標與方向	主講人	主持人
13:30—14:00	教育部顧問室： 改進通識教育之措施、策略與目標— 教育部顧問室 96-99 年通識教育中程綱要計畫	林從一教授 通識教育中程綱要計畫 總計畫主持人 政治大學哲學系教授、 教學發展中心主任	何卓飛司長 教育部高教司 司長
	從高等教育評鑑談通識教育發展策略與方向	主講人	
14:00—14:30	我國大學通識教育評鑑：挑戰、對策與展望	吳清山教授 台北市立教育大學 教育行政與評鑑研究所 教授 高等教育評鑑中心基金 會執行長	
14:30—15:00	從技職校院評鑑談通識教育發展策略與方向	楊明興教授 成功大學電機工程系 特聘教授 前崑山科技大學校長	
15:00—15:20	茶 敘		
	交流與對話	回應人	程萬里校長 中原大學校長
15:20—17:00	教育部通識教育政策現況之提問與回應	何卓飛司長 林從一教授 吳清山教授 楊明興教授	
17:00—18:00	自由活動		
18:00—20:00	晚 餐		

4 第一屆全國通識教育發展會議

第二日：民國 96 年 12 月 14 日（星期五）			
08:30-09:00	報 到		
	專題演講	主講人	主持人
09:00-10:20	Chinese and American Universities : Challenges for Liberal and General Education for the 21st Century	William C. Kirby Director, Fairbank Center for Chinese Studies Chairman, Harvard China Fund Geisinger Professor of History Distinguished Service Professor Harvard University	曾志朗院士 中央研究院院士 台灣聯合大學 系統校長
10:20-10:40	茶 敘		
10:40-12:00	通識教育與當代社會記憶的傳承	黃榮村校長 通識教育學會理事長 中國醫藥大學校長	李羅權校長 中央大學校長
12:00-13:30	午 餐		
	議題	引言人	主持人
13:30-13:55	一、通識教育相關教育政策：大一大二不分系、學院的定位、專業教育 vs. 博雅教育	鄒川雄教授 南華大學教育社會學研究所 教授	陳東升教授 台灣大學社會學系 教授 教育部顧問室顧問 前國科會人文處 處長
13:55-14:20	二、通識教育中心與專業系所的合作與競爭	沈宗瑞教授 清華大學通識教育中心主任	
14:20-14:45	三、通識教師的專業生涯發展與專業系所教師的投入通識教育	曾宗德教授 樹德科技大學通識教育學院 教授、前通識教育學院院長	
14:45-15:00	與會人員請至分組會議室		
	議題討論（分組進行）	主持人	
15:00-16:00	公立一般大學組	黃 藹教授 中央大學通識教育中心主任	
	私立一般大學組	王立文教授 元智大學通識教學部主任	
	師 範 校 院 組	黃有志教授 高雄師範大學通識教育中心主任	
	科 技 大 學 組	彭堅汶教授 崑山科技大學通識教育中心主任	
	技 術 學 院 組	齊文輝教授 中華技術學院財務金融系教授、前通識教育中心主任	
	專 科 學 校 組	王玉華教授 耕莘健康管理專科學校全人教育中心主任	
16:00-16:20	茶敘 & 與會人員請回至國際會議廳		
16:20-17:30	分組討論之結論報告 綜合討論	陳東升顧問 教育部顧問室顧問	
閉幕式			
17:30-17:40	陳東升顧問 致詞		
17:40-	賦 歸		

議事規則

一、會議時間分配：

1. 開幕：20 分鐘。
2. 「通識教育發展策略、目標與方向」：190 分鐘。
 - 每場 30 分鐘。
 - 交流與對話：100 分鐘。
3. 專題演講：160 分鐘。每場 80 分鐘。
4. 議題：205 分鐘。
 - 議題引言：每場 25 分鐘。
 - 議題討論（分組進行）：60 分鐘。
 - 分組討論之結論報告：30 分鐘。每組報告 5 分鐘。
 - 綜合討論：40 分鐘。

二、主持人

介紹專題主講人及引言人，維持會場秩序及掌控會議進行時間。

三、主講人、引言人

發表時間結束前一分鐘舉牌提醒，懇請掌握發表時間。

四、分組主持人

1. 帶領分組討論，維持會場秩序及掌控會議進行時間。
2. 兼分組討論之結論報告人。報告時間結束前一分鐘舉牌提醒，懇請掌握報告時間。

五、提問規則：

1. 出席人應以舉手請求發言，遇兩人以上同時請求發言時，由主持人定其發言之先後。
2. 出席人發言前請先報告服務單位及姓名。每人每次發言以三分鐘為原則，兩分半鐘時按一聲鈴提醒，三分鐘時按兩聲鈴，請即停止發言。但取得主持人許可者，以延長一分鐘為限。
3. 出席人對同一提綱之發言，以一次為限，但如無其他出席人發言，經主持人同意得再行發言。
4. 分組討論時段由各分組主持人自行掌控時間，可不受上述規則限制。
5. 出席人請將發言內容摘要書於發言條（請見手冊附件），於會後交給工作人員，俾利會後之整理。
6. 會議時間截止，未及發言時，請改提書面意見，以便列入紀錄。
7. 為使出席人得以充分表達意見，請確實遵守簡則之規定。

六、其他：

1. 會議進行期間為維持會議品質，請關閉手機或調至靜音。
2. 請依議程時間準時入座，並避免中途離席。
3. 為尊重發言學者智慧財產權，未經同意請勿錄音、錄影。

出席會議注意事項

一、報到時間：

第一天：96 年 12 月 13 日（星期四）上午 11：00～11：30。

第二天：96 年 12 月 14 日（星期五）上午 8：30～ 9：00。

二、報到地點：天母國際會議中心（中華民國農民團體幹部聯合訓練協會）

（台北市士林區中山北路七段 113 號）

三、報到處：B1 國際會議廳。出席證及會議資料於報到時領取。

四、住宿登記及退房：B1 國際會議廳 報到處。請於 12 月 13 日（星期四）報到登記住宿時付清住宿費。請於 12 月 14 日（星期五）上午 9：00 前辦理退房，繳回房間鑰匙時，一併領取住宿費收據。會議期間請自行妥善保管房間鑰匙及所屬貴重物品。

五、出席人員、工作人員請配帶出席證、工作證與會。

六、茶敘時間備有茶點，請勿攜入會場使用。

七、午餐、晚餐之用餐地點位於 B1 餐廳，請自由入座。

八、12 月 13 日（星期四）晚餐後備有一部接駁車由天母國際會議中心→劍潭捷運站→台北火車站（發車時間：晚上 8:00 整；發車地點：會議中心大門口）。

九、12 月 14 日（星期五）上午大會安排一部接駁車由台北火車站→天母國際會議中心（發車時間：上午 7:50 準時發車；發車地點：台北火車站東三門—市民大道）。

十、出席人員之車輛可停放於會議中心 B2 停車場，以計次收費，每次 100 元（請持停車票及出席證至一樓櫃台蓋章，若無蓋章則以計時收費，每小時 50 元）。本停車場車位有限，請盡量搭乘大眾交通工具前往。

十一、會場緊急聯絡電話：02-28762676 分機 3004~3008。

分組討論名單

一、公立一般大學組 (301 會議室)

主持人：黃 藿教授 中央大學通識教育中心主任

分組名單：(依姓名筆劃排序)

王多智	國立台南大學	通識教育中心主任
安嘉芳	國立台灣海洋大學	通識教育中心主任
利德江	國立成功大學	通識教育中心主任
吳玉鈴	國立台北藝術大學	共同學科助理教授
吳明錡	國立政治大學	通識教育中心助理
吳慎慎	國立台北藝術大學	共同學科主任
宋宏煦	國立台北大學	通識教育中心教授
李 信	國際暨南國際大學	通識教育中心組長
李玉琇	國立中正大學	通識教育中心主任
沈宗瑞	清華大學	通識教育中心主任
姚朝森	國立高雄大學	通識教育中心主任
施碧霞	國立體育學院	通識教育中心主任
徐建興	陸軍軍官學校	通識教育中心主任
許正和	國立中山大學	通識教育中心主任
陳宜民	國立陽明大學	國際學術交流中心主任
陳曉慧	國立臺灣藝術大學	通識教育中心主任
隋復華	空軍軍官學校	通識教育中心主任
黃怡超	國立陽明大學	通識中心主任
黃淑苓	國立中興大學	副教務長
楊振昇	國立暨南國際大學	教育政策與行政學系教授
蔣丙煌	國立臺灣大學	共同教育中心主任
蔡連康	國立政治大學	教務處教務長
蔡熊山	國立交通大學	通識教育中心主任
蔡憲昌	國立嘉義大學	通識教育中心主任
鄭重光	海軍軍官學校	通識教育中心主任
魏澤民	國立高雄大學	助理教授
蘇一志	國立台南藝術大學	通識教育中心主任
蘇玉龍	國立暨南國際大學	教務長兼通識教育中心主任

二、私立一般大學組 (302 會議室)

主 持 人：王立文教授 元智大學通識教學部主任

分組名單：(依姓名筆劃排序)

方國輝	亞洲大學	通識教育中心主任
王文景	中國醫藥大學	通識教育中心講師
王定村	東海大學	共同學科暨通識教育中心主任
宋秀娟	大葉大學	通識教育中心主任
李宜涯	中原大學	通識教育中心主任
林遵遠	東吳大學	通識教育中心主任
邱天助	世新大學	通識教育中心主任
范芝熏	慈濟大學	通識教育中心組長
徐加玲	淡江大學	師資培育中心副教授
張明瑾	中國文化大學	教務處課務組組長
張培倫	佛光大學	通識教育中心主任
張興漢	興國管理學院	通識中心主任
曹秀明	中山醫學大學	通識教育中心主任
郭維夏	輔仁大學	使命副校長兼全人教育課程中心主任
陳大樑	臺北醫學大學	教務長兼通識教育中心主任
陳介英	逢甲大學	通識教育中心主任
陳國華	淡江大學	通識與核心課程中心主任
曾子良	大同大學	通識教育中心主任
黃金樹	致遠管理學院	通識中心主任
楊仁宏	中山醫學大學	教師成長中心主任
楊治清	開南大學	通識教育中心主任
葉明勳	中華大學	人社院院長兼通識中心主任
劉易鑫	明道大學	通識教育中心組長
樊中原	銘傳大學	通識教育中心主任
歐石鏡	立德管理學院	通識教育中心主任
謝葉玉鳳	玄奘大學	通識教育中心組員
鍾飲文	高雄醫學大學	通識教育中心主任

三、師範校院組（410會議室）

主 持 人：黃有志教授 高雄師範大學通識教育中心主任

分組名單：(依姓名筆劃排序)

李奇英	國立彰化師範大學	通識教育中心主任
林世悠	國立花蓮教育大學	通識組長
邱玉梅	國立臺北教育大學	通識教育中心組員
張子超	國立臺灣師範大學	通識教育中心主任
張淑敏	國立臺中教育大學	通識教育中心主任
陳光武	臺北市立教育大學	通識教育中心主任
黃玫瑄	國立臺灣師範大學	通識教育中心講師
劉秀雪	國立新竹教育大學	通識教育中心主任
簡貴雀	國立屏東教育大學	副教授

四、專科學校組（401會議室）

主 持 人：王玉華教授 耕莘健康管理專科學校全人教育中心主任

分組名單：(依姓名筆劃排序)

王宏仁	國立臺南護理專科學校	通識教育中心主任
馬 耘	育英醫護管理專科學校	通識教育中心主任
陳俊生	新生醫護管理專科學校	通識中心主任
童慧玲	樹人醫護管理專校	通識中心主任
劉世勳	康寧醫護暨管理專科學校	通識教育中心主任
蔡培安	仁德醫護管理專科學校	通識教育中心主任
蔡纓勳	國立台中護理專科學校	通識教育中心主任
鄭雪花	國立臺東專科學校	通識中心主任
譚潤生	馬偕醫護管理專科學校	通識教育中心主任

五、科技大學組（402 會議室）

主持人：彭堅汶教授 崑山科技大學通識教育中心主任

分組名單：(依姓名筆劃排序)

王秋傑	大仁科技大學	通識教育中心副教授
王瑋琦	樹德科技大學	通識教育學院院長
田文彬	國立高雄第一科技大學	通識教育中心博雅教學組長
何台華	龍華科技大學	通識教育中心主任
余元傑	嘉南藥理科技大學	秘書室主秘
吳百祿	正修科技大學	通識教育中心主任
吳建德	樹德科技大學	通識教育學院副教授
吳秋慧	德明財經科技大學	通識教育中心主任
吳聯樹	建國科技大學	教師
沈翠蓮	國立虎尾科技大學	通識教育中心主任
汪中文	嘉南藥理科技大學	通識教育中心主任
周誠明	中臺科技大學	通識教育中心主任
林世凌	國立高雄應用科技大學	通識中心專任教師
林立仁	明志科技大學	通識教育中心主任
邱創雄	南台科技大學	通識教育中心主任
洪揮霖	國立台北科技大學	通識教育中心主任
徐志輝	朝陽科技大學	通識教育中心教授兼體育室主任
張瑞芳	國立高雄應用科技大學	通識中心主任
張聰慧	明新科技大學	人文社會與科學學院院長
莊明哲	中國科技大學	通識教育中心主任
陳竝驤	高苑科技大學	通識教育中心主任
馮曉馨	中華醫事科技大學	助理教授
熊道麟	嶺東科技大學	通識教育中心主任
劉易齋	景文科技大學	人文藝術學院院長兼通識教育中心主任
蔡明惠	國立澎湖科技大學	通識教育中心主任
蔡淑慧	東南科技大學	通識教育中心主任
盧昭彰	台南科技大學	通識教育中心主任
盧瑞香	萬能科技大學	通識教育中心副教授
蕭錦蘭	國立高雄海洋科技大學	通識教育中心主任
謝政道	國立屏東科技大學	通識教育中心主任
蘇順隆	國立雲林科技大學	通識中心副教授

六、技術學院組 (B1 國際會議廳)

主持人：齊文輝教授 中華技術學院財務金融系教授 /前通識教育中心主任

分組名單：(依姓名筆劃排序)

王士朝	國立金門技術學院	通識教育中心主任
王之相	南開技術學院	通識教育中心主任
王家歆	國立臺中技術學院	通識教育中心主任
王遠嘉	育達商業技術學院	副教授兼通識委員會執行長
成台生	和春技術學院	通識教育中心主任
吳元嘉	吳鳳技術學院	通識中心助理教授
吳傑儒	國立屏東商業技術學院	通識教育中心副教授
呂仁偉	永達技術學院	通識中心主任
李光大	國立台北護理學院	通識教育中心主任
沈惠如	經國管理暨健康學院	通識教育中心主任
林志鴻	長庚技術學院	通識教育中心主任
林宜灃	大漢技術學院	通識中心主任
林建發	醒吾技術學院	通識中心主任
徐秀芳	親民技術學院	通識教育中心主任
高國平	僑光技術學院	通識教育中心主任
莊進宗	東方技術學院	通識教育中心主任
許佩玲	亞東技術學院	通識教育中心主任
許銘義	黎明技術學院	通識中心主任
陳祉雲	南榮技術學院	通識教育中心主任
陶建國	國立臺北商業技術學院	共同學科主任
湯誌龍	中華技術學院	通識教育中心主任
黃志誠	北台灣科學技術學院	通識教育中心主任
黃佩琪	環球技術學院	通識教育中心组員
黃貴祥	致理技術學院	通識教育中心主任
楊玲惠	大同技術學院	通識中心主任
楊雲玉	國立臺灣戲曲學院	共同學科組長
楊錦富	美和技術學院	通識中心主任

蒲彥光	台北海洋技術學院	通識中心助理教授
蔡介裕	文藻外語學院	通識教育中心主任
蔡裕美	慈濟技術學院	通識教育中心主任
蔡鴻江	國立高雄餐旅學院	通識教育中心主任
賴進義	大華技術學院	通識中心主任
錢定國	華夏技術學院	通識教育中心主任
薛玲玲	經國管理暨健康學院	通識中心秘書
鍾 愛	南亞技術學院	通識中心主任

第一屆全國通識教育發展會議

【通識教育發展策略、目標與方向】

林從一教授：改進通識教育之措施、策略與目標
—教育部顧問室 96-99 年通識教育中
程綱要計畫

吳清山教授：我國大學通識教育評鑑：挑戰、對策
與展望

楊明興教授：從技職校院評鑑談通識教育發展策略
與方向

2007 年 12 月 13 日、14 日

台北市天母國際會議中心

致詞人、主持人、主講人、引言人名單

(依姓名筆劃排序)

- | | |
|------------------|--|
| William C. Kirby | Director, Fairbank Center for Chinese Studies
Chairman, Harvard China Fund
Geisinger Professor of History Harvard University
Distinguished Service Professor Harvard University |
| 王玉華 | 耕莘健康管理專科學校全人教育中心主任 |
| 王立文 | 元智大學通識教學部主任 |
| 何卓飛 | 教育部高教司司長 |
| 吳清山 | 高等教育評鑑中心基金會執行長 |
| 李羅權 | 中央大學校長 |
| 杜正勝 | 教育部部長 |
| 沈宗瑞 | 清華大學通識教育中心主任 |
| 林從一 | 政治大學哲學系教授兼教學發展中心主任
通識教育中程綱要計畫總計畫主持人 |
| 陳東升 | 台灣大學社會系教授
教育部顧問室顧問 |
| 彭堅汶 | 崑山科技大學通識教育中心主任 |
| 曾志朗 | 中央研究院院士
台灣聯合大學系統校長 |
| 曾宗德 | 樹德科技大學通識教育學院教授 |
| 程萬里 | 中原大學校長 |
| 黃 麓 | 中央大學通識教育中心主任 |
| 黃有志 | 高雄師範大學通識教育中心主任 |
| 黃榮村 | 通識教育學會理事長
中國醫藥大學校長 |
| 楊明興 | 成功大學特聘教授 |
| 鄒川雄 | 南華大學教育社會學研究所教授 |
| 齊文輝 | 中華技術學院財務金融系教授 / 前通識教育中心主任 |
| 黎建球 | 輔仁大學校長 |

第一屆全國通識教育發展會議

改進通識教育之措施、策略與目標 —教育部顧問室96-99年通識教育中程綱要計畫

林從一教授

通識教育中程綱要計畫總計畫主持人

改進通識教育之措施、策略與目標

—教育部顧問室 96-99 年通識教育中程綱要計畫

林從一

教育部顧問室通識教育中程綱要計畫計畫主持人

一、計畫緣起

具備創新、跨領域、知識統整等特質的人才之養成，以及高等教育基礎品質之提升，是當前科技人才培育亟待突破的兩個主要關鍵。通識教育是全校性、跨學門的教育，大學若是能夠建構一個高度系統性、整合性課程制度，特別是一個以通識教育為核心的課程制度，必定能夠有效連結各知識領域，成為科技人才養成的核心機制。

我國通識教育雖行之有年，然而，因高等教育之結構性、制度性限制，致使通識教育發展受到極大阻礙。其中最嚴重的是，在課程方面，非但通識課程出現零碎化、膚淺化現象，通識課程與專業課程之間更由於缺乏統整性的緊密連結，造成專業系所對通識教育的拒斥，「重專業、輕通識」的心態普遍存在。學生因為缺乏學習動機及學習方向感，而將通識教育視為營養學分的情況也日益嚴重。各界普遍對通識教育認識不足，校內資源及各項公共資源的投入也相對不足，致使校方強化通識教育的動機及行動力薄弱。

針對上述，教育部顧問室實施通識教育中程綱要計畫，希冀推動以能力導向為基礎的教學，實踐以問題解決導向為基礎的學習，發展出能夠培養學生知識反思能力、跨領域知識整合能力、知識創新能力的通識教育，以提升我國整體國力及國家競爭力。

二、計畫目的

型塑通識教育典範、厚實通識公共資源

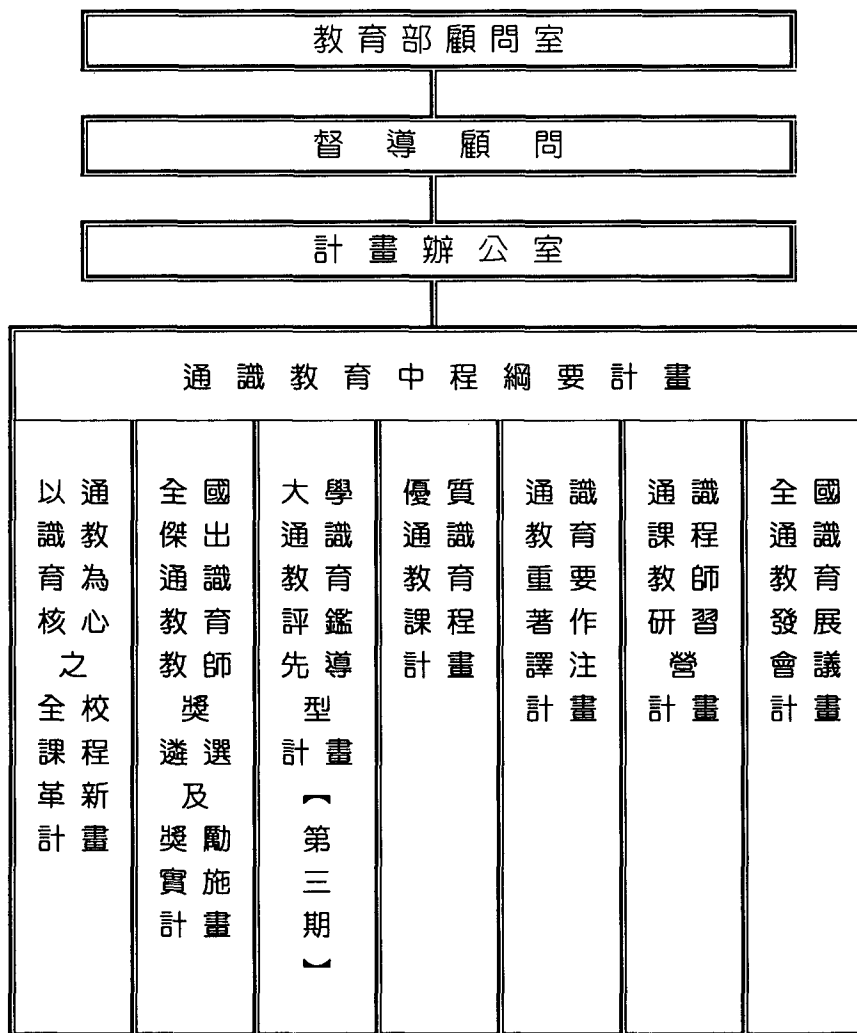
精實通識教育課程、統整專業/通識領域

鼓勵優良教師投入、促進學生參與通識

宣導通識教育功能、強化通識教育氛圍

三、計畫架構

計畫架構組織圖



四、計畫內容

(一) 以通識教育為核心之全校課程革新計畫

1. 核心理念

以「校」為單位，將通識教育與專業教育二者的關係重新定位，發展出具系統性、融貫性、統整性的跨通識/專業課程的全校課程新結構，一方面增進學生及專業系所對通

識教育的功能及重要性的認知，以強化學生之學習動機及方向性，並加強通識教育之全校性參與，一方面避免大學課程零碎化、扁平化的頹勢，促進各知識領域之有效連結。

2. 計畫策略

發展項目如列：

(1) 規劃並開設通識核心課程

通識核心課程，指就修課規定而言，屬「低度選修」或強調為「必修」之課程，且非傳統之共同科目；就旨趣而言，著重學術典範意義，課程內容代表或反映一知識領域之核心價值，為當代各類學術入門基礎，可創造不同學術領域間對話、溝通與融合之可能性，進而培養學生知識批判能力、知識統整能力及知識創新能力。

(2) 規劃並開設行動導向、問題解決導向通識課程

行動導向通識課程：行動導向學習係闡揚「從做中學」(Learning by doing)。強調(1)處理真實存在而非虛擬之問題、(2)與他人共同學習並向他人學習、(3)將問題視為己任，並提出可施行之解決方案或計畫。行動導向通識課程(如服務學習型課程)應將上述模式應用於課程中，使學生於解決社區問題、學校問題時，獲得知識整合能力、問題解決能力及行動抉擇能力。

問題解決導向通識課程：問題解決導向通識課程學習係基於現實世界問題，以學生為中心之教育模式。強調把學習設定到複雜、有意義之問題情景中，透過學習者之合作以解決真正問題，從而學習隱含在問題背後之科學知識，形成解決問題之技能與自主學習之能力。

(3) 規劃並開設跨通識及專業課程之整合型學程

通識與專業課程整合型學程：以學習者為中心，打破通識與專業課程藩籬，而以系統方式加以整合，以達成教學資源整合、學術視野擴展、各知識領域有效連結之目標。

(4) 建構全校課程地圖並開設地圖上應有而未有之通識課程

全校課程地圖：指學生大學四年之清晰修課學習路徑。其目的為協助學生選課前、後能夠規劃、組織、整合所修之課程乃至於學程。課程地圖所涉之課程內容與目標應互有融貫鍊結，且具系統性與層次感，而非僅是單一課程之綜合。同時，應開設具備完整性與系統性之課(學)程，以作為全校課程地圖之映照，發揮全校課程地圖指導課程開設之目標。

(5) 優質核心通識課程數位化製作

(6) 建置優異通識課程學生學習檔案 e 化上網

優異通識課程學生學習檔案：指學習成績優異學生之通識課程作業、試卷、學期報告及口頭報告等 e 化檔案。本檔案資料之取得，應事先獲得學生同意，且由學生擁有檔案著作權。

3. 年度成果

本計畫第一年申請案計有 49 件，全國 30% 大學校院提出申請。本計畫補助經費相對而言不算多、然計畫發展目標與考核要求卻很多、計畫執行難度亦高，49 所大學校院提出申請，實屬難得。經過行政審查、初審、複審三階段審查之後，共計 12 所學校榮獲補助（名單如附件一）；12 所學校之 96 年度主要成果如下表：

教育部以通識教育為核心之全校課程革新計畫【第一年/三年計畫】	
96 年度主要成果	
計畫發展項目	12 所受補助學校之 96 年度主要成果
通識核心課程	各校規劃完成「校」本位之通識課程新結構
行動導向、問題解決導向通識課程	共完成 56 門課程規劃，預計 97 學年度起於各校開課
跨通識及專業課程之整合型學程	共完成 31 個學程 359 門課程規劃
全校課程地圖	各校將完成該校三分之一科系課程地圖，並規劃開設課程地圖上應有而未有之通識課程
優質核心通識課程數位化製作	進行 24 門優質通識課程數位化
優異通識課程學生學習檔案 e 化上網	完成 1750 個學習檔案
建置計畫專屬網站	12 計畫架設專屬資料庫完整呈現其成果，並與學校入口網站連結，供各界瞭解

4. 顯著意義

通識教育是全校性的教育，把通識侷限於「通識」範疇來改革，幾十年來沒有成功；把通識放在「全校性」脈絡來改革，以學習者為中心，才是通識教育改革的契機，這也正是推動「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」的用心。在此前提下，學校領導人校長明確的承諾與投入，是計畫成功的重要因素。96 年度絕大多數進入「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」複審的學校校長親自出席複審會議，足見本計畫所提出之改革方向確實引發學校領導者的高度重視與高度認同。而對未能獲得本計畫補

助的學校，我們也看到許多學校仍舊依照本計畫所標舉的方向，挹注校內資源自行進行以通識教育為核心的全校課程革新。

積極建構大學學生學習導航工具--「全校課程地圖」是 96 年度獲本計畫補助與未獲補助的許多學校共同努力的重點。各校藉由「全校課程地圖」的建構，讓學生明瞭課程目標要養成什麼樣的核心能力，亦彰顯通識課程與專業課程如何相輔相成，此舉讓學生的學習具有意向性、方向感，也增進學習動機及學習效果，並消彌學生將通識視為營養學分的心態。整全的全校課程地圖，並能夠發揮引導學校開設具系統性、前瞻性課程之功能。

另一各校致力推動的「行動導向、問題解決導向的通識課程」，是藉以養成學生分析能力、批判思考、倫理推理、有效溝通、實踐智慧以及社會責任感。以價值抉擇、行動實踐、問題解決為導向的學習，可以讓來自不同知識領域的通識課學生，貢獻、對話、反思、整合各專業領域的知識，做為學生跨領域知識整合能力的重要養成途徑。

5. 未來執行強化重點

本計畫採逐年申請、逐年審查，並設有進退場機制。鑑於未能獲得本計畫補助的許多學校仍舊依照本計畫所標舉的方向，挹注校內資源自行進行以通識教育為核心的全校課程革新，本計畫第二年計畫申請將對所有大專校院開放。亦即，除第一年受補助學校得申請第二年計畫外，本計畫接受其他申請者申請第二年計畫，惟計畫於申請時應完成並提出等同於 96 年度受補助計畫第一年應完成之成果，計畫如審查通過獲補助，將依照邀請書規定自第二年計畫開始執行。

(二) 全國傑出通識教育教師獎遴選及獎勵實施計畫

1. 核心理念

表彰通識教育教師典範，鼓勵優秀教師投入通識教育，以提升教師教學績效及提高教學品質。

2. 計畫策略

由各大專校院依據各校之評選推薦辦法並依據本部所定傑出通識教育教師推薦原則，推薦通識教育教師一人參加本獎項之遴選(惟獲本部九十二年度至九十五年度人文社會科學教育計畫之個別型通識教育改進計畫補助且獲選為績優計畫之通識教育教師，具有第一屆全國傑出通識教育教師之候選資格)，每年度選拔五位公私立大專校院

教學卓越足為楷模之傑出通識教育教師，授予「全國傑出通識教育教師」榮銜，頒發獎狀乙紙、獎牌乙座、獎金新臺幣二十萬元以資表揚，藉以鼓舞通識教師士氣，鼓勵優秀教師投入通識教育，並彰顯教育部重視通識教育發展的決心與意志，促進全國大學校院重視通識教育的發展。

3. 年度成果

傑出通識教育教師推薦原則，包括：

- (1) 具有清晰且正確的通識教育理念，並能將通識教育理念充分體現於所開設之通識課程中。
- (2) 通識課程教材及內容，足為同類型課程楷模。
- (3) 通識課程教學方法創新，能激發學生學習動機，養成學生對知識、價值與生命進行反省、批判與統整之能力，同時促進學生的行動抉擇能力。
- (4) 課程實踐能充分達成通識教育目標，教學成效深受同儕與學生肯定。

96 年度，依據上述原則，自全國 71 位參選人中，選拔出五位全國傑出通識教育教師，獲獎名錄如列：

96 年度全國傑出通識教育教師獎獲獎名單	
南華大學	黃俊儒
國立中正大學	廖蕙玟
文藻外語學院	蔡介裕
國立臺灣大學	魏國彥
國立臺灣大學	羅竹芳

(姓氏筆畫為序)

4. 顯著意義

創設「全國傑出通識教育教師獎」，彰顯「通識教育為大學教育之核心基礎」以及「教學乃大學重心」之理念。

5. 未來執行強化重點

96 年度參選情況並不踴躍。究其原因，是學校尚未制訂產生候選人的校內評選推薦辦法，而無法據以推薦各校候選人。鑑於推薦過程產生之競爭性，為免不必要之衝突與質疑，學校建立周延、公正與完善的評選推薦制度規範，實有其必要性。期待各校積極制訂傑出通識教育教師評選推薦辦法，以及建立通識課程之教學滿意度調查機制，

俾使各校能夠順利推薦優秀教師，代表學校參加本獎項第二屆選拔。

（三）大學通識教育評鑑先導計畫【第三期】計畫

1. 核心理念

藉評鑑之機，加值交流學習之效，並藉由評鑑的壓力與拉力，促使學校有效改進通識教育品質。

2. 計畫策略

現階段高教氛圍下，評鑑仍是促動通識教育改進的最有效措施。為求改進及深化通識教育，教育部於 92 年至 93 年實施「大學通識教育評鑑先導計畫」第一期評鑑計畫，針對中山大學、中央大學、成功大學、交通大學、清華大學、陽明大學、臺灣大學等七所獲得教育部「推動研究型大學整合計畫」補助之標竿大學，進行通識教育評鑑。

93 年至 94 年期間適逢師範校院正在轉型改大，教育部於是針對臺灣、彰化、高雄等三所國立師範大學、臺北、新竹、臺中、屏東、花蓮等五所國立師範學院、以及臺北市立師範學院等九所學校進行通識教育評鑑，是謂「大學通識教育評鑑先導計畫」第二期評鑑計畫。

黃前部長榮村於通識教育委員會第五次委員會議上稱「大學通識教育評鑑先導計畫效果卓著」，認為透過此一評鑑，有效促使各校反省通識教育推行現況與改善方向，增進各界對大學通識教育的意義、運作與品質客觀的了解與討論。評鑑計畫之實施，確實有助於通識教育之典範標學，能收各校相互交流觀摩之效。更令人欣慰的是，受評學校經過評鑑洗禮之後，幾乎每個學校均依據評鑑報告或者進行通識教育制度改革，或者進行全校大規模通識課程結構革新，通識教育因為評鑑得到校長的重視及資源的挹注。

為藉評鑑之力，加值交流學習之效，並促使學校有效改進通識教育品質，持續進行通識教育專案評鑑，96 年度是為第三期計畫，以獲「五年五百億發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」之 12 所學校為對象，依其為再評鑑學校或首度受評學校，區分為 A 類計畫或 B 類計畫受評學校：

大學通識教育評鑑先導計畫【第三期】受評學校一覽表			
A 類計畫		B 類計畫	
1	國立中山大學	1	元智大學
2	國立中央大學	2	長庚大學
3	國立成功大學	3	國立中興大學
4	國立交通大學	4	國立政治大學
5	國立清華大學	5	國立臺灣科技大學
6	國立陽明大學		
7	國立臺灣大學		

本期評鑑期達成以下目標：

- (1) 鼓勵各大學重視通識教育之興辦，積極樹立自身通識教育之特色。
- (2) 期使各校察知自身通識教育之問題，並增強其改善問題之動機。
- (3) 評鑑結果將行公開，對學校而言，標舉典範，以收相互觀摩及經驗交流之效；對學生以及社會大眾而言，一則增進對大學通識教育之意義及其運作之了解，二則提供具體指標，使社會大眾對於各校通識教育之品質，有客觀的了解。
- (4) 評鑑結果將做為教育部相關獎補助之參考依據。

3. 未來執行強化重點

現行高教評鑑中的「通識教育」屬於教務項下的一個小項目，這反應現行的高教評鑑是一個以專業教育評鑑為導向的評鑑，這不僅不夠重視通識教育，在許多學校中還因此傷害了通識教育的發展。我們希望透過「大學通識教育評鑑先導計畫【第三期】計畫」以及「全國通識教育發展會議」的實施，使得教育部相關單位及高教評鑑中心，將高教評鑑中的「通識教育」項目之重要性提高。

(四) 優質通識教育課程計畫

1. 核心理念

為提升技專校院通識教育品質，推廣優質通識課程教學模式，希望透過本計畫之輔導與協助，發展具創意之教學模組，建立以學生為中心之學習活動，透過合作學習的方式，幫助學生開發潛能、提升創造力。同時藉由生活經驗進行行動導向與問題解決導

向的互動教學，培養學生知識反思、整合，與創新能力，塑造其成為通達博雅之文化人，提升我國整體國力與國家競爭力。

2. 計畫策略

本計畫補助大專校院之專、兼任教師精實通識課程，優先鼓勵發展項目如列：

- (1) 技專校院通識課程教師開設行動導向、問題解決導向通識課程
- (2) 技專校院通識課程教師優化基礎通識課程
- (3) 技專校院通識課程教師開設規劃完善且深具創意之通識課程
- (4) 曾獲本部通識教育課程績優計畫獎勵之教師帶領其他通識教師進行課程提升
- (5) 補助計畫建置課程網頁
- (6) 推動帶領學生進行小組討論之教學助理制度

3. 年度成果

鼓勵技專校院開設貼近技專校院學生學習型態之行動導向/問題解決導向之通識課程，96 學年度第一學期自 86 件申請案中擇優補助 32 件。此外，為致力於優質通識課程教學模式的推廣，鼓勵曾經獲得教育部通識教育課程績優獎勵的教師，協助其他通識課程教師，一起進行課程品質之再提升，此類計畫共收到 7 團隊共 22 件課程申請案，擇優補助 3 團隊共 11 件課程(名單如附件一)。96 年度第一學期總計補助有 43 個課程計畫，66 位研究生教學助理，計 2318 名學生因修課而受惠，如表三所示。

表三

課程類型	開設課程數	授課老師數	修課學生數	教學助理數
行動導向/問題解決導向通識課程	14	15	705	17
基礎通識課程(共同必修科目)	10	10	579	15
其他現有通識課程	8	8	424	14
優質通識課程推廣類(3 團隊)	11	11	561	18
總計	43	44	2318	66

4. 顯著意義

「優質通識教育課程計畫」成功引領全國通識教育課程發展方向，多數學校無論是否獲得本計畫補助，都願意參照本計畫所標舉的方向，挹注校內資源，以個別或課群方式鼓勵該校教師為提升通識課程品質做努力。以遠東科技大學為例，該校通識課程教師形成合作社群，群策群力、毫不藏私、共同研議並檢討課程內涵及教學方法，其 96 學年度第一學期提出之「優質通識教育課程計畫」獲補助件數為全國之冠。

5. 未來執行強化重點

擬自 97 學年度第一學期之優質通識教育課程計畫起，將補助對象從原先僅限於技專校院通識課程教師，擴大為全國各公私立大學校院開設通識課程之專兼任教師。亦即未來補助對象擬增列一般、師範大學校院及軍警學校之通識教育課程教師，統稱為「通識課程發展類」之補助，以期在挹注資源協助技專校院改善通識教育資源不足之現狀的同時，也能持續提升精進一般大學校院之通識教育品質。

擬自 97 學年度第一學期之優質通識教育課程計畫起，鼓勵曾獲本部通識教育課程績優計畫獎勵之教師，得免提出課程申請僅就指導其他通識課程教師精實課程，提出「精實夥伴課程計畫」申請。

(五) 通識教育重要著作譯注計畫

1. 核心理念

引介國外根基厚實影響深遠之通識教育理論，及對通識教育實施情形進行深切反思之相關論述，以使我國通識教育獲得更多理論上之支持及實踐上之引導，並提高我國大專校院及教師對通識教育之認識，進一步改進通識教育實施方向偏差及動力不足現象。

2. 計畫策略

為使我國通識教育實施獲得更多理論上的支持及實踐上的引導，譯注引介國外根基厚實影響深遠的通識教育理論，及對通識教育實施情形進行深切反思的論述，集結成《通識教育著作譯注系列叢書》出版。而後進行後續推廣傳播工作，舉辦研討會或公開徵求論文探討我國通識教育的發展方向。

3. 年度成果

計畫辦公室業已完成之工作包括邀請專家學者推薦譯注書目、進行受推薦書籍的取得及初步評介、聘請審查委員選定譯注標的物、確定每本書籍的試譯範圍及譯注期程等，後續由具有專業經驗的國立編譯館承接翻譯及出版等事務，委請專家學者進行翻譯，《通識教育著作譯注系列叢書》預計 99 年底問市。

4. 顯著意義

擬出版之《通識教育著作譯注系列叢書》將是國內第一套系統性譯注通識教育的書籍，深具指標性意義。

5. 未來執行強化重點

翻譯及出版 10 本《通識教育著作譯注系列叢書》，於系列叢書出版之後，致贈予全國高中校長各一套、全國大學校長各一套、全國大學通識教育中心各一套、全國大學圖書館各兩套。並舉辦以叢書內容為主題的研討會，或以公開徵求論文的方式，探討我國通識教育的發展方向。積極思考後續出版第二套叢書，內容將設定以大學生為閱讀對象的易讀版本套書。

(六) 通識課程教師研習營實施計畫

1. 核心理念

本研習營之主要目標在於提昇技專校院通識課程教師對通識教育理念之瞭解，及其擔任通識課程教師之職能，俾使強化我國技專校院之人才培育目標。

2. 計畫策略

於北、中、南三區，補助大專校院舉辦通識課程教師研習營，邀請學者專家講述通識教育理念、優良制度、理想課程規劃等議題，邀請獲獎的績優通識教師傳授優質課程經營策略，並聽取第一線教師的心聲與建言，除了達到研習效果藉以改善教學品質之外，亦期匡正通識教育理念、鼓舞第一線教師士氣、強化使命感。

3. 年度成果

96 年暑假期間，國立臺北科技大學、國立虎尾科技大學、文藻外語學院分別於北、中、南區，各舉辦一場為期 2 天的通識課程教師研習營，計有 289 位通識課程教師參與研習。

計畫名稱	主辦單位	計畫主持人	舉辦日期
96 年度北區 通識課程教師研習營	國立台北科技大學 (通識教育中心)	李祖添校長	96.08.23-24
96 年度中區 通識課程教師研習營	國立虎尾科技大學 (通識教育中心)	林振德校長	96.08.20-21
96 年度南區 通識課程教師研習營	文藻外語學院 (通識教育中心)	李文瑞校長	96.08.30-31

96 年度研習營設計特色主要在於，第一，闡述通識教育理念並探討理念落實之道，加入行動導向、問題解決導向的課程設計，與學員分享課程內容的設計如何更貼近學生之學習需求與動機。第二，切合技專校院教師需求，以獲選為績優計畫之通識課程教師與課程專家對談的方式，引導出課程教學設計的問題，從課程的教學與發展層面出發，藉由對話內容引申學習，而非針對課程內容進行批判。第三，進行「技專校院通識教育現況調查報告」，讓參與的學員能夠對通識教育現況有更一層的瞭解，同時也期待藉此機會就調查結果與參與研習之技專教師進行一番討論並凝聚共識。

4. 顯著意義

希望藉由研習營的舉辦，讓教師更能擁有正確的通識教育理念，讓通識課程更能體現通識精神。

5. 未來執行強化重點

97 年度通識課程教師研習營活動的舉辦，擬由原先 96 年北、中、南區各一場為期兩天 90 名學員的活動模式，擴大為除北、中、南區各一場為期一天 120 名學員的研習活動之外，再各加一場為期兩天 30 名學員的工作坊，以小組實作的方式，提供參與者針對個人課程加以規劃，並使其獲得專家及同儕之意見，以便回校落實。期待種子教師能夠藉由研習營加工作坊的方式，持續將通識課程理念加以推廣。

其次，未來研習營學員，除了以技專校院的通識課程教師為對象外，亦鼓勵一般大學、師範體系及軍警校院通識課程教師參加，希冀在協助技專校院通識課程教師精實課程的同時，也能讓其他類型大學校院之通識課程教師獲得課程精進及自我提升的管道。

另外，未來受邀前來分享的授課教師，除了原先受補助及獲獎的績優通識課程教師之外，將考慮延攬各校教學評鑑優秀的教師參與授課，以期提供更多元的教學經驗及方式。

(七) 全國通識教育發展會議

1. 核心理念

教育部希望能與大專校院通識教育專責單位有更緊密的對話、合作，同時希望各大專校院通識教育專責單位彼此能夠增進訊息交流及資源共享，每年將舉辦一屆全國通識教育發展會議。

2. 計畫策略

邀請全國各大學校院通識教育專責單位主管召開全國通識教育發展會議，目的有二：第一、增進訊息交流及資源共享之機會；第二、提供雙向溝通管道，一方面增進教育部對大專校院通識教育實施現況及其所遭遇問題之瞭解，以提供學校必要之協助，一方面讓學校瞭解教育部通識教育相關措施，並聽取學校建言。

3. 年度成果

第一屆全國通識教育發展會議特別邀請哈佛大學前文理學院院長 William C. Kirby 從哈佛大學通識教育改革來談臺灣通識教育發展，希望為臺灣通識教育帶來刺激與啓發。

4. 顯著意義

首屆之後，未來亦期「全國通識教育發展會議」成為定制，成為通識教育主管年度盛事，由各大專院校通識教育專責單位輪流籌辦，成為固定之對話平臺，實質的增進各大專校院通識教育之訊息交流、經驗分享與資源共享。

五、計畫效益

(一) 重要效益

1. 課程——

(1) 行動導向、問題解決導向的通識課程

「行動導向、問題解決導向的通識課程」，是藉以養成學生分析能力、批判思考、倫理推理、有效溝通、實踐智慧以及社會責任感。以價值抉擇、行動實踐、問題解決為導向的學習，可以讓來自不同知識領域的通識課學生，貢獻、對話、反思、整合各專業領域的知識，做為學生跨領域知識整合能力的重要養成途徑。

(2) 「優質通識教育課程計畫」成功引領全國通識教育發展方向，多數學校無論是否獲得本計畫補助，都願意參照本計畫所標舉的方向，挹注校內資源，以個別或課群方式鼓勵該校教師為提升通識課程品質做努力。以遠東科技大學為例，該校通識課程教師形成合作社群，群策群力、毫不藏私、共同研議並檢討課程內涵及教學方法，其 96 學年度第一學期提出之「優質通識教育課程計畫」獲補助件數為全國之冠。

2. 學程——通識與專業課程整合型學程

實現全校性的融貫的通識教育與專業教育的課程系統之建構，強調通識核心課程的價值，強調發展跨專業及通識課程的整合型學程，將傳統上認為相互獨立的課程，如通識教育、系外選修及系所專業科目，加以整合成一個融貫的系統，達到教學資源的合理分配、有效運用及累積；一方面挽救大學教育零碎化、通識教育膚淺化的頹勢，一方面發揮知識的跨領域創新力量，並且，有意識的將學校的各種資源以系統的方式加以整合起來，創造出一個以學習為中心的校園文化。

3. 建構全校課程地圖

積極建構大學學生學習導航工具--讓學生明瞭課程目標要養成什麼樣的核心能力，亦彰顯通識課程與專業課程如何相輔相成，此舉讓學生的學習具有意向性、方向感，也增進學習動機及學習效果，並消彌學生將通識視為營養學分的心態。整全的全校課程地圖，並能夠發揮引導學校開設具系統性、前瞻性課程之功能。

4. 建置優異通識課程學生學習檔案 e 化上網

將表現優異的通識課程學生的學習資料製作成學生學習檔案，e 化建檔置於網站，並加以報導推廣，以呈現學生的優良學習歷程及成果，做為學習典範，傳播優良讀書風氣。

5. 人才培育

本計畫補助之教學助理，皆為在學之博、碩士班研究生，未來極可能會往學術界發展，成為日後大專院校之教師，培育新一代的大學生。他們於研究所就學期間，能有機會接受優質通識教育計畫的培訓，見習績優教師之教學歷程，彼此間更有充份的經驗分享，於耳濡目染、潛移默化的作用下，成為日後優質通識教育之種子教師，亦是本計畫對國家社會之長遠貢獻。

(二) 重要突破

1. 規劃「校」本位之通識課程新結構

通識教育是全校性的教育，把通識侷限於「通識」範疇來改革，幾十年來沒有成功；把通識放在「全校性」脈絡來改革，以學習者為中心，才是通識教育改革的契機，這也正是推動「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」的用心。在此前提下，學校領導人校長明確的承諾與投入，是計畫成功的重要因素。96 年度絕大多數進入「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」複審的學校校長均親自出席

複審會議，足見本計畫所提出之改革方向確實引發學校領導者的高度重視與高度認同。而對未能獲得本計畫補助的學校，我們也看到許多學校仍舊依照本計畫所標舉的方向，挹注校內資源自行進行以通識教育為核心的全校課程革新。

2. 設立「全國傑出通識教育教師獎」

創設「全國傑出通識教育教師獎」，彰顯「通識教育為大學教育之核心基礎」以及「教學乃大學重心」之理念。

3. 建構「全校課程地圖」

本計畫最具實驗性、探索性的特色是在課程制度方面，推動建立「跨通識/專業課程的學習路徑」，推動全校性的課程地圖的積極建構。事實上，就全世界而言，這個實驗都是一個前沿的實驗。若能探索出任何可行的具體作法，以及瞭解其成效，不僅是高教實務的創新，也是高教研究的創新。

附件一

通識教育中程綱要計畫		
一、以通識教育為核心之全校課程革新計畫補助計畫名單		
計畫名稱	執行單位	計畫主持人
教育部以通識教育為核心之全校課程革新計畫【第一年/三年計畫】	中國科技大學	谷家恆校長
	弘光科技大學	方國權校長
	國立高雄應用科技大學	方俊雄校長
	大華技術學院	陳文洲校長
	亞東技術學院	徐澤志校長
	環球技術學院	許舒翔校長
	國立中央大學	李羅權校長
	國立高雄大學	黃英忠校長
	國立清華大學	張石麟校長
	佛光大學	翁政義校長
	南華大學	陳森勝校長
臺北醫學大學	許重義校長	
二、全國傑出通識教育教師獎遴選及獎勵實施計畫委辦計畫名單		
計畫名稱	執行單位	計畫主持人
教育部 96 年度全國傑出通識教師獎遴選與頒獎典禮	崑山科技大學	彭堅汶教授
三、大學通識教育評鑑先導計畫第 3 期計畫補助計畫名單		
計畫名稱	執行單位	計畫主持人
教育部第 3 期大學通識教育評鑑先導計畫—A 類計畫	國立政治大學 (哲學系)	林從一教授
教育部第 3 期大學通識教育評鑑先導計畫—B 類計畫	國立中央大學 (學習與教學研究所)	柯華蕨教授
四、96 學年度第一學期優質通識教育課程計畫補助計畫名單		
計畫名稱	執行單位	計畫主持人
生命教育	元培科技大學通識教育中心	黃苓嵐教授
國文—中文鑑賞與寫作	永達技術學院綜合教學部	洪櫻芬教授
職場倫理	高苑科技大學通識教育中心	鄭仰峻教授
文化與藝術—創意產業	國立虎尾科技大學多媒體設計系	廖敦如教授
生活經濟學	醒吾技術學院財務金融系	譚經緯教授

生命倫理	遠東科技大學通識教育中心	連廷誥教授
性別與倫理	遠東科技大學通識教育中心	羅妮淑教授
創意思考	遠東科技大學創造力中心	陳逸謙教授
台灣史前文化	遠東科技大學通識教育中心	蔡惠琴教授
環境倫理	遠東科技大學通識教育中心	王維傑教授
大一國文—文學與哲理	吳鳳技術學院通識教育中心	周天令教授
大一國文—愛情文學	吳鳳技術學院通識教育中心	蕭湘鳳教授
心理學—情緒管理學習	醒吾技術學院通識教育中心	于文正教授
文化與社會—台東人的生命故事	國立臺東專科學校通識教育中心	鄭雪花教授
宗教與社會—禪與當代社會	高苑科技大學通識教育中心	黃連忠教授
倫理判斷	文藻外語學院通識教育中心	蔡介裕教授
電影美學—從電影音樂談起	遠東科技大學通識教育中心	蘇稚蘋教授
文化與文學—旅行文學	台南科技大學通識教育中心	陳昀昀教授
本國語文—文化與文學	台南科技大學通識教育中心	歐純純教授
社區營造—數位社區	國立澎湖科技大學通識教育中心	王明輝教授
生活世界的影像與文字解讀-影劇與小說中的台灣	萬能科技大學通識教育中心	劉明憲教授
環境倫理—從河川生態談起	正修科技大學通識教育中心	吳百祿教授 李振卿教授
環境倫理—從溼地保育談起	龍華科技大學通識教育中心	王冠生教授
本國語文	台南科技大學通識教育中心	陳美朱教授
文化與民俗—彰化人文風情	建國科技大學通識教育中心	李孟君教授
企業倫理	國立台中技術學院應用中文系	林金龍教授
自然科學概論	和春技術學院通識教育中心	徐櫻芳教授
文化與社會—俄羅斯風情	中州技術學院通識教育中心	林亞娟教授
生活世界的影像解讀—看得見的城市及基隆走讀拍攝計畫	經國管理暨健康學院通識教育中心	劉向仁教授
藝術創意與創作	台南科技大學通識教育中心	郭怡淳教授
台灣當代藝術	南台科技大學通識教育中心	陳姿光教授
科技倫理—基因科技與『美麗』新世界	南亞技術學院通識教育中心	鍾 愛教授
網路資訊行爲	國立交通大學通識教育中心	王美鴻教授
犯罪預防	環球技術學院通識教育中心	程敬閏教授

第一屆全國通識教育發展會議

我國大學通識教育評鑑：挑戰、對策與展望

吳清山教授

財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長

舞蹈賞析	環球技術學院通識教育中心	林幼萍教授
社區學習與社會關懷	環球技術學院資訊管理系	游宗新教授
從電影看哲學	中臺科技大學通識教育中心	林武佐教授
電影與道德推理	南台科技大學通識教育中心	薛清江教授
台灣文學欣賞	靜宜大學台灣文學系	張靜茹教授
影視藝術概論	靜宜大學台灣文學系	劉仲倫教授
台灣的婚姻與家庭	國立臺南大學行政管理學系	黃怡瑾教授
性別導論	崑山科技大學通識教育中心	林幼雀教授
國文	中華醫事科技大學通識教育中心	王靖婷教授
五、通識課程教師研習營實施計畫補助計畫名單		
計畫名稱	執行單位	計畫主持人
96 年度北區通識課程教師研習營計畫	國立台北科技大學 (通識教育中心)	李祖添校長
96 年度中區通識課程教師研習營計畫	國立虎尾科技大學 (通識教育中心)	林振德校長
96 年度南區通識課程教師研習營計畫	文藻外語學院 (通識教育中心)	李文瑞校長
六、全國通識教育發展會議實施計畫補助計畫名單		
計畫名稱	執行單位	計畫主持人
教育部第一屆全國通識教育發展會議計畫	輔仁大學	林思伶副校長

我國大學通識教育評鑑：挑戰、對策與展望

吳清山

財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長

一、前言

大學是學術研究的殿堂，亦是培育人才的搖籃。是故，大學教育在社會發展和國家建設扮演著關鍵的角色。

我國大學法第一條明定：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。」確立大學教育發展目標，也成為大學教育的重要使命，此亦引導大學教育發展的方向。

我國大學教育發展受到社會變遷及實用主義影響，愈來愈偏重於專業人才培育，忽略全人教育的實踐，致使所培育人才雖具有專業能力，但卻欠缺宏觀視野和人文關懷，原本具足的「人文精神」逐漸消失，社會有志之士引以為憂，因而倡導大學教育應該強化通識教育課程，以導正目前大學教育缺失，有效培養學生能獨立思考、熟悉各種不同學科知識，並加以融會貫通，成為一位胸襟開闊、寬廣見識與人文器識的完全、完整的個體。

大學教育過分專門化傾向，無法培養真正全面發展的人，不僅我國大學教育面臨的困境，其實歐美先進國家亦有類似情形，紛紛致力於通識教育改革，例如：哈佛大學(Harvard University)最近也進行一連串通識教育課程改革，在今(2007)年5月15日的文理學院校務會議通過以「通識教育課程」¹取代現行的核心必修課程(外國文化、歷史研究、文學與藝術、道德推理、科學、社會分析與定量推理)，整個通識教育課程目標在於「提升學生公民參與的程度，有效因應社會變化，深切瞭解一言一行背後的道德意義。」(The Task Force on General Education, 2007)。

國內大學教育實施通識教育的歷史，雖然不像歐美國家那麼悠久，但是近十多年來，在各大學努力下，也看到一些努力的成果，加上近年來政府又不斷進行大學通識教育評鑑，使得通識教育的實施，愈來愈受到重視。

為了解我國大學通識教育評鑑實施的情形，以及未來可能發展方向。本文首先闡明我國通識教育實施發展沿革，其次回顧我國大學通識教育評鑑的實施情形，接著說明當前實施的狀況及面臨的挑戰，復次提出因應我國通識教育評鑑挑戰的對策，最後

¹根據哈佛大學通識教育任務小組(The Task Force on General Education)所提出「通識教育任務小組報告」(Report of the Task Force on General Education)內容，要求每一位入學的哈佛新生必須修習八大領域的通識課程：「美學與詮釋性解析」(Aesthetic and Interpretive Understanding)、「文化與信仰」(Culture and Belief)、「實證性推理」(Empirical Reasoning)、「道德推理」(Ethical Reasoning)、「生命系統之科學」(Science of Living Systems)、「物理宇宙科學」(Science of Physical Universe)、「世界社會」(Societies of the World)和「世界中的美國」(The United States in the World)。

提出我國未來通識教育評鑑的展望。

二、我國大學通識教育實施發展沿革

大學通識教育的實施，除學校環境的薰陶外，有效規劃「核心課程」，並加以落實，可說是最重要的作法。我國大學「核心課程」的實施，最早可追溯到教育部在民國四十七年頒布各大學「共同必修科目」，隨後於五十三年、六十二年、六十六年均局部修訂。

七十二年，教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同科目，發布「大學必修科目表施行要點」，第八條規定大學生必須修四至六學分之跨學院之科目，此即為通識教育科目之前身。

七十三年四月，教育為配合「大學必修科目表施行要點」第七點之規定：「使學生在自由選修中可獲得較佳的通識教育」，發布「大學通識教育選修科目實施要點」，要求各大學院校在「文學與藝術」、「歷史與文化」、「社會與哲學」、「數學與邏輯」、「物理科學」、「生命科學」、「應用科學與技術」等七大學術範疇內開授各種選修科目，同時規定學生必須修習四至六學分的課程。自此「通識教育」這個名詞始廣被使用，也是國內大學全面辦理通識教育的開始，各大學院校紛紛設立相關單位與展開課程規劃。

七十八年發布「大學共同必修科目表」，突破以往「學科」的型態，而改以「課程領域」來設計，將通識課程納入共同必修科目中，由原定四至六學分提高至八學分，並給予各校開課彈性，使學校在課程設計上能享有較寬廣的空間。八十一年十月，教育部再發布「大學共同必修科目表實施要點」，整合共同必修與通識選修，開啓通識課程另一個時代。

八十三年三月，國立清華大學為提供全國各界討論通識教育的論壇，在教育部支援經費，編印發行通識教育季刊²，後來與中華民國通識教育學會共同編印。

八十三年四月一些關心大學通識教育的學者們發起成立「中華民國通識教育學會」，首任理事長由李亦園院士擔任，該會主要從事研究通識教育之理論與實際、協助規劃通識教育之發展策略、發行通識教育學術刊物及舉辦研討會、提供通識教育資訊及聯絡通識教育工作者，從事經驗交流等任務。

八十三年八月發布「大學法施行細則」，其中第二十二條第三項規定：「各大學共同必修科目，由教育部邀集各大學相關人員共同研訂之。」後經八十四年五月大法官會議第三八〇號解釋文裁定³：大學法並未授權教育部邀集各大學共同研訂共同必修科

² 該刊物於 2006 年 12 月 30 日經中華民國通識教育學會理監事會與清華大學編輯委員開會討論後，確定季刊將自第 12 卷第 4 期（2007 年 7 月）以後停刊。

³ 司法院大法官第三八〇號解釋文，其中有關於大學必修課程之解釋如下：大學課程如何訂定，大學法未定有明文，然因直接與教學、學習自由相關，亦屬學術之重要事項，為大學自治之範圍。憲法第一百六十二條固規定：「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家監督。」則國家對於大學自治之監督，應於法律規定範圍內為之，並須符合憲法第二十三條規定之法律保留原則。大學之必修課程，除法律有明文規定外，其訂定應符合上開大學自治之原則，大學法施行細則第二十二條第三項規定：「各大學

目，大學法施行細則所定內容即不得增加大學法所未規定限制。....大學法施行細則有關部定必修科目之規定一年後失效。育部遂廢除有關部定必修科目之規定，自此以後，大學通識課程之規劃，改由各大學自行處理，通識教育的實施又進入另一個新的時代。

八十三年十一月行政院國家科學委員會科學教育發展處（1984）為擴大通識教育研究成果與分享，於國立台灣師範大學舉辦「八十三年度通識教育」專題研究計畫年終成果討論會。

九十一年，教育部為求改進及深化通識教育，成立「通識教育委員會」，由部長擔任召集人，研擬推動通識教育的具體方案，並責成顧問室研訂長期改進策略。

九十四年，中華民國通識教育學會為了傳播通識教育理念與分享經驗，於十月發行「通識在線」月刊。

九十五年「南台灣大學校院通識教育策略聯盟」為提供通識教育界理念與實務溝通之平台，以及加強通識教育相關之理論與實務之學術論述，於七月發行《通識學刊：理念與實務》刊物。

九十六年教育部提出《96-99年通識教育中程綱要計畫》⁴，推動以能力導向為基礎的教學，實踐以問題解決導向為基礎的學習，發展出能夠培養學生知識反思能力、知識整合能力、知識創新能力的通識教育，以提升我國整體國力及國家競爭力。而教育部為輔導技專校院改進通識教育品質，促進大學校院推廣優質通識課程，特別於96-99年將推動的通識教育中程綱要計畫中，訂立「教育部補助及輔導優質通識教育課程作業要點」，辦理優質通識教育課程計畫補助。

雖然教育部積極研擬大學通識教育政策，中華民國通識教育學會及相關團體亦積極倡導相關理念及做法，而且各大學對通識教育課程的規劃和通識教育的實施，亦有較大的彈性空間。但實施以來，因各校通識教育課程缺乏完整規劃、師資素質參差不齊、加上學生又將「課程」視為「營養學分」，導致通識教育始終無法發揮其應有的功能。黃俊傑（1999）曾提出大學通識教育的結構性問題，包括大學學術行政體制對通識教育的忽視和「校園民主」以後所產生的新問題，以及大學教師、學生及家長對大學通識教育的認知之問題。而劉金源(2006)就指出我國大學校院通識教育普遍存在如下的問題：各校對於通識教育的認知程度不足、通識教育與專門教育之間仍然難以取得適當的協調與平衡、通識教育在定位不明的情況下難以確立其主體性等十大問題。所以，如何透過評鑑有效改進通識教育缺失，亦成為大學教育改革的重要課題之一。因此，大學通識教育評鑑也成為政府重要教育政策之一（吳清山、王令宜，2007）。

茲將我國大學通識教育的實施，歸納如表 1 所示。

共同必修科目，由教育部邀集各大學相關人員共同研訂之。」惟大學法並未授權教育部邀集各大學共同研訂共同必修科目，大學法施行細則所定內容即不得增加大學法所未規定限制。

⁴通識教育中綱計畫之主要目標如下：1.培植通識教育典範；2.厚實通識公共資源；3.實通識教育課程；4.統整專業/通識領域；5.鼓勵優良教師投入；6.促進學生參與通識。

表 1 我國大學通識教育實施重要事件一覽表

時間	重要事件
四十七年	頒布各大學「共同必修科目」
七十二年	發布「大學必修科目表施行要點」
七十三年	發布「大學通識教育選修科目實施要點」
七十八年	發布「大學共同必修科目表」
八十一年	發布「大學共同必修科目表實施要點」
八十三年	發布「大學法施行細則」，規定「各大學共同必修科目，由教育部邀集各大學相關人員共同研訂之。」 發行「通識教育季刊」 成立「中華民國通識教育學會」 行政院國科會辦理「通識教育專題研究計畫成果討論會」
八十四年	大法官會議第三八〇號解釋文裁定大學法施行細則有關各大學共同必修科目之研訂屬違憲行為。
九十一年	教育部成立「通識教育委員會」
九十四年	中華民國通識教育學會發行「通識在線」月刊
九十五年	「南台灣大學校院通識教育策略聯盟」月發行《通識學刊：理念與實務》
九十六年	教育部提出《96-99年通識教育中程綱要計畫》 發布「教育部補助及輔導優質通識教育課程作業要點」

三、 我國大學通識教育評鑑的回顧

通識教育理念是對狹窄之專業教育思想的反正，是對教育本質認識的深化，它應該成為大學重要的一環，才能讓大學教育更為深入和落實。Allen(2006)曾指出：通識教育是大學生經驗的核心，它提供大學生未來學術、公民、文化、經濟和社會生活的永久的基礎。所以，大學通識教育實施成效與否，攸關學生未來生涯發展。

我國對通識教育評鑑重視，可說是自八十四學年度起，各校依大學法課程自主的精神，紛紛各自規劃和實施通識課程，所呈現的課程面貌和實施方式相當多元，但是實際成效如何，則難以斷定。

教育部為深入瞭解各校通識教育發展情況，於民國八十八年委託中華民國通識教育學會進行通識教育評鑑，在當年的四月至五月進行，此次評鑑乃是國內第一次大規模有系統地評鑑。

這次訪評項目共計八項，包括：(1) 辦理目標與特色、(2) 組織及行政運作、(3) 教學與行政資源、(4) 課程與教學、(5) 師資素質與員額、(6) 服務與推廣、(7) 未來發展、(8) 自我評鑑。每個項目分別設定二至十個不等的評鑑指標，合計共有三十九個指標。這次評鑑結果對各大學校院的建議包括：(1) 大學校長以及有關各級主管，必須對通識教育有深刻的認識和充分的支持；(2) 對通識教育的整體概念，應有充分

的認知；(3) 成立全校性或校級的「通識教育委員會」，負責審議、推動、評量全校通識教育…等等。至於對教育部的建議則包括：(1) 擬訂「大學校院人文社會科學通識課程師資培育計畫」；(2) 寬籌經費，資助各大學校院通識教育中心或共同教育委員會，推動各校通識課程教學資料之累積、教學經驗之交換與承傳等工作；(3) 繼續定期辦理通識教育評鑑工作…等等。(教育部，民 88)

民國九十年，教育部為確實了解技職校院通識教育推動執行的情況，特別委託中華民國通識教育學會執行「九十年度技職校院通識教育訪視計畫」，自九十年三月至十二月。訪視項目包括：(1) 通識教育目標；(2) 組織及行政運作；(3) 教學與行政資源；(4) 課程與教學；(5) 師資素質與員額；(6) 服務與推廣；(7) 未來發展；(8) 自我評鑑(量)制度；(9) 通識資訊與成果之簡報與上網。根據這些項目，共列出了五十四個評鑑指標。訪視結果亦提出下列建議事項：(1) 通識教育應及早納入技職一貫教育中；(2) 將通識教育視為技專校院改制的指標；(3) 技專校院必須充分體認專業與通識整合的重要性；(4) 建議教育部提供誘因與管道，設置「通識講座教授」；(5) 定期分區舉辦通識教學工作坊…等等。

民國九十一年，教育部成立「通識教育委員會」，對各大學校院通識教育實施現況及其所面臨的問題，進行深入而全面的瞭解與檢討。為實地瞭解各校辦理通識教育之成效，通識教育委員會特聘請專家學者組成通識教育評鑑小組，依據通識教育委員會決議，先將大學依類型分類，並針對各類型學校之特色分別擬定評鑑辦法，逐步實施評鑑，民國九十三年針對成功大學、中山大學、台灣大學、交通大學、清華大學、中央大學及陽明大學等七所以研究為導向之大學的通識教育進行評鑑(教育部顧問室通識教育評鑑計畫辦公室，2004)，此為通識教育評鑑第一期。評鑑項目有七大項，包括目標與願景、組織與制度、教學與行政資源、課程規劃、教學品質、師資、自我評鑑之運作。評鑑小組於訪視七所大學後，提出各校面臨的共通問題，包括「通識教育」與若干基礎教育科目(如大一國文、英文、歷史、憲法或公民教育等承接傳統共同必修科目的課程)彼此之間定位不清，造成行政、師資聘用和課程規劃及審議上的諸多問題，兩者之間亟需重新定位，並進行相應的組織重整和課程重組。具體而言，各校程度不一的面臨以下課題：(1)將三民主義、國家發展、憲法、立國精神或其他類似之課程融入以社會科學為範疇的通識架構中。(2)將歷史、中國文學、英美文學等課程融入以人文學為範疇的通識架構中。類此過去共同必修課留下的包袱(師資、制度、系所等)，在此次評鑑時仍未徹底解決。有些學校保留全校共同必修的獨立領域，卻未描繪清楚的理念與做法，僅由既有師資充數，不盡理想等六大項。

隔年，適逢師範大學正在轉型及師範學院正在改大，教育部遂決定針對台灣、彰化、高雄等三所國立師範大學、台北、新竹、台中、屏東、花蓮等五所國立師範學院、以及市立台北師範學院等九所學校進行通識教育評鑑，此即為通識教育評鑑第二期。其評鑑項目仍是維持原來的七大項，評鑑小組訪視九所師範校院後，亦提出共通性問題，計有轉型改大之後，學校具體的發展方向，以及通識教育目標相應的調整，尚待積極全盤規劃並凝聚共識等七大項。

民國九十四年教育部辦理大學校務評鑑，分別針對七十六所大學(含軍警院校)

進行評鑑，評鑑項目分為校務類組（含教學資源、國際化程度、推廣服務、訓輔、通識教育、行政支援等）和專業類組（含師資、教學及研究等），通識教育成為大學評鑑一部份（社團法人台灣評鑑協會，2005）；同年教育部亦辦理科技大學評鑑，其評鑑項目如圖 1 所示。

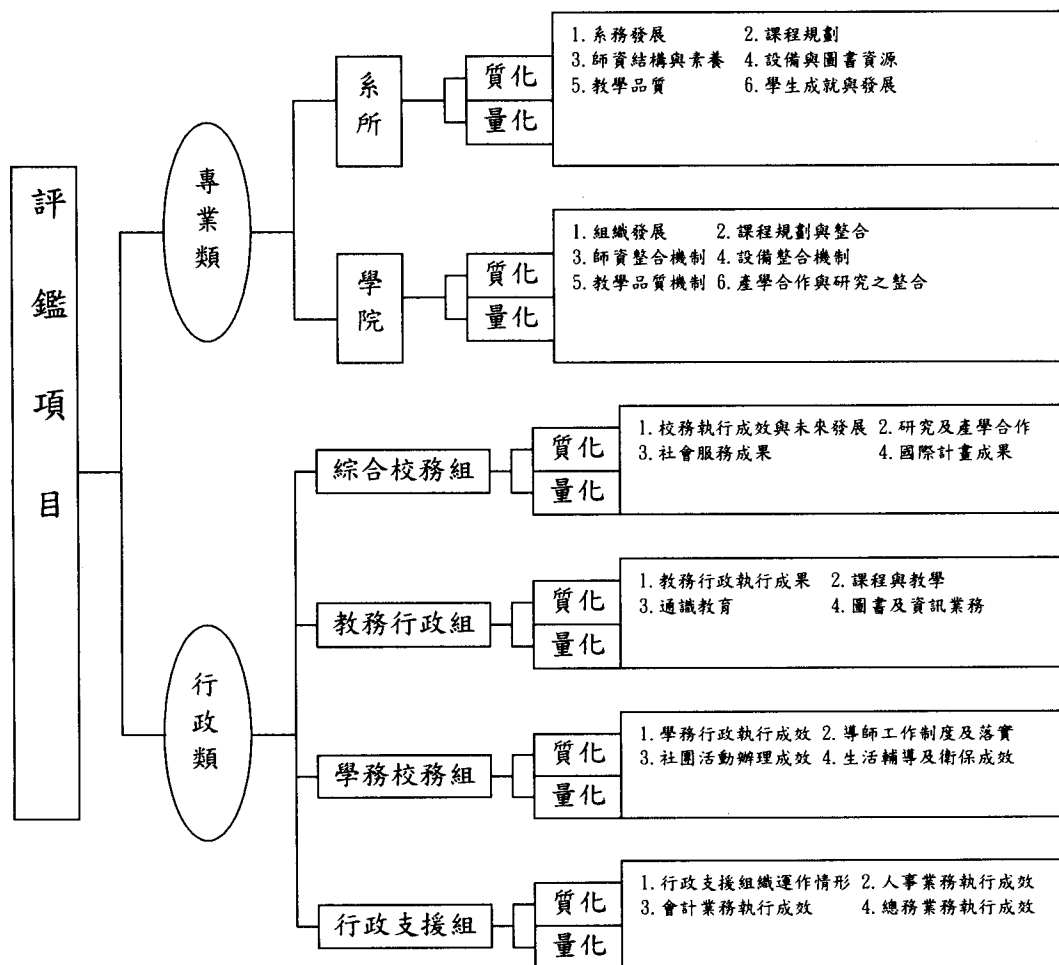


圖 1 科技大學評鑑項目

資料來源：社團法人台灣評鑑協會(2005)。94 年度科技大學評鑑計畫。台北市：作者，第 9 頁。

由圖 1 可知，通識教育評鑑只是校務評鑑行政類教務行政組的一小部份，不易看出通識教育評鑑效果。

到了九十六年，教育部根據第一期之評鑑報告建議，針對第一期的成功大學、中山大學、台灣大學、交通大學、清華大學、中央大學及陽明大學等七所的通識教育，進行一次通規格的期約再評鑑，一則比較三年前後各校通識教育改進情況，二則亦以定期預約之在評鑑壓力，督促各校盡速改善（教育部顧問室通識教育評鑑計畫辦公

室，2007)。

綜合以上說明，我國大學教育通識教育評鑑開始於民國八十八年，至今有八年時間，對通識教育實施缺失的改善，有一定幫助。茲將近八年來通識教育評鑑的作法歸納如下：

(一) 評鑑方式有兩大類：一是獨立式評鑑，委由專責機構辦理；另一是融入式評鑑，融入在校務評鑑辦理。前者評鑑項目有七大項：(1) 目標與願景；(2) 組織及制度；(3) 教學與行政資源；(4) 課程與教學；(5) 師資素質與員額；(6) 服務與推廣；(7) 未來發展；(8) 自我評鑑(量)制度；後者只是把通識教育列入評鑑項目一小項。不管是獨立式評鑑或融入式評鑑，各有其優缺點，就其優點而言，獨立式評鑑項目較為周延，時間較多，委員較多，所獲得評鑑資料較為完整，較能深入了解實施成效和缺失；至於融入式評鑑學校人員壓力較小，而且不必花長時間準備評鑑資料；就其缺點而言，獨立式評鑑易增加學校人員壓力，而融入式評鑑則受到重視程度較小，不易看出學校通識教育的實施成效及缺失。林尚平(2007)曾指出：在技專院校評鑑中，通識教育與一般基礎科目的辦理情形，在整體校務評估中經常不易被發現問題，而在專業類評鑑中亦更容易被忽略。歸咎其原因，亦是有太多需要「被評鑑」的項目；就算指標都加進來，也是占百分比多少的爭論罷了，雖然看起來每個指標都很重要，但其實只分到極小的百分比，反而變成每個指標都不重要。所以，融入式通識教育評鑑，顯然有其盲點。

(二) 九十三年後獨立式評鑑的對象，仍不夠普及，僅限於成功大學、中山大學、台灣大學、交通大學、清華大學、中央大學及陽明大學等七所；以及台灣、彰化、高雄等三所國立師範大學、台北、新竹、台中、屏東、花蓮等五所國立師範學院、以及市立台北師範學院等九所教育類大學。

(三) 獨立式評鑑項目雖略有文字增減，除 90 年技職校院通識教育評鑑增加「通識資訊與成果之簡報與上網」外，仍維持七大項，如表 2 所示。

表 2 歷年來通識教育評鑑項目之比較

88 年	90 年	93-94 年	96 年
辦理目標與特色	通識教育目標	目標與願景	目標與願景
組織及行政運作	組織及行政運作	組織與制度	組織與制度
教學與行政資源	教學與行政資源	教學與行政資源	教學與行政資源
課程與教學	課程與教學	課程規劃	課程規劃
師資素質與員額	師資素質與員額	教學品質	教學品質
服務與推廣	服務與推廣	師資	師資
未來發展	未來發展	自我評鑑之運作	自我評鑑機制
自我評鑑	自我評鑑(量)制度 通識資訊與成果之簡報與上網		

四、 當前我國大學通識教育評鑑的挑戰

我國大學通識教育評鑑實施迄今已有八年歷史，對提升通識教育效果，的確也發揮一些效果。正如 Allen(2006)指出：雖然評估全校性通識教育的努力是相當大的挑戰，但許多大學對學生學習具有實質的進步。

不可否認地，國內大學通識教育的實施，仍有一些問題存在，有賴透過適切的評鑑，找出其問題癥結所在，並設法改善，才能讓通識教育的實施達成其目標。

宣大衛（1996）曾指出我國大學通識教育存在許多問題，諸如通識課程常被視為營養學分，課程整體規劃不夠週全、師資普遍不足、教育部規定之學分限制了發展、課程設計尚待斟酌等，均有待研究並加以改善。根據吳清山（2007）指出目前大學通識教育課程實施，主要有下列缺失：1.通識教育課程定位不夠明確；通識教育課程缺少足夠深度；3.通識教育課程過於零碎不全；4.通識教育課程缺乏有效支援；5.通識教育課程遭受學生忽視；6.通識教育課程師資參差不齊。而朱建民和沈宗瑞亦指出：通識教育的問題源自大學目標不明確，缺乏方向感，目前國內各大學通識教育課程實施現況，普遍存在著課程零散、獨立以及缺乏統整性，極少針對學生應具備之核心能力進行相關核心課程之規劃，此外，通識課程與專業課程兩者間產生明顯的斷裂現象，無法有效進行課程整合（林妙影，2007）。黃政傑（2007）更具體指出：在各大學推動通識教育，多半把責任交給共同必修科目的老師，而不要求專業科目教師也負起責任，如此一來，通識教育只有四分之一的教師（共同必修科目占畢業學分數的四分之一左右）負責，其餘四分之三的教師若不管，如何能發揮效能呢？

綜合以上的說明，可以了解到我國通識教育的實施，不管在方向、課程、教學、師資、資源等各方面都出現了一些問題，有待進一步改進。上述這些問題雖然透過歷次的通識教育評鑑獲得一些改善，但始終難以達到令人滿意的地步，故通識教育評鑑仍有一些改善空間。

我國推動大學通識教育評鑑，已有一段時間，其效果仍未臻理想，主要原因面臨了下列挑戰，茲說明如下：

（一）觀念調整的挑戰：通識教育評鑑雖然實施已有一段時間，但是各校對通識教育評鑑重視程度不一，難以確保通識教育評鑑效果。有些學校認為通識教育評鑑猶如定期身體健康檢查，有助於了解學校實施缺失；有些學校認為評鑑只會增加過多的書面作業，流於形式，缺乏實質改善功能，因而以應付心態看待評鑑。基本上，國內仍有部分人士對通識教育停留在傳統的績效考核觀念，適切的通識教育評鑑價值觀和文化尚未建立，在這種缺乏共識的評鑑文化前提下，大大增加通識教育評鑑困難度。

（二）人力負荷的挑戰：通識教育評鑑是相當耗時，又耗人力。通常教育行政機關辦理一次通識教育評鑑，從評鑑的規劃到執行，需要投入很多的時間和人力，才能建立一套適切評鑑機制，實際執行時也較不會遭遇困難；由於評鑑不允許有任何差錯，所以對承辦單位而言，亦須擔負沉重壓力。此外，學校為準備通識教育評鑑，需要花費一段時間填寫各項評鑑資料，也形成學校人力一大負擔，部分學校為準備當天的評鑑工作，更是勞師動眾，也讓受評學校疲於奔命，所以如何減少未來人力負荷，應屬

通識教育評鑑挑戰之一。

(三) 評鑑機制的挑戰：通識教育評鑑機制的建立，從評鑑目標訂定、評鑑項目和指標研擬、評鑑時間決定、評鑑委員遴聘與講習、評鑑資料收集、評鑑報告撰寫、評鑑公布後續作業，都是一項複雜教育的工程，不能只靠少數學者專家的智慧形成，否則將難以達到周延的境界。綜觀目前通識教育評鑑的機制，尚算完整，但是對學生學習項目之評鑑較少，實屬美中不足之處。基本上，評鑑最終目的在了解學生受過教育之後，獲得哪些知識、情意和技能，倘若缺乏適切學生學習評鑑項目，整個評鑑效果必是大打折扣。因此，如何規劃更為完整和適切，而且能夠確實了解學生學習表現的評鑑機制，應是未來通識教育評鑑中要挑戰之一。

(四) 評鑑委員專業的挑戰：通識教育評鑑的成敗，評鑑專業的知能和素養，應是關鍵所在。過去教育行政機關所辦理的通識教育評鑑工作，所聘請的委員都是一時之選，具有一定的專業素養，但不可否認地，這些委員本身相當忙碌，加上委員都屬於某一領域的專才，所以要能有效評估通識教育實施成效，恐怕是一大考驗。就評鑑歷程而言，不是將人文領域、科技領域、藝術領域和教育領域的委員組成評鑑小組，就能發揮其評鑑效果。基本上，委員本身要有通識教育涵養，以及高等教育評鑑專業知能，加上本身的專門素養，從事通識教育評鑑工作，才能勝任愉快。由於國內通識教育評鑑仍屬起步階段，委員的評鑑專業和共識，仍是未來一大考驗。

(五) 評鑑後改善的挑戰：評鑑主要功能有兩方面：一是改進的功能，一是績效的功能；前者旨在幫助改進，以確保品質；後者則是證明實際表現，可供獎懲之用。基本上，通識教育評鑑應以改進為主，以績效為輔。國內推動通識教育評鑑已有一段時間，對整個通識教育的課程、教學與學生學習的改進成效，尚無客觀數據足以證明已獲得大幅度改善。因此，評鑑前的妥善規劃和評鑑過程的有效執行固然重要，但是評鑑公布後各校改進更為重要，否則評鑑也只是徒具形式而已，根本無法展現評鑑實質功能，所以評鑑結束後，如何幫助及督導各校依評鑑報告所提改善建議確實改進，亦是一種相當大的挑戰。

五、 因應我國大學通識教育評鑑挑戰的對策

教育評鑑是一件吃力不討好的工作，而且也是一件不討喜的工作。基本上，受評學校有好的表現，通常不一定會感激評鑑單位，但是一旦受評學校成績欠佳，則可能對評鑑單位批評與責備，通識教育評鑑亦是如此。所以，評鑑單位都會以戰戰兢兢、戒慎恐懼的態度，辦理評鑑工作，以確保評鑑工作的公正專業，否則各種責難將接踵而至。

國內大學通識教育評鑑雖然受到各種挑戰，但是不能退縮，更須再接再厲，結合眾人智慧，研擬各種策略，以有效因應各種挑戰。茲提出下列對策，以供參考。

(一) 持續宣導通識教育評鑑的理念與做法

通識教育評鑑在國內仍屬起步階段，各大學相關人員未必對評鑑有全盤和深入了

解，所以持續宣導通識教育評鑑的理念與做法，是有其必要性，尤其對大學校長、通識教育相關主管、教師及行政人員的溝通。基本上，不管是通識教育評鑑或任何教育評鑑，要能順利推動並有效達成其目標，利害關係人對評鑑的了解與合作是一項很重要的課題，正如 Knox(2002)指出：「每個評鑑計劃都有其獨特性，評鑑成功端賴方案特性和效能、利害關係人對方案改進的關注，以及評鑑可用的資源。因此，成功的評鑑應該反映出利害關係人的合作，以利評鑑的計畫、執行和結果運用。所以，有時候必須讓利害關係人了解到有效評鑑的概念和要素。」(第 13 頁)。未來教育行政機關可委託中華民國通識教育學會或相關學校或機構辦理「通識教育評鑑」相關研習活動，邀請各大學校長、通識教育相關主管、教師及行政人員參加，以利評鑑工作推動。

(二)確立通識教育評鑑的改進與績效目的

評鑑目的決定評鑑方向，確立適切的評鑑目的至為重要。基本上，通識教育評鑑應該偏重於方案評鑑，主要目的在了解整個通識教育課程實施成效，讓通識教育能夠持續改進。基本上，既然是方案評鑑的一種，採取獨立式評鑑方式，可能較能看出問題所在；若是採用融入到校務評鑑中，只是評鑑一小項，而且時間又短，難以深入了解實施成效，其效果必是大打折扣。未來通識教育評鑑的目的，以改進為主，而以績效為輔。基本上，透過通識教育評鑑，由專業同儕提出一些改進意見，有助於學校改進通識教育的作法，對學校通識教育品質保證也會產生一些效果。然而，為肯定學校通識教育辦學成果及警惕辦學欠佳者，績效的評鑑目的仍不能偏廢，才足以讓各校更加重視通識教育的實施。因此，未來通識教育評鑑的主軸，仍應建立在改進為主，績效為輔的評鑑雙重基礎上，較為適切。

(三)建立定期性通識教育外部評鑑制度

大學通識教育評鑑，就其方式而言，可概分為內部自我評鑑和外部評鑑兩大類，前者係由學校擬訂評鑑計畫，邀請專家同儕進行評鑑（為避免人情因素，最好是校外專家學者），提供改善建議；後者係由主管機關委請相關評鑑機構辦理，邀請校外專家同儕進行評鑑，不只是提供改善建議，而且也要對評鑑結果進行判斷，在認可制精神下，是給予「通過」、「有條件通過」或「不通過」；在績效制精神下，則給予等第，如「優等、甲等、乙等、丙等」或「一等、二等、三等」，可以看出學校的成效，因此定期性外部評鑑，具有其價值。正如：劉家源（2006）曾指出：「教育部應建立健全的通識教育評鑑制度，並持之有恆、定期的進行評鑑。透過評鑑結果公開的壓力，促使各校反省通識教育推行現況與改革方向，並藉此過程標舉典範，以建立相互學習的模式。」所以，未來定期性通識教育外部評鑑制度，仍有其必要性和價值性。

(四)舉辦通識教育評鑑委員共識營

評鑑委員素質攸關評鑑結果公信力，所以委員遴聘可說是評鑑過程重要一環，必須相當謹慎，過去通識教育評鑑的委員皆是一時之選，但部分委員可能偏重於人文、

有些委員偏重於理工、有些委員偏重於藝術、有些委員偏重於教育；而且部分委員亦過於忙碌，加上每年評鑑委員都會有所調整，因此評鑑時的默契和共識，可能較為不足，而且對通識教育的理念、政策與實施方向，看法可能都不完全一致。因此，教育行政機關或相關受委託機構辦理「評鑑委員講習會」或「評鑑委員共識營」等活動，實有其必要性，這項活動安排，不宜流於傳統講授，應該安排通識教育政策與發展方向、通識教育評鑑作業解說、評鑑案例分享、報告撰寫、意見討論等課題。這樣委員在參與活動中，除了解大學通識教育政策走向和評鑑的作業程序外，可以相互認識，亦可交互經驗或分享心得，對提升通識教育評鑑共識和評鑑執行及報告撰寫，會產生積極的效果。

(五)精簡通識教育評鑑項目及指標

歷年來的大學通識教育評鑑項目為七至九項目，其評鑑指標亦高達四十項以上，若是加上其他基本資料填寫，則耗費人力更鉅。基本上，項目及指標愈多，準備時間及花費人力也愈多，處在通識教育單位行政人力普遍不足下，準備各項評鑑工作，更是備感吃力。依目前各校精簡行政人力情況下，要求學校增加通識教育單位行政人力，可能性不太大。所以權宜之計，還是從評鑑資料的準備改進著手較為可行，亦即減少評鑑項目及指標，盡量維持在六大項四十個指標以下，才能避免人力從事過多的書面作業；此外，有些評鑑資料可從平時業務當中找到，相關人員就不必為了評鑑花更多的時間去準備。當然，部分基本資料填報，採用網路方式處理，亦可減少一些書面作業。所以，有關通識教育項目、指標，以及資料填寫，宜不斷檢討改進，讓受評單位和人員不要構成沉重心理壓力。

(六)落實通識教育再評鑑或追蹤評鑑

評鑑為人所詬病之一，乃是評鑑報告公布後，相關資料束諸高閣，導致流於形式，難以展現評鑑效果，最主要原因在於缺乏追蹤評鑑，所以很難掌握各校確實改善情形。為避免通識教育評鑑有上述類似情形發生，追蹤評鑑具有其必要性，所以教育部計畫對第一期的成功大學、中山大學、台灣大學、交通大學、清華大學、中央大學及陽明大學等七所的通識教育，進行一次再評鑑，應該加以肯定。基本上，追蹤評鑑可採兩種方式進行，一種是實地再評鑑；另一種是採書面審查，前者是由評鑑委員赴各校了解改善情形；後者則是由各校提出書面改進計畫，邀集學者專家進行書面審查，均具有其價值。不管採取哪一種方式，通識教育追蹤評鑑是必要的，但是要以各校「改進計畫」為主，著重審視各校是否就通識教育評鑑之建議事項，擬定具體改進策略與時程，建立自我品質管控機制及達成自設之通識教育任務或目標。

(七)辦理通識教育後設評鑑

後設評鑑的概念最早源自於由 P. T. Orata 在 1940 年於《教育研究期刊》(Journal of Educational Research)提出的「評鑑的評鑑」(evaluating evaluation 或 evaluation of

evaluation)」。後來 M. Scriven 於 1969 年在擬定的評鑑計畫中第一次提出「後設評鑑」(metaevaluation)，亦指評鑑、評鑑系統或評鑑設計的評鑑，這種理念在後來評鑑過程中愈來愈受到重視，認為有助於提升評鑑品質。評鑑大師 Daniel L. Stufflebeam 將後設評鑑定義為：「描述，取得和運用描述性和判斷資訊的過程－關於評鑑效益性、可行性、適切性和準確性，以及評鑑系統性本質、適切準則、統整或誠實、尊敬和社會責任-以引導評鑑或報告其優缺點。」(Metaevaluation on line, no date)。基本上，後設評鑑主要是針對評鑑目標、前置作業、評鑑項目及標準、評鑑方法、評鑑人員、評鑑過程、評鑑報告書、評鑑結果處理等方面進行效益性、可行性、適切性和準確性。為做好通識教育評鑑及提升通識教育品質，建議組成專案小組進行「通識教育後設評鑑」，以作為未來改進通識教育評鑑參考。

六、我國大學通識教育評鑑未來的展望

大學通識教育的有效實施，是確保培育優質人才的關鍵所在。因此，大學除重視學生專門知能培育外，更要重視健全人格的薰陶，然而實施多年大學通識教育的實施，並未發揮其應有功能，此乃增加大學通識教育評鑑的重要性。

提升大學通識教育品質，有效達成通識教育目標，應屬大學通識教育未來重要發展趨勢，而評鑑的倡導與推動，是改進與確保品質的有利保證，所以大學通識教育評鑑乃是教育行政機關和各大學無法逃避的責任。

由於我國大學通識教育評鑑，在教育行政機關推動和各大學配合，已經奠定良好基礎，倘若未來我國大學通識教育評鑑，能在原有的基礎下持續改進，深信大學教育評鑑將會邁入一個新的里程碑。茲將我國大學通識教育評鑑的未來展望說明如下。

(一) 健全通識教育評鑑機制，有效推動通識教育評鑑

通識教育評鑑攸關通識教育未來發展，未來整個評鑑機制宜從下列四方面評鑑通識教育品質，包括：(一)「做什麼？」，即通識教育之理念、目標與願景為何？(二)「如何做？」，即通識教育在課程設計、教師素質與教學、學生學習與評量、行政與管理之實際作法為何？(三)「結果如何？」，即學生學習表現和通識教育目標達成程度生為何？(四)「如何改善？」，即通識教育在運作過程中，如何進行品質改善與改善之成效為何？基於上述四方面，我國未來通識教育評鑑可酌予調整，例如：有關辦理目標與特色、願景、組織、制度及行政運作等項目可統整為目標與治理(governance)，因為不管特色、願景、組織、制度及行政運作等都可說屬於治理內涵，至於其他項目建議調整課程與教學、經費與資源、師資與專業發展、學生學習與表現、自我評鑑與持續改進等六項。茲將我國未來通識教育評鑑機制之建議內容，如附錄一所示。

(二) 重視學生學習成果導向評鑑，確保學生學習效果

目前世界各國進行各類評鑑工作，不管是採取品質保證制度或績效責任制，都相當重視「成果導向」(outcome-based)之評鑑，即將學生表現作為教學成果的評量依據，並以促進學校、系所或單位持續改進的最終目標。未來我國通識教育評鑑的實施，宜應調整方向，不僅要評量行政運作、課程設計或教師教學等方向，而且也要強調學生學習成果評估，了解學生學習通識教育課程之後，在實際行為或能力的表現如何，是否具備全人教育的素養，才能真正達到通識教育評鑑的目標。基本上，學生學習成果的評估，才是評鑑的核心所在，倘若一個單位或學程，不管是行政或教學都認為有一定水準，但卻無法反映出學生學習成果，則將不能視為一個有品質的單位或學程，通識教育亦是如此，必須能夠足以看出學生的通識素養，才是有品質的通識教育學程。所以，未來大學通識教育評鑑，學生通識素養的評估，將會成為評鑑的關鍵項目之一。

(三) 持續改善通識教育評鑑作為，確保通識教育品質

處在社會多元開放和資訊科技高度發達的時代愈，社會大眾對各項品質的要求與日俱增，一個缺乏品質的產品和服務的組織，很快地就被時代淘汰，所以強化品質，提高競爭力，已經成為組織的救命仙丹。的確，時代愈進步，品質要求水準愈高，同樣地，未來學生對通識教育的品質也會愈來愈高，學生也將無法容忍學校提供無品質的通識教育課程。因此，持續改善通識教育評鑑作為，確保通識教育品質，應成為教育行政機關、大學校長和通識教育主管念茲在茲之事。為有效持續改善通識教育評鑑作為，教育行政機關除定期檢討通識教育評鑑外，亦可徵詢相關學校主管、教授和學生對通識教育評鑑意見，作為持續改進通識教育評鑑的參考依據。當然，為擴大通識教育評鑑效果及不斷進行持續改善，亦可收集國外通識教育課程實施及相關評鑑的作法，以供國內改進之參考。

(四) 鼓勵各校定期自我評鑑，減少過度依賴外部評鑑

大學通識教育實施成效與否，學校的規劃、執行與評估，才是關鍵所在。所以學校本身定期辦理自我評鑑，才能達到立即改進的效果，因為外部評鑑不可能年年或隔年辦理，頂多三至五年辦理一次，能夠達到改進效果，實屬有限。何況時代和知識進步那麼快速，外部評鑑有時是緩不濟急，所以還是學校內部自我評鑑較為有效。為鼓勵各校定期自我評鑑，教育行政機關可採取各種獎勵措施，例如：凡是通識教育自我評鑑辦理績優學校，經審查通過，學校在一定時間內可免接受外部評鑑。此外，教育部亦可編列通識教育自我評鑑經費，凡是願意定期辦理自我評鑑學校，可檢具相關評鑑計畫，向教育部申請經費補助。一旦各校都能做好自我評鑑，外部評鑑可望逐年降低，讓通識教育評鑑回歸到學校本身，才是教育發展長久之計。

七、結語

評鑑本身具有引導實踐政策的功能，通識教育評鑑亦是如此。因此，通識教育評鑑機制必須相當慎重，必須考慮其前瞻性、全面性、系統性和價值性，才能達到評鑑的目標，也才會讓我國通識教育課程的實施，確實能夠發揮其實質的功能。

雖然我國通識教育實施已經有一段時間，而且通識教育評鑑也達八年之久，但是通識教育存在已久問題，尚無法有效改善，顯然通識教育的課程實施及評鑑作為，仍有一些調整空間，所以持續辦理通識教育評鑑工作，仍有其需要性。為確實深入了解通識教育實施情況及缺失，未來通識教育評鑑不宜附屬於大學校務評鑑，採取獨立式個別辦理較佳，最好在五年內分梯次評鑑所有的大學校院。

由於我國大學通識教育評鑑仍屬起步階段，遭遇各種挑戰在所難免，最重要的事面對挑戰，提出因應對策，才能讓通識教育評鑑發揮其效果。因此，本文特別提出下列六項對策，以供參考：(一)持續宣導通識教育評鑑的理念與做法；(二)確立通識教育評鑑的改進與績效目的；(三)建立定期性通識教育外部評鑑制度；(四)舉辦通識教育評鑑委員共識營；(五)精簡通識教育評鑑項目及指標；(六)落實通識教育再評鑑或追蹤評鑑；(七)辦理通識教育後設評鑑。

未來我國大學通識教育評鑑的實施，在現有的基礎下，再接再厲，建立一套適切的通識教育評鑑機制，是可以預期的。因此，特別提出下列四項展望，以供參考：(一)健全通識教育評鑑機制，有效推動通識教育評鑑；(二)重視學生學習成果導向評鑑，確保學生學習效果；(三)持續改善通識教育評鑑作為，確保通識教育品質；(四)鼓勵各校定期自我評鑑，減少過度依賴外部評鑑。

參考文獻

- 行政院國家科學委員會科學教育發展處(1984)。通識教育專題研究計畫成果討論會摘要。臺北市：作者。
- 吳清山(2007)。通識 vs. 全人教育。師友，483，13-18。
- 吳清山、王令宜(2007)。我國大學教育改革的檢討與策進：1994-2007。教育資料集刊，35，1-28。
- 社團法人台灣評鑑協會(2005)。大學校務評鑑規劃與實施計畫。台北市：作者。
- 社團法人台灣評鑑協會(2005)。94年度科技大學評鑑計畫。台北市：作者。
- 林尚平(2007)。未來技專校院評鑑執行策略與指標發展評析。評鑑雙月刊，10，29-33。
- 林妙影(2007)。通識教育重新出發 為大學注入活水。高教技職簡訊，2007年11月10日取自：<http://www.news.high.edu.tw/news006/2007061001.asp?c=0200>
- 宣大衛(1996)。我國大學通識教育整體架構之策略規劃。通識教育，3(3)，137-149。
- 教育部顧問是通識教育評鑑計畫辦公室(2004)。大學通識教育評鑑先導計畫評鑑報告。台北市：作者。
- 教育部顧問是通識教育評鑑計畫辦公室(2007)。大學通識教育評鑑先導計畫(第三期)A

類計畫。台北市：作者。

黃政傑(2007)。我國大學課程教學的改革方向與未來。《課程與教學季刊》，10(4)，1-14。

黃俊傑(1999)。《大學通識教育的理念與實踐》。台北市：中華民國通識教育學會。

劉金源(2006)。我國大學通識教育的現況、問題與對策。《通識學刊：理念與實務》，1(1)，1~30。

Allyn, M. J. (2006). *Assessing general education*. Bolton, MA: Anker.

Knox, A. B.(2002). *Evaluation for continuing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Metaevaluation on line (no date). *Metaevaluation*. Retrieved November 10, 2007, from <http://www.bhummel.com/Metaevaluation/>

The Task Force on General Education (2007). *Report of the Task Force on General Education*. Boston: Harvard University/ Faculty of Arts and Sciences.

附錄一

大學通識教育評鑑機制

壹、評鑑目的：

- 一、幫助各大學了解通識教育實施成效及問題
- 二、促進各大學通識教育建立品質改善機制。
- 三、協助各大學發展通識教育辦學特色，邁向卓越。
- 四、公佈評鑑結果，讓社會大眾了解各校通識教育品質。
- 五、提出評鑑報告，供教育部擬定通識教育政策之參考。

貳、評鑑對象：大學校院，每年 30-35 所，五年為一個週期。

參、評鑑方式：自我評鑑與實地訪評，各校應於實地訪評前六個月完成自我評鑑。

肆、評鑑委員：聘請具備通識教育涵養之教授和社會賢達人士，並信守評鑑倫理及利益迴避原則。

伍、評鑑時間：分為上半年（3月-5月）和下半年（10-12月）

陸、評鑑項目：

- 一、目標與治理：旨在評估通識教育目標合理性、清晰性、參與性和需求性，以及評估通識教育單位組織運作和相關辦法訂定與執行情形。

評鑑規準：

- 1.目標能符合時代潮流、教育發展和社會需求。

- 2.目標能夠展現通識教育的功能與特色。
- 3.目標訂定過程係經過集體參與和討論而形成，並能適時修訂。
- 4.目標具清晰明確，且能公開表述，師生都能理解其內涵。
- 5.通識教育中心（委員會）組織健全，且能定期開會。
- 6.通識教育中心（委員會）各項決議，能確實執行且加以追蹤。
- 7.能訂定各種通識教育相關制度及辦法（如：通識教育中心設置辦法、課程委員會組織辦法、空間設備暨經費委員會組織辦法、教師評審辦法、教師升等辦法、通識教育課程修業規定、通識課程學分抵免辦法、通識教育講座實施辦法、…等）。
- 8.師生對通識教育實施之建議，都能獲得有效回應。

二、課程與教學：旨在評估通識教育課程設計的適切性、周延性和價值性，同時評估實際教學的有效性和滿意度。

評鑑規準：

- 1.課程設計和內容與目標一致，除共同核心課程（基礎課程）外，至少包括自然科學領域、社會科學領域、人文學領域等要素。
- 2.課程架構具完整性和系統性，而且清晰明確。
- 3.課程規劃與教學實施，能夠符合通識教育發趨勢，並能培養學生人文與科技能力。
- 4.通識教育課程開設能符合學生需求。
- 5.課程委員會能夠定期開會，且作成決議，並有效落實決議。
- 6.通識教育課程審查機制完善。
- 7.教師教學能備妥教學綱要，確保學生了解課程目標與內容。
- 8.教師運用多樣教學方法，激起學生學習興趣。
- 9.教師採用多元評量方式，能有效評量學生學習成效。
- 10.教師能利用學生回饋教學意見，改進教學方法及內容。
- 11.學生對教學具有高滿意度。

三、經費與資源：旨在評估學校投入通識教育的經費及運用產生效益，同時評估學校提供行政資源、圖書儀器設備的足夠情形。

評鑑規準：

- 1.學校編列通識教育專款經費，而且能有效運用。
- 2.學校資訊設備能夠符合教學和學習需求。
- 3.學校圖書資源能夠符合教學和學習需求。
- 4.學校校園環境有利於孕育學生健全人格。
- 5.學校能提供足夠行政措施與人力支援通識教育之實施。

四、師資與專業發展：旨在評估通識教育的師資素質、專長教學、參與進修

和專業表現的情形。

評鑑規準：

- 1.教師教學科目能夠與自己的學術專長相結合。
- 2.教師能將自己的專業知能反映在教學品質上。
- 3.教師教學工作負擔能夠維持在合理的範圍。
- 4.教師與學生互動良好，且能關心學生學習。
- 5.校內其他系所能有效支援通識教育開課需求。
- 6.教師能夠參與學術研討活動，增進專業成長。
- 7.教師能夠從事通識教育相關研究，具有成效。

五、學生學習與表現：旨在評估通識教育學生的學習參與與實際表現情形。

評鑑規準：

- 1.通識課程學生上課人數能維持在合理範圍內。
- 2.學生對通識教育持肯定和正向態度。
- 3.學生對通識教育課程具有高度學習動機和興趣。
- 4.學生能表現良好的科技與人文素養。

六、自我評鑑與持續改進：旨在評估通識教育自我評鑑的辦理情形，以及持續改進機制的落實情形。

評鑑規準：

- 1.能訂定自我改善機制，以及確實執行自我改善。
- 2.能夠訂定持續改善計畫，並定期檢視改善情形。

柒、評鑑結果處理：評鑑結果分為優等、甲等、乙等、待改進。

捌、評鑑公布後續處理：評鑑公布後，各校應於六個月內提出改善計畫，送至教育部備查。

第一屆全國通識教育發展會議

從技職校院評鑑談通識教育發展策略與方向

楊明興教授

成功大學電機工程系特聘教授
前崑山科技大學校長



從技職校院評鑑談通識教育發展 策略與方向

主講人：楊明興 博士

現任：國立成功大學電機系特聘教授

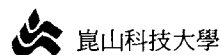
曾任：成大電機系教授、系主任、所長

國科會工程科技推展中心主任

國立勤益技術學院院長

國科會醫工學門召集人

崑山科技大學校長



崑山科技大學



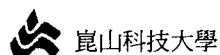
從技職校院評鑑談通識教育發展 策略與方向

壹、評鑑項目

貳、發展策略與方向—教育部的通識教育
中綱計畫

參、崑山科大的做法

肆、未來的展望—哈佛大學的通識教育改革



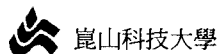
崑山科技大學



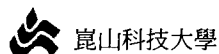
壹、評鑑項目

一、目標與願景

1. 明訂通識教育之發展目標且目標具有明確特色。
2. 通識教育之發展目標具有合理之理據。(理據意指，學理基礎、形成程序、或其他用以支持該目標合理性之理由。)
3. 通識教育之目標能夠與學校整體發展趨勢或目標相互配合。



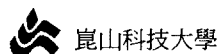
4. 積極透過各種方式，使全校師生得以認識通識教育之目標及特色。
5. 負責通識教育之專責單位對於所訂立的通識教育目標，具有深刻的認識與認同(舉凡執行辦法、課程規劃、師資任用..等皆以通識教育之目標為實際指導原則)





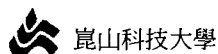
二、組織與制度

1. 就學校整體組織章程而言，負責推動通識教育之專責單位其層級適當。
2. 學校行政體系充分支持通識教育之運作。



三、教學與行政資源

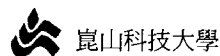
1. 配置足夠的行政人員。
2. 獲得明確且充裕之經費。
3. 配置數量及質量適當的圖書與教學設備。
4. 配置合理的教學、研究及辦公場所。
5. 分配給通識教育的教師員額、經費、空間實際用於通識教育。



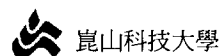


四、課程規劃

1. 課程規劃機制完善並切實有效的運作。
2. 課程審查機制完善並切實有效的運作。
3. 所規劃的課程體現通識教育目標及特色。
4. 課程規劃具有適當設計原則。
5. 課程規劃適當考量教師及學生對通識課程之意見。

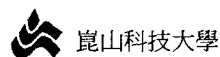


6. 學生修習通識課程之要求及限制適當。
7. 通識課程類群配置原則適當。
8. 通識課程選課機制足以因應學生需求。
9. 課程數量足夠滿足學生之需要。
10. 通識課程開課時間與各系之開課時間能夠配合或有適當分配。
11. 修課學生人數合理。
12. 設置教學助理之相關規定合理。





13. 實際開設課程符合課程規劃。
14. 依據課程規劃，積極鼓勵或延請適當的教師開課，而非消極配合既有教師開課。
15. 視實際需要，規劃或實行校際課程、師資交換合作計畫。
16. 修習跨校合作課程的學生人數適當，學習成果良好。

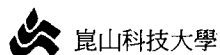


崑山科技大學



五、教學品質

1. 各通識課程訂有明確的課程大綱並於選課前上網公告。
2. 課程大綱列有目標、進度、教法、指定閱讀及參考書目、成績考核方式等。
3. 教學時段及教室配置合理。
4. 通識課程學生成績評定方式合理。通識課程學生成績及其他課程學生成績兩者差距合理。



崑山科技大學



5. 學生對通識課程授課教師教學滿意度合理。
6. 通識學分占畢業學分比例合理。
7. 提昇教學品質相關活動或措施之質量充足。
8. 校園環境支持通識教育的程度合理。

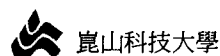


六、師資

1. 實際投入通識教育的教師員額，足以滿足通識教育課程之需求。
2. 教師所開授通識課程，能夠與其學術專長相配合。
3. 開設通識課程之教師，教學和學術水準優良。
(請就教師之學歷、經歷、教學年資、與通識課程教學內容相關的研究、著作、獎助之一般情形，做綜合性評估。)

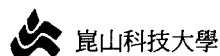


4. 增進通識教師教學動機之措施積極、有效。
(請就開設通識課程之鼓勵措施、優良通識課程教材教法之獎勵制度、優秀通識教師之獎勵制度、以及其他足以增進教師從事通識教學之動機的活動及制度，做綜合性評估。)
5. 配合理念架構中的各領域或學程之需要，徵求具有跨領域背景的師資開設跨領域課程或進行跨校合作。



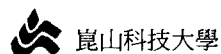
七、自我評鑑及改進

1. 自我評鑑辦法或規定完善，涵蓋：
2. 制度、師資、課程三要素；
3. 針對修課學生所做的意見調查表，瞭解學生對課程、老師之評價、以及學生的學習效果；
4. 校外專家學者的實質參與。





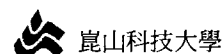
5. 所訂定之自我評鑑辦法切實有效落實。
6. 評鑑結果的公開程度合理。
7. 建立自我演化機制，確實依自我評鑑結果改進自身之通識教育。
8. 合理週期內，定期實施自我評鑑。



貳、發展策略與方向—教育部的通識教育中綱計畫

一、計畫宗旨

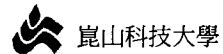
推動以能力導向為基礎的教學，實踐以問題解決導向為基礎的學習，發展出能夠培養學生知識反思能力、知識整合能力、知識創新能力的通識教育，以提升我國整體國力及國家競爭力。





二·具體目標

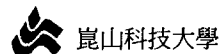
1. 培植通識教育典範
2. 厚實通識公共資源
3. 精實通識教育課程
4. 統整專業/通識領域
5. 鼓勵優良教師投入
6. 促進學生參與通識
7. 強化通識教育氛圍



三、計畫期程

96年1月1日起至99年12月31日止，為期4年。

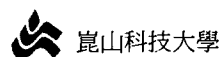
96年為第一年計畫。





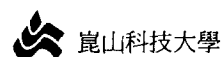
四、以通識教育為核心之全校課程革新計畫

以「校」為單位，將通識教育與專業教育二者的關係重新定位，發展出具系統性、融貫性的跨通識/專業教育的全校課程新結構，一方面加強通識教育之全校性參與，強化學生之學習動機及方向性，一方面避免大學課程零碎化、扁平化的頹勢，並促進各知識領域之有效連結。



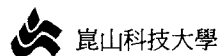
計畫策略

1. 通識核心課程—指就修課規定而言，屬「低度選修」或強調為「必修」之課程，且非傳統之共同科目；就旨趣而言，著重學術典範意義，課程內容代表或反映一知識領域之核心價值，為當代各類學術入門基礎，可創造不同學術領域間對話、溝通與融合之可能性，進而培養學生知識批判能力、知識統整能力及知識創新能力。





2. 全校課程地圖—指學生大學四年之清晰修課學習路徑。其目的為協助學生選課前、後能夠規劃、組織、整合所修之課程乃至於學程。課程地圖所涉之課程內容與目標應互有融貫鍊結，且具系統性與層次感，而非僅是單一課程之綜合。同時，應開設具備完整性與系統性之課（學）程，以作為全校課程地圖之映照，發揮全校課程地圖指導課程開設之目標。

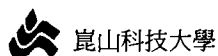


崑山科技大學



3. 行動導向通識課程—行動導向學習係闡揚「從做中學」，強調：

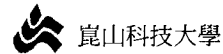
- (1) 處理真實存在，而非虛擬之問題。
- (2) 與他人共同學習，並向他人學習。
- (3) 將問題視為己任，並提出可施行之解決方案或計畫。



崑山科技大學



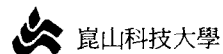
行動導向通識課程（如服務學習型課程）應將上述模式應用於課程中，使學生於解決社區問題、學校問題時，獲得知識整合能力、問題解決能力及行動抉擇能力。



崑山科技大學



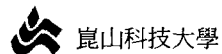
4. 問題解決導向通識課程—問題解決導向通識課程學習係基於現實世界問題，以學生為中心之教育模式。強調把學習設定到複雜、有意義之問題情境中，透過學習者之合作以解決真正問題，從而學習隱含在問題背後之科學知識，形成解決問題之技能與自主學習之能力。



崑山科技大學



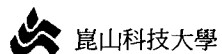
5. 通識與專業課程整合型學程——以學習者為中心，打破通識與專業課程藩籬，而以系統方式加以整合，以達成教學資源整合、學術視野擴展、各知識領域有效連結之目標。



崑山科技大學



6. 優異通識課程學生學習檔案——指學習成績優異學生之通識課程作業、試卷、學期報告及口頭報告等e化檔案。本檔案資料之取得，應事先獲得學生同意，且由學生擁有檔案著作權。

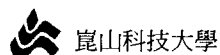


崑山科技大學



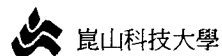
五、通識教育評鑑指標發展計畫

發展客觀具公信力的通識教育評鑑指標，使通識教育實施績效的檢視有所依憑，課程與教學獲得適當的改進，教師獲得適當的獎勵與輔導，並讓外界體會通識教育對於高等教育所做出的重要貢獻。



六、通識氛圍強化計畫

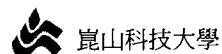
透過選擇性的標舉通識教育課程與教師典範，譯註通識教育經典論述，以啟迪通識教育視野，傳播正確的理念與精神，使各界體認通識教育的價值及其在大學教育中應有的角色與功能。





七、計畫策略

1. 全國傑出通識教師遴選獎勵實施計畫
2. 十二所頂尖大學通識教育評鑑
3. 通識教育著作譯註計畫
4. 通識課程教師研習營計畫
5. 全國通識教育發展會議
6. 優質通識教育課程補助計畫



崑山科技大學

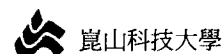


叁、崑山科大的做法

(摘錄自「崑山科大91-96學年度通識教育發展概況」)

一、總目標

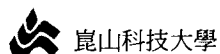
93學年本校通識教育委員會在幾經討論之後，配合「堅毅誠樸」之校訓、技職教育發展之屬性與科技人文兼顧的教育重點，確認崑山科技大學通識教育的總目標為：



崑山科技大學

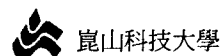


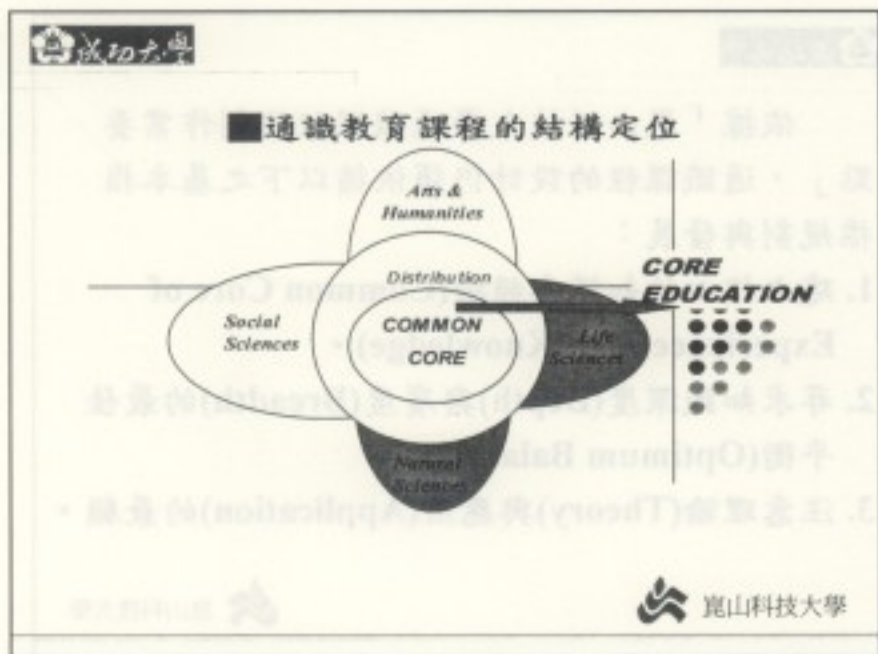
培養學生成為自由民主社會中健全的公民，並且有追求幸福人生的能力，以成就智者不惑、仁者不憂及勇者不懼的目標。



二、通識課程基本結構

1. 分成「共同核心」(Common Core)與「分類通識」(Distributions)兩種。
2. 前者為共同必需(Necessary Requirement)。
3. 後者則為以此所衍生至人文藝術、社會科學、自然科學與生命科學領域之課程。
4. 學生可在每個領域選修必要的學分課程，以達均衡教育之目標。





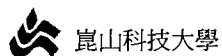
三、確定課程規劃原則

通識課程的設計與規劃，有別於一般的專業課程，即它須有明確的通識教育理念為基礎，否則很容易誤入專業課程的屬性來規劃與設計。換言之，通識課程非在教授普通的「常識」，它有其基本知識與學術的主體性，但又無須有「先備知識」條件的限制。

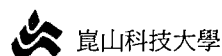


依據「崑山科技大學通識課程規劃作業要點」，通識課程的設計仍須依循以下之基本指標規劃與發展：

1. 建立核心的知識與經驗(Common Core of Experiences and Knowledge)。
2. 尋求知識深度(Depth)與廣度(Breadth)的最佳平衡(Optimum Balance)。
3. 注意理論(Theory)與應用(Application)的兼顧。



4. 成就每個學生與人溝通的理性(Communicative Rationality)。
5. 回歸人人必要基本需求(Basic Needs)，但非為專門職業或謀生做準備。

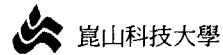




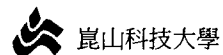
四、順應通識教育發展趨勢課程規劃

隨著時代發展與社會變遷的需要，通識教育課程的規劃自然也必須進行適應性的調整，以培養學生多元的能力。因此本校通識課程的開設與設計，乃依據以下時代通識教育的發展趨勢而進行：

1. 高標準(High Standards)及更多的要求 (More Requirements)；



2. 更嚴謹的課程結構(Tighter Curriculum Structure)；
3. 基本技能(Fundamental Skills)的培養
4. 全球的研習(Global Studies)
5. 兩性與族群的研習 (Gender & Ethnic Studies)
6. 知識的整合(Integration of Knowledge)
7. 道德的反省(Moral Reflection)
8. 教師的發展(Faculty Development)。

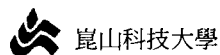




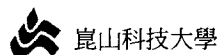
五、通識課程規劃的指標

配合通識教育的理念與發展趨勢，本校通識教育的課程發展，亦具體研擬兩項必須依循的當代通識課程規劃的主體原則與課程設計欲達成的能力指標。

首先，當代高等教育中通識課程規劃的主體原則為：

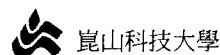


1. 全球化的意識 (Global Consciousness)
2. 社會與道德的反省 (Social & Moral Reflection)
3. 豐富文化的涵養 (Cultural Enrichment)
4. 邏輯與批判的思考 (Logical & Critical Thinking)
5. 溝通的能力 (Communication Competency)





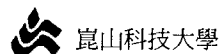
6. 組織的技能(Organizational Skills)
7. 綜合理性推論的能力 (Comprehensive Reasoning)
8. 數理分析的能力 (Mathematic Analysis)
9. 終身學習與組織的能力(Life-long Learning and Organizational Skills)。



崑山科技大學



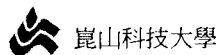
其次，就通識課程設計欲達成的能力指標而言，通常是為適應多元的民主與自由的社會所設計。換言之，單一的通識課程是不可能同時達成以下諸項多元的能力指標，它必須透過各領域不同課程的教學指導，方有逐步體現的可能，故更具體而言，本校的通識課程即可謂是通識教育本位課程(GE-Based Curriculums)。



崑山科技大學

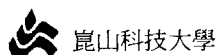


本校通識課程分成全校共同核心、文史藝術、社會科學、自然科學、生命科學等五大領域，惟不論核心通識或是分類通識，均有其通識教育課程本位所欲達成的能力指標。依據通識教育的基本理念與課程設計之關係，本校所開設的課程，均以讓學生達成通識能力總目標而設計。具體的檢測指標則有以下27項：



■ 通識課程欲達成的能力指標

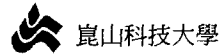
- 聽說讀寫 ● 清晰溝通 ● 社會參與
- 道德反省 ● 組織能力 ● 終身學習
- 邏輯推理 ● 價值判斷 ● 人道關懷
- 生涯規畫 ● 理性評估 ● 藝術欣賞
- 人際關係 ● 科學涵養 ● 宏觀判斷
- 團隊意識 ● 資訊運用 ● 全球意識
- 獨立思考 ● 批判思考 ● 創意思考
- 文化涵養 ● 自我管理 ● 問題解決
- 自我瞭解 ● 民主議事 ● 主動探索





本校這幾年課程改革之特色如下：

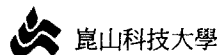
1. 全校共同核心通識方面—四技改成國文(6學分)、英文(9學分)、歷史(2學分)、憲法通論(2學分)、職業倫理與生涯規劃(2學分)、資訊能力1學分。二技則須修習英文(2學分)與職業倫理與生涯規劃(2學分)，課程不但更能合乎核心通識的意義，亦能充分配合本校的師資專長。



崑山科技大學



2. 新修訂全校共同核心通識與分類通識學分數—四技維持32學分，達畢業學分(128)之25%，二技則由原10學分增為12學分，達畢業學分(72)之16.7%，略低於國內外大學平均之水準，即尚有改善的空間。
3. 新增職業倫理與生涯規畫為全校共同核心課—四技或二技均有，可凸顯本校通識課程之特色，也為其他技職院校首創。



崑山科技大學



4. 本次修定已充分綜合考量通識教育理念、課程設計原則、本校師資生態與排課系統而研訂。



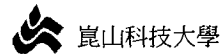
六、加強通識教學評鑑的作業系統

通識課程的開設與改革，通常可以透過多方面的評鑑來檢驗，其中對於學生教學反應的結果亦可看出端倪。譬如下圖表 93-2 的調查資料顯示，無論核心通識或分類通識均有超過 75 分的水準，表示尚獲得學生的肯定。

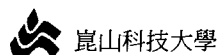
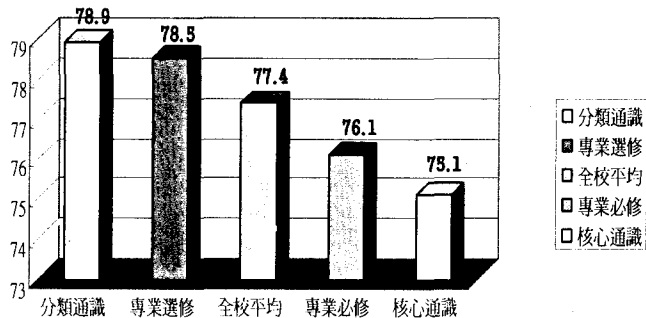


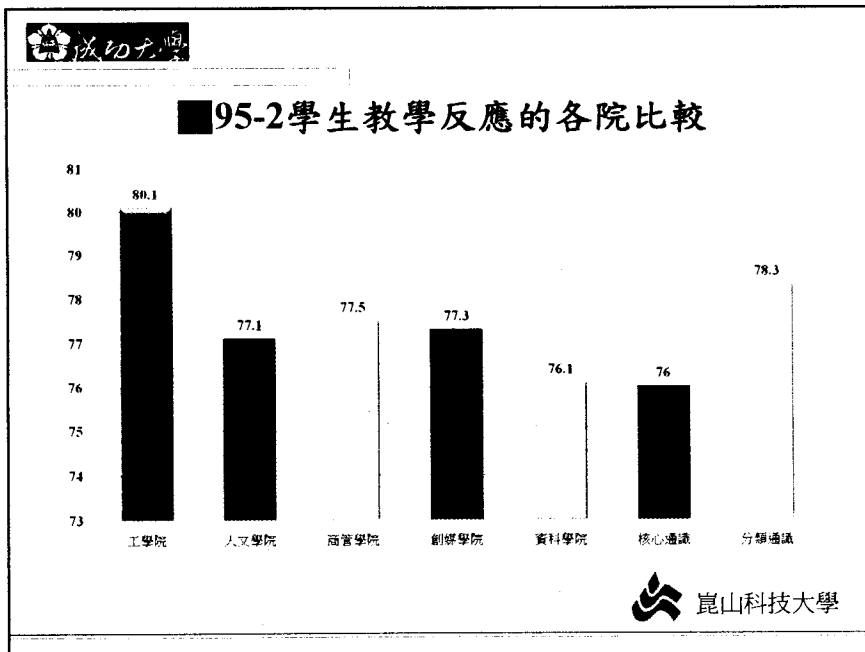
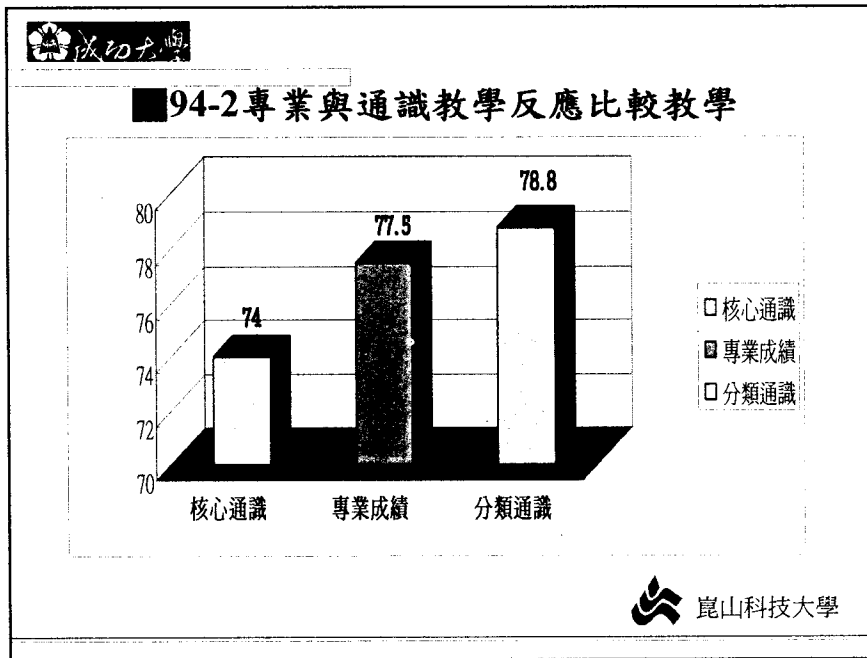
但以全校的平均值77.4分而言，分類通識78.9分是高於全校平均值1.5分，高於各學院專業選修0.4分、高於各學院專業必修2.8分，顯示績效顯著。

但核心通識卻低於全校平均值2.3分，而且也低於各學院專業必修分數1分，顯示尚有改善的空間，94-2亦有類似的概況。換言之，包括課程設計在內影響教學的因素均有檢討的必要。



93-2各類教學方法評量比較

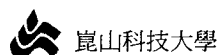






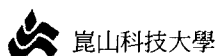
七、定期完成通識評鑑作業系統

除了透過學生的教學反應來檢討改善通識課程的規畫與設計外，對於整體的通識教育評鑑也是可以直接間接改善通識課程的相關問題，其中包括外部的評鑑與內部的調查或評鑑兩種。就外部的評鑑而言，最明顯的實例如94年教育部的通識教育評鑑，即提給學校包括通識課程規劃在內的許多值得探討的議題。



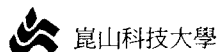
依據該次通識教育評鑑，本校通識教育有以下優點：

1. 近三年來學校挹注相當經費推動通識教育，積極打造通識教育甚有成校效。
2. 通識中心教學課程訂有檢定標準，教師開設課程均有依此標準嚴格審查，整體通識課程內容達一定水準。

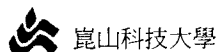
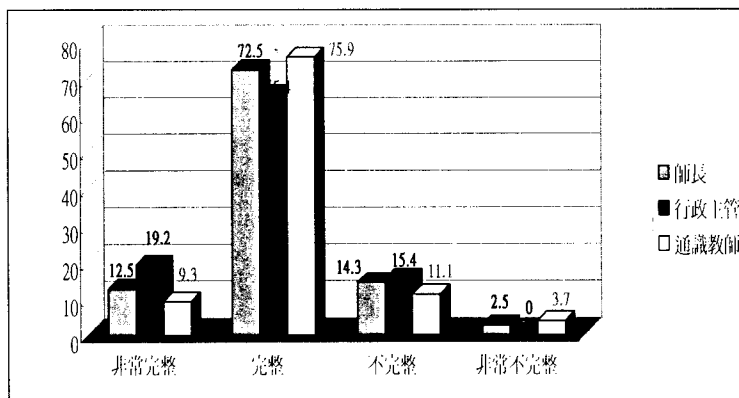


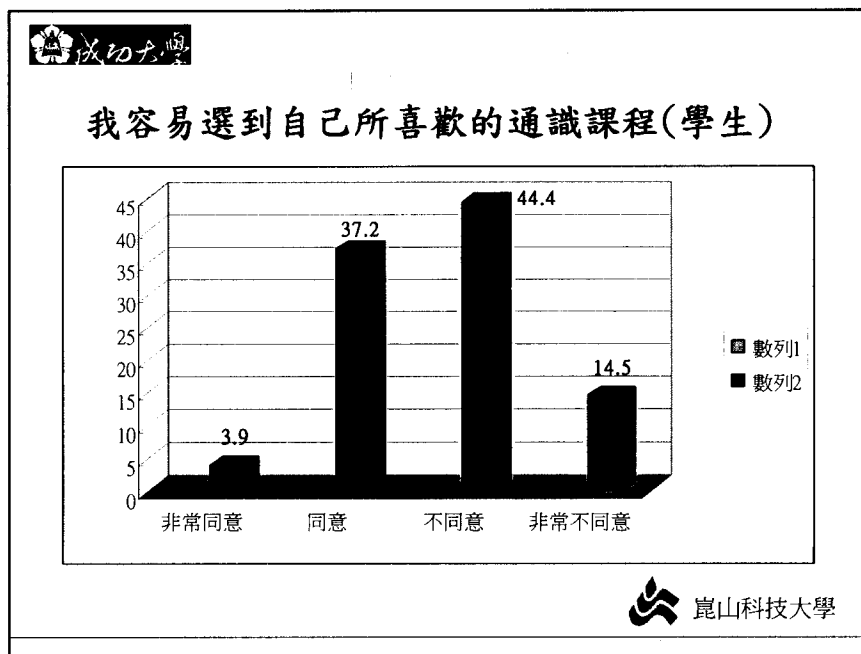
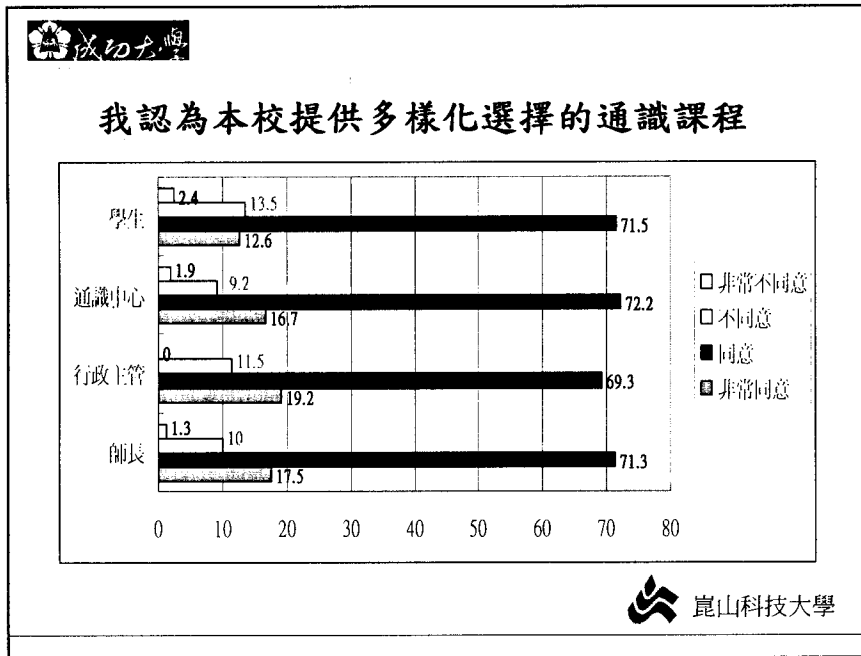


為進一步瞭解通識教育的發展概況，本校配合輔仁大學副校長暨教育發展與領導研究所教授林思伶博士與蔡進雄博士之研究計畫—技專院校通識教育問題與對策，於2007年進行一項包括學生(二技與四技)與師長(通識中心教師與行政主管)的問卷調查。經統計分析之後發現，本校自93學年度以來的通識教育改革，已獲得初步值得肯定的成效。



我覺得本校通識教育課程架構的完整程度





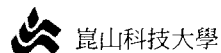


肆、未來的展望—哈佛大學的通識教育改革

哈佛的大學教育目標，是要培養畢業生具有四種主要的能力：

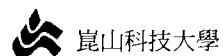
1. 知性能力 (Intellectual capacity)
2. 藝術能力 (Artistic capacity)
3. 道德能力 (Moral capacity)
4. 公民能力 (Civic capacity)

使學生進入社會後能成為一個獨立思想者，並且會終身學習。



在2007年5月哈佛文理學院的決議文中說明哈佛通識教育的四大目標為：

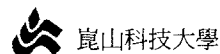
公民參與—可以激發學生積極參與公共事務。
傳統文化—可以培養學生認識，個人是藝術、理念與價值等傳統文化的產物，也是傳統文化的參與者。通識教育並可以使學生理解協調文化差異的困難，知道許多有巨大差別的不同文化卻源自同根，熟悉文化演變的動力學，等等。





回應變化—告訴學生如何批判性地，但同時建設性地面對各種變化，特別是科技帶來的變化。

倫理面向—發展學生認識人們所作所為的倫理意涵。



哈佛大學的通識教育，早年是以前開設核心課程的方式來進行，分成下列領域：

文學與藝術(Literature and Arts)

歷史研究(Historical Study)

數量推理(Quantitative Reasoning)

道德推理(Moral Reasoning)

外國文化(Foreign Cultures)

社會分析(Social Analysis)





2007年5月在幾經辯論後，通過改成八大分類領域(Distributions)之選修：

美學與詮釋性解析

(Aesthetic and Interpretive Understanding)

文化與信仰

(Culture and Belief)

經驗與數學推理

(Empirical and Mathematical Reasoning)



崑山科技大學



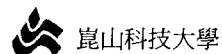
倫理推理 (Ethical Reasoning)

生命科學 (Science of Living Systems)

物質世界科學 (Science of the Physical Universe)

世界社會 (Societies of the World)

美國與世界 (The United States in the World)



崑山科技大學

第一屆全國通識教育發展會議

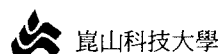
通識教育與當代社會記憶的傳承

黃榮村校長

通識教育學會理事長
中國醫藥大學校長



相較於以往通識課程過於偏重學術探究之現象，新課程比較強調廣泛關懷性、主題性及學生興趣需求問題之解決，顯然實際了許多，對全球高等教育中通識課程的改革與發展，是具有某種程度的啟發性。

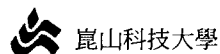


崑山科技大學



它清楚地提出了通識教育的目標，這些目標非常值得我們參考：

1. 訓練學生積極地參與公眾事務；
2. 讓學生們知道他們是藝術、觀念和價值傳統的產物，而同時也參與塑造這些傳統；
3. 讓學生們能批判地而又具有建設性地應對變遷；
4. 訓練學生有能力瞭解言行的倫理面向。



崑山科技大學

第一屆全國通識教育發展會議

【專題演講】

Prof. William C. Kirby :
Chinese and American Universities :
Challenges for Liberal and General Education for
the 21st Century (請參閱會議參考資料一)

黃榮村校長：
通識教育與當代社會記憶的傳承

2007年12月13日、14日

台北市天母國際會議中心

通識教育與當代社會記憶的傳承

黃榮村

通識教育學會理事長

中國醫藥大學校長

大學通識教育的主軸在於藉由校訂課程，讓學習者得以透過修習其專業以外之學術領域，一方面補足廣泛認識上的不足，以培養跨領域之眼光與較深入之全面掌握；另一方面則需對當代社會的變遷有所體認，以養成具有適應力與反省能力的宏觀視野。至於擬藉由通識教育的實施以提升「教養」(nurturing)的高度，則需另有不同有效作法方能促成，台灣醫學院教育評鑑(TMAC)就是站在該一立場上，推動以「博雅教育」為核心的通識教育，並將慣行的一年延伸為兩年的醫預科教育。但不管如何，它仍需立足於較廣泛之知識基礎，與對當代社會變遷之體認上，才能落實「教養」(如品德、倫理、與關懷等項基本能力)之培育。

今祇就如何體認台灣當代社會變遷，提出一些看法。對當代社會變遷要有所體認，需放在兩項基礎上立論，一為當代社會的特質必有所傳承；另一則需在世界脈絡與變動中，釐清台灣當代社會所站的位置。就後者而言，美國哈佛大學刻正將 core program 改為 general education program，且新增「美國與世界」的領域，其本意即在於將美國放在世界的脈絡中，以明其社會變遷在世界脈絡中的意義。同理，要了解一個社會變遷之背後意義，除了作水平方向的比較分析以求其定位之外，以台灣社會為例，尚需在垂直面向上，與過去 60 年作好聯繫工作，以追索其演變的根源，方知該一傳承對當代社會變遷是否已產生深遠的影響，不此之圖，則將難以整理出有用的教訓，我們對社會變遷的體認也將難逃浮光掠影的結局。其中，社會記憶的傳承與流變，可以當為通識教育中的一個範例，既不失之散漫，又是首尾相扣，可說與哈佛大學新修訂課程中的「文化與信仰」，有若合符節之處。

台灣目前面臨兩大論述上的議題：(1)就橫切面看，全球化衍生了複雜的政經與社會文化議題，包括如何面對 M 型社會的公義問題，台灣必須在全球論述、亞洲論述、與在地論述上，提出相關的主張以資定位。(2)就縱切面看，歷史透視及其詮釋議題，台灣不必避免的在此軸線上，必須涉及台灣定位與台灣論述的歷史性問題。台灣身處該二軸線交織之論述網絡中，既要放在當代全球脈絡中予以定位，又要在歷史中予以

定位，兩者定位如何共容，走出自己一條路，乃是當代台灣的重大議題。從時間軸線上，已可清楚看出台灣在過去一百來年中經歷過很多人還記憶猶新或正在進行中的殖民經驗、去威權與民主化、全球化、以及在地化的四重糾葛，仍難以抽刀斷水，各就各位。受教育中的年輕人，一方面是年代久遠，另一方面是仍無通說，因此普遍缺乏認識，認真的年輕人則陷入混淆之中。這是台灣教育上亟待矯正的工作，但要無偏而且有效的釐清，則需好好解讀上述各項背後不同群體的社會記憶，方可期望有一均衡的教育內容。

所謂「社會記憶」(social memory)，指的是對大部分當代人仍記憶猶新，感受深刻，且對今日社會變遷特質有重大影響的事件記憶，如第二次世界大戰中的納粹主義與集中營經驗。台灣社會在過去 60 年中，大家記憶猶新的是三條軸線與意識形態多樣性的發展。三條軸線分別是：(1) 從壓制到解除管制：社會力的解放，(2) 在野勢力的興起：政治行為的解放，(3) 成就、自信、與自主：思考格局與個人實踐的解放。因此，台灣開始具體而微的在社會中表現多元、去威權、去歷史負擔、務實、自信自主的特質。但在這段期間，台灣的「歷史---自主論証大移位」(Great History-laden vs. Autonomy Shift) 也在隱然成形，兩岸分治下的統獨爭議及其變形議題 (theme and variations) 愈來愈多，現在還在尋找最大公約數的過程中擺盪。

大學生身處現代，有權利亦有義務了解過去的糾葛與演變，方能深入體會社會變遷中的重要元素，並型塑對未來的看法。大學通識教育則是其中最具根本性的作法，因為本國大學生在中學階段並無機會亦無餘裕 (因為升學主義之盛行及多元教學之難以落實)，多作系統性之了解，而通識教育則是大學的「入門網站」，也是最後僅存的能就總體社會變遷作完整學習與啟發的機會。在大學通識教育中，若能發展出模組化教學 (當然要先有模組化教材)，針對下列議題 (祇列舉一部分)，以事件為基礎，以大學生切身經驗為核心，來交代統整台灣社會過去 60 年來的社會記憶，當能獲得相當巨大的教育效果：

1. 日本殖民統治、國共內戰、228 事件、與國民政府播遷來台。這是一系列台灣社會迄今永不能磨滅、不能不釐清、也還在發揮影響力的歷史與社會經驗。

2. 四六事件 (1949；台灣白色恐怖之濫觴)、公布「動員戡亂臨時條款」、宣告台灣省戒嚴令、頒佈「懲治叛亂條例」、訂頒「戡亂建國教育實施綱要」(1950)、規定高中以上學校設軍訓室 (1952)、教育部派第一任教官到台大 (1953)、白色恐怖 (1949-1954?)。這是另一段影響台灣政治、社會、與教育相當深遠的大規模事件記憶。

3. 政治禁忌在衝撞下的解除與政治事件的平反，皆與黨外運動的崛起、1977 中壢事件、1979 美麗島事件，以迄 1986 民進黨成立之關係密切。

4. 1987 年 6 月解嚴前後一年期間，社會運動（含自力救濟、環保、社福與弱勢等類）多達百餘件，反映出在管制去除之後的社會力解放。

5. 大學在社會記憶事件中之介入。以台大為例，不僅是 228、四六、校園白色恐怖、民族主義論戰與哲學系事件（1972-1974）、參與解嚴前後社會運動、學運（1986 校內自由之愛、1990 三月跨校學運）的主要當事人，也是政治事件平反（如台大哲學系事件之平反，1993-1995；台大四六事件之平反，1995-1997）之主催者。大學在標舉與實踐社會公義理念、平反、保存與詮釋歷史及社會記憶等項重大工作上，都佔有不可或缺的角色，並成為社會記憶的一部分。但大學是否在這類事件中缺席，也是亟待被評價的一件工作。

上述五類議題所涉及的都是深刻影響上一代及當代人的重大歷史事件，若能予以作深入的解析，一定能發揮「前事不忘，後事之師」的教育效果，使後學者得以在此基礎上，做好未來的規劃。但如何能不淪為政治口水或為特定政治目的服務，卻是教育學術界最大的挑戰。從集體行為的角度來看，我們有必要好好探討人的本性如何在權威、服從、與角色扮演下做出難以想像的改變，過去如何在長期剝奪下引發習得的無助（learned-helplessness）、PTSD、害怕與憤怒的劇變、風險偏移（risky shift）、自力救濟、系統性的反抗與重構、在困境中走出民主與繁華的道路。

但是值得探究與放入教育中的社會記憶議題，並非祇有這類「政治性」的內容，應該還包含下列的「社會性」議題：

6. 921 大地震及重建、SARS 肆虐及其因應、十年教改爭議、全球化競爭及 M 型社會的來臨及因應，則是較晚近的重大事件。台灣在這些事件中如何自處並獲得教訓，反映出台灣社會中已發展良好與亟待改進的基礎結構及心態，唯有深入檢討並成為社會記憶的一部分，方能提供當為下一代體認社會變遷並研擬改進的重要素材。以天然災害與教育事務為例，都需面對一些不確定狀態下的判斷與決策個案。底下是不同決策情境下的幾個例子：(1)確定性事件：桃芝颱風來臨前要不要強制疏散並安置土石流紅色警戒區居民？正規課程下學習英語之最適年級為何？(2)風險性事件（大致知道機率結構）：921 地震校舍倒塌是先清除或等待釐清責任後再重建？生源減少下大學校院防止崩潰之策略為何？K-12 教育是否值得實施？(3)模糊不確定事件（機率結構與後果皆無明確數據）：可否由政府在地震後買下斷層帶、代位求償、就地合法、遷村遷縣？九年一貫課程應否實施？常態編班下之學科能力分組是否可行？這三類情境都有

第一屆全國通識教育發展會議

【議題一】鄒川雄教授

大一大二不分系政策的理想與現實

【議題二】沈宗瑞教授

通識教育中心與專業系所的合作與競爭

【議題三】曾宗德教授

通識教師的專業生涯發展與專業系所教師的
投入通識教育

2007年12月13日、14日

台北市天母國際會議中心

第一屆全國通識教育發展會議

大一大二不分系政策的理想與現實

鄒川雄教授

南華大學教育社會學研究所教授

不同的決策因應方式，確定性事件需要的是 efficient implementation，風險性事件需要的是做 scenario analysis 與 good judgment，模糊不確定事件需要的是 consensus under multiple criteria。不確定狀態下的判斷與決策不是靠念書就可以學出來的，它們大部分需要延遲反應(suspended judgment)，最好先學會經常請教別人，也學會站在別人立場思考問題(empathetic understanding)，如此來回幾次(當然要面對真正的問題)，就可望學到一些處理不確定性的技巧與能力。

再就台灣的城鄉差距與 M 型教育而言，今天的台灣其實是富多窮少(與 40 多年前比較)，若真有城鄉差距，情況亦遠不如過去嚴重，但反而是弱勢家庭在相較之下，更為明顯，尤其在教育資源與學習效果上，城鄉差距的不利更為突顯，心理上的反應更為激烈。該一對照，劍橋大學教授 Amartyr Sen 已指出，一般貧窮國家的國民社經條件很不好，其實在各項可客觀測量的健康指標上都已經很不理想，但卻在主觀上覺得自己的身心狀況尚稱良好；富有國家國民的狀況，則剛好相反。由此可知國民的困境要有人來點醒，以便早日知道自己其實是處在不利的情境，否則實在很難有所覺醒，立志力爭上游。以今視昔，若不是過去的台灣在公部門努力發展教育，現在年長的一代可能都蒙其害。台灣雖已走在活潑的市場經濟之中，國民在各行各業中已開始發展市場經濟的觀念與行為，但在教育領域中仍深植公平正義理念，對高教與大學的看法亦同，這是台灣社會 60 年來經由社會流動翻身之後，所發展出來的珍貴傳統，有別於其他國家，值得特別珍惜維護。因此台灣過去有沒有真正的履行公平正義，體現 John Rawl 所謂的「差異原則」，需要好好檢視。同理，現在的台灣教育若不放在國際比較脈絡下，好好檢討努力，就可能會自己說自己好，喪失警覺性而失去發展先機，終至國家競爭力淪落。

針對上述相當局限之選擇性議題，應能發展出系統化的模組教材，並規劃當為通識教育自由組合之課程。在此基礎上，大學可依其特色及師資，分別探討這類事件所涉及的政經社會結構因素(以作根源性的詮釋)、事件發生之個體與集體行動動態因素(以檢討促使誘發之情境性與民意因子)，以及因應過程中所涉及之壓迫與反抗、社會公義、人性、多元、與效率等理念，並為現代的社會變遷及未來的社會發展，提供一套可供大學生深入了解的分析架構，進而充實可培育其具有未來適應能力的教育歷程。這是大學通識教育不可迴避的責任，因為大學精神的發揚，不可能在沒有社會記憶傳承的基礎上完成，而大學精神的發揚，則是大學通識教育一日不能或忘的主旨，也是它應該實踐的最重要功能之一。

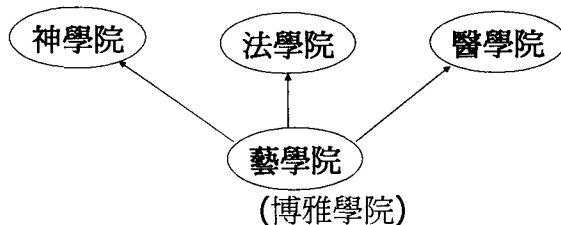
大一大二不分系政策 的理想與現實

引言人：鄒川雄
(南華大學教育社會學研究所)

一、大一大二不分系制度的歷史淵源

- (一) 不分系制度源自歐美大學的博雅教育
- (二) 博雅教育是專業教育的預科及基礎教育

如巴黎大學



- (三) 不分系至今仍是歐美大學的主流模式
 - 一 大學本科博雅學院體制
(colleges of liberal arts)

- (四) 這一模式遭到台灣高等教育界普遍忽視

二、大一大二不分系的基本理念

- (一) 承繼歐美大學博雅教育的優良傳統
- (二) 延後分流可符應學生的學習自主權與選擇權
- (三) 減少非興趣學習、學非所用
- (四) 大學前二年打下較廣博的知識基礎
- (五) 為通識教育建立一個獨立自主的空間

三、今日台灣推動的不分系制度

- (一) 目前實施之學校院系：

清大科技管理學院、清大人文社會學系、交大電機資訊學院、中山大學管理學院、元智管理學院、政大傳播學院、中原大學商學院、東華電機資工學院、逢甲資電學院、銘傳傳播學院、觀光學院……

- (二) 台灣推動的是局部不分系而非全面不分系

1. 以「院」而非以「校」為不分系單位
2. 大一、或大一大二不分系，而非大學四年均不分系

- (三) 大陸的例證：

- 北大元培計畫、復旦大一不分系制度

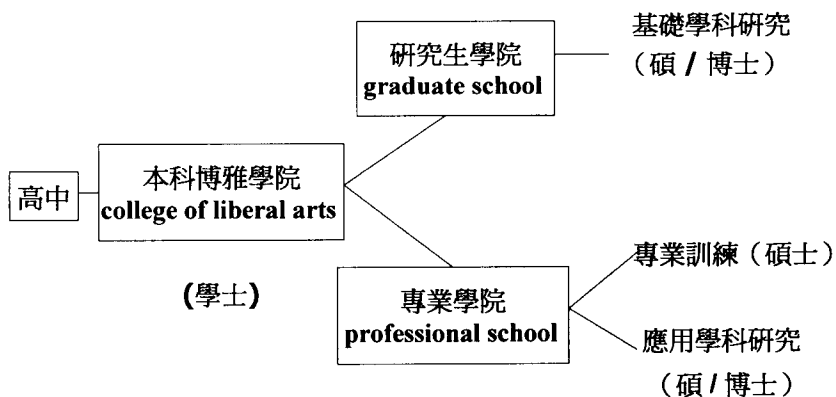
四、台灣施行不分系制度的根本困境 (以南華為例)

- (一) 行政配合與系所配合十分困難
- (二) 學生的輔導、歸屬及認同十分困難
- (三) 大三之分流形成二次考試
- (四) 專業系所的抵制

五、美國大學本科博雅學院體制的借鏡

- (一) 二元分工體制

大學本科博雅教育／研究生專業教育



- (二) 大學本科全面不分系 + 主修制度
- (三) 大學課程的三大區塊：
 - 通識核心課程/主修課程/自由選修課程
- (四) 跨學科整合之通識核心課程
- (五) 寄宿制度
- (六) 導師制度之落實

六、結論與建議

- (一) 不分系實施的最大困境在於大學系所優位性與本位思考
- (二) 不分系制度需要多元的配套措施
- (三) 教育部可通過獎勵機制促成不分系

第一屆全國通識教育發展會議

通識教育中心與專業系所的合作與競爭

沈宗瑞教授

清華大學通識教育中心主任

通識教育中心與 專業系所的合作與競爭

通古今之變
識天下之際



沈
宗
瑞

96.12.14

一、主體與互動？

1. 通識與專業有必要各為獨立主體及互為主體性？
2. 有必要存在合作或競爭的態勢？—平行線、交叉線〈單向與雙向〉抑或傘狀圓。
3. 癥結所在：所系壁壘高牆決定一切現狀。
4. 校課程架構決定論—介於共同必修與專業課程之間的選修課程如何可能？
5. 通識課程〈核心基礎能力與多元智能的培養〉與選修課程的目的與關係。

二、主體一(通識中心)的變革： 兩種通識中心模式的發展現狀

1. 通識中心虛級化與實體化組織與大學全科程度關係密切。
2. 目前實體化〈ex. 台師大、交大〉與虛級化〈ex. 中央、台大〉之趨勢並存。
3. 與教育部校務評鑑關聯。

三、通識中心從實體到虛級化 應正視的問題

1. university college功能何在：課程整合與系統化困難。
2. 依人治不依制度—胡蘿蔔與棍棒？
3. 校方與院、系的規劃如何合意？
4. 專業系所所需的優質通識課如何可能？
5. 非全科學的教師安置。

四、通識中心從虛級化到實體化 應正視的問題

1. 『公園管理處』的困境。
2. 教師專業發展課題如何解決？

五、主體二(專業系所)的變革：專業 通識化之組織改革嘗試—以清華為例

1. 學程取代學系的問題—認同、專業、與通識教育間的情境糾葛。
2. 院學士—永遠的老大〈院進系出〉？、認同〈院進院出〉。
3. 繁星計畫。

六、雙方的交匯點—互為主體性的展現

1. 合作改革基礎課程—基本能力〈語文、資訊、數理等〉。
2. 多元能力的培養，呼應各系的教育目標與學生出路。
3. 系分組的系學程之課程如何認定為通識課程
4. 通識學程或課群的發展，爭取選修課程的主導權。
5. 跨院的課程規劃。

七、現狀下的具體行政作為

1. 通識中心需爭取制高點：理念論述〈與校務發展結合〉與尋求行政支持。
2. 與各院系相同理念的老師多交流。
3. 中心同仁須常交換對學校教育與課程之看法〈如有可能以計畫或研討會形式，凝聚意志及共識〉或做相關教學研究〈可以合作共提計畫〉。

七、現狀下的具體行政作為

4. 有程序與審核制度抗拒所系提交之不良課程，相關委員會需擴大參與。
5. 如果能改變整個校課程結構，是最高的改革目標與境界：
亦即，專業、選修、校共同必修之三塊課程均衡與有機式的安排。

第一屆全國通識教育發展會議

通識教師的專業生涯發展與 專業系所教師的投入通識教育

曾宗德教授

樹德科技大學通識教育學院教授
前樹德科技大學通識教育學院院長

通識教師的專業生涯發展 與專業系所教師的投入通 識教育

引言人：曾宗德 副教授
樹德科技大學 通識教育學院

通識教師除專業外，需：

- 對通識教育的意義、內涵及重要性有深刻之了解；
 - 通識課程=基礎+核心；
- 多點熱誠、愛與關懷；
- 願意做跨領域之學習；
- 願意分享個人之人生歷練；
- 肯定自己與肯定通識教育之重要性。

通識教師的主要組成：

- 通識之專任教師：樹德科大、南華大學；
- 專業系所教師兼任：台大、清大、中山；
- 通識專任+專業系所教師之組合。

- 通識教師的專業生涯發展：應是指通識專任教師之發展

通識教師的專業生涯發展困境：

- 資源設備之缺乏：期刊、實驗場所不完備；
- 人力短缺：無研究生等。
- 時間相對較少：如需準備跨領域之課程、人力較少。

通識教師的專業生涯發展途徑：

- 與校內相關系所合聘；
- 尋找校外合作對象；
- 轉型：A：發展教育領域之專業；
B：發展與校內相關系所相關之專業，如休閒漁業、專業倫理等。

專業系所教師投入通識教學的類型：

- 義務型：清大之新聘教師需開通識課程；
- 指定型：專業系所教師開設特定類型的課程；如成大(生物系-生物多樣性)、樹科大(資訊學院-計算機概論)；
- 受邀型：中山大學、台灣大學；
- 自動請纓：有熱誠者、有第二專長者或學分數不足者；

為什麼專業系所教師不願投入通識教育教學？

- 通識為營養學分，學生不重視，教學無成就感；
- 與其專業無關或對其專業發展無幫助；
- 通識教師為次等教師；
- 不了解通識教育；
- 因了解通識教育-課程設計與內容：需投入太多的心力及準備跨領域之課程資料等。
- 自覺太年輕，人生歷練不夠。

吸引專業教師投入通識教學之方法：

- 一、提升通識教育評鑑層級：讓校方更重視，投入更多的人力與經費；
- 二、成立校級通識教育委員會：成員含校長、專業學院之院長、通識主管及重量級校外委員；如樹德科大及中山大學；
- 三、課程改革：提升通識課程之知識承載度；
- 四、課程改革：通識課程與專業鏈結，如開設工作倫理、就業力相關等課程；
- 五 通識教育理念的普及化；

吸引專業教師投入通識教學之方法：

- 六、投入通識教學者：減授鐘點或加級等；
- 七、升等時需有特殊考量-教學、研究及輔導服務的比例需調整。(教育部預計民國100年後，教師升等全國大學自審)。

結語：革命尚未成功，同志仍需努力

■ 謝謝大家的聆聽

■ 請指教

【會議參考資料一】

哈佛大學通識教育改革報告

Report of the Task Force on General Education



HARVARD UNIVERSITY | *Faculty of Arts and Sciences*

轉載自美國哈佛大學網站

http://www.fas.harvard.edu/~secfas/General_Education_Final_Report.pdf

Report of the Task Force on General Education

COPYRIGHT 2007 BY THE PRESIDENT AND FELLOWS OF HARVARD COLLEGE

COVER PHOTO: Kris Snibbe (HARVARD UNIVERSITY NEWS OFFICE)

CONTENTS

Preface	v
I. The Reason for General Education	1
II. The Goals of the General Education Curriculum	5
III. The General Education Curriculum	7
A. Requirements	7
B. Pedagogy	9
C. Subject Area Descriptions	10
1. Aesthetic and Interpretive Understanding	10
2. Culture and Belief	11
3. Empirical Reasoning	12
4. Ethical Reasoning	13
5. Science of Living Systems	14
6. Science of the Physical Universe	15
7. Societies of the World	16
8. The United States in the World	17
iv. Activity-Based Learning: An Initiative	19
v. Implementation	21
A. Course Development	21
B. Administration	21
C. Graduate Teaching	23
Conclusion	25
The Task Force on General Education	27

PREFACE

THIS REPORT DESCRIBES A NEW PROGRAM of general education at Harvard College—the set of requirements, outside the concentration, that all students must meet before they can receive a Harvard degree. We believe that the program complements ongoing initiatives in undergraduate education: changes in the concentrations and the creation of secondary fields; the mounting of new courses in the sciences and humanities; efforts to renew and reward faculty commitments to teaching and pedagogical innovation; and the many opportunities Harvard offers for extracurricular experiences that can be linked to learning in the formal curriculum. The ambition of the program of general education we describe in this report is to enable undergraduates to put *all* the learning they are doing at Harvard, outside as well as inside the classroom, in the context of the people they will be and the lives they will lead after college.

In the pages that follow, we propose:

- a new rationale for general education at Harvard;
- eight subject areas for courses in general education;
- new guidelines for determining which courses may be used for general education, allowing students more choice in finding ways to satisfy their requirements;
- wider adoption of innovative pedagogical techniques in general education courses and throughout the curriculum;
- an activity-based learning initiative to explore procedures for linking extracurricular activities to the classroom experience.

General education is one distinct component of a liberal education, and it is effective only when the other components of the undergraduate experience are working in concert with it. In conjunction with our proposals for general education, we therefore enthusiastically support ongoing efforts by our Faculty to promote:

- a fresh examination of the structure and requirements of the concentrations;
- a broader commitment by concentrations to instruction in written and oral communication;
- the development of more departmental electives that meet the needs and interests of non-concentrators;

- the further development of interdisciplinary and divisional courses and the creation of nimble administrative structures to support them;
- opportunities for increased contact between undergraduates and ladder faculty.

Our Task Force has had the advantage of looking back over the history of the Harvard College Curricular Review; we have also observed the many fresh initiatives in teaching and learning that are currently underway in Harvard College. The Faculty is making great progress in revitalizing the undergraduate experience. We have undertaken our work in a spirit of partnership with these enterprises, and we hope that our proposals will make some contribution toward bringing all of this good work into focus.¹

¹Many of the elements of our proposal echo specific recommendations made by colleagues and published in the booklet "Essays on General Education in Harvard College" (2004), available online at http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html. In particular, our goals for general education and the way we have sought to realize them in a curriculum follow closely ideas expressed in the essays by Peter Bol, Peter Galison, Jennifer Hochschild, Charles Maier, and George Whitesides. We also took note of the forceful (and, we hope, premature) critique of the review of general education requirements by Harry R. Lewis, in *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (New York: PublicAffairs, 2006). We have benefited from President Derek Bok's most recent book, *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More* (Princeton: Princeton University Press, 2005).

I.

THE REASON FOR GENERAL EDUCATION

A HARVARD EDUCATION IS A LIBERAL EDUCATION—that is, an education conducted in a spirit of free inquiry undertaken without concern for topical relevance or vocational utility. This kind of learning is not only one of the enrichments of existence; it is one of the achievements of civilization. It heightens students' awareness of the human and natural worlds they inhabit. It makes them more reflective about their beliefs and choices, more self-conscious and critical of their presuppositions and motivations, more creative in their problem-solving, more perceptive of the world around them, and more able to inform themselves about the issues that arise in their lives, personally, professionally, and socially. College is an opportunity to learn and reflect in an environment free from most of the constraints on time and energy that operate in the rest of life.

A liberal education is also a preparation for the rest of life. The subjects that undergraduates study and, as importantly, the skills and habits of mind they acquire in the process, shape the lives they will lead after they leave the academy. Some of our students will go on to become academics; many will become physicians, lawyers, and businesspeople.¹ All of them will be citizens, whether of the United States or another country, and as such will be helping to make decisions that may affect the lives of others. All of them will engage with forces of change—cultural, religious, political, demographic, technological, planetary. All of them will have to assess empirical claims, interpret cultural expressions, and confront ethical dilemmas in their personal and professional lives. A liberal education gives students the tools to face these challenges in an informed and thoughtful way.

A liberal education is useful. This does not mean that its purpose is to train students for their professions or to give them a guide to life after college. Nor does it mean instilling confidence in students by flattering the presumption that the world they are familiar with is the only one that matters. On the contrary, the aim of a liberal education is to unsettle

¹ Roughly five percent of seniors say that they intend to pursue doctoral study in the arts and sciences in the fall after graduation, and eighteen percent say that they plan to pursue a Ph.D. some time in the future. Fifty-three percent of graduating seniors in 2006 said that they were expecting to enter a professional school—business, medicine, or law.

presumptions, to defamiliarize the familiar, to reveal what is going on beneath and behind appearances, to disorient young people and to help them to find ways to re-orient themselves. A liberal education aims to accomplish these things by questioning assumptions, by inducing self-reflection, by teaching students to think critically and analytically, by exposing them to the sense of alienation produced by encounters with radically different historical moments and cultural formations and with phenomena that exceed their, and even our own, capacity fully to understand. Liberal education is vital because professional schools do not teach these things, employers do not teach them, and even most academic graduate programs do not teach them. Those institutions *deliberalize* students: they train them to think as professionals. A preparation in the liberal arts and sciences is crucial to the ability to think and act critically and reflectively *outside* the channels of a career or profession. The historical, theoretical, and relational perspectives that a liberal education provides can be a source of enlightenment and empowerment that will serve students well for the rest of their lives. It is with this aspect of liberal learning in mind—the influence it can have on the kinds of lives students will lead after they leave Harvard—that we propose the program in general education that follows.

The world has changed since the last time the Faculty instituted a general education curriculum. So has the state of knowledge, and so has Harvard. We think that a general education curriculum needs to take these changes into account. We do not think, however, that this means that we should teach courses that simply train students to deal with today's issues. Professors routinely make connections in class between what they are teaching and what is going on around us. We wish to stress how important this kind of connection can be for students. We do not propose that we teach the headlines, only that the headlines, along with much else in our students' lives, are among the things that a liberal education can help students make better sense of. All of us believe that what we teach is important for students to know. General education is a place where we can explain *why* it is important.

A Harvard education has many dimensions: student organizations, the performing arts, athletics, and the life of the residential houses all contribute to the intellectual, ethical, and personal growth of undergraduates. The academic experience, though, is the centerpiece. It has three components: the concentration, electives, and general education. The concentration enables students to pursue a disciplinary interest in depth; electives enable them to explore fields outside their main academic focus and to broaden their interests and enthusiasms. The role of general education, as we conceive it, is to connect in an explicit way what students learn at Harvard to life beyond Harvard, and to help them understand and appreciate the complexities of the world and their role in it. We face the challenge of preparing our students to lead flourishing and productive lives in a world that is dramatically different from the world in which most of us grew up. The world today is interconnected to a degree

The Reason for General Education

3

almost inconceivable thirty or forty years ago. It is, at the same time, and in ways that are often obscured in the press and the culture of public life, a deeply divided, unstable, and uncertain world. Harvard's students will need to make their way in an environment complex for new and incompletely understood reasons; they will also lead lives that affect the lives of others. It is our mission to help them to find their way and to meet their responsibilities by providing a general education curriculum that is responsive to the conditions of the twenty-first century. The material that is taught in general education courses is continuous with the material taught in the rest of the curriculum. It is part of a liberal education. But it is taught in a distinctive way and in the service of distinctive goals. General education is the place where students are brought to understand how *everything* that we teach in the arts and sciences relates to their lives and to the world that they will confront. General education is the public face of liberal education.

II.

THE GOALS OF THE GENERAL EDUCATION CURRICULUM

THE GENERAL EDUCATION CURRICULUM we have designed aims at four overarching goals in linking the college experience to the world its graduates will confront. These goals are, in many respects, overlapping, and they are not tied to specific disciplines or departments.

General education prepares students for civic engagement. Civic engagement means participation in public life. Harvard should seek, throughout the college experience and in its general education curriculum in particular, to inspire its students to become active and engaged citizens locally, nationally, and internationally. Achieving this goal requires that students understand the forces driving local, national, and global change: the diverse cultures that have helped to shape communities and identities; political, economic, and social institutions; and advances in science and technology. Students need to appreciate that citizenship today brings responsibilities that are both local and cosmopolitan, national and international. Most of our students are citizens of the United States, but whether they are American citizens or students who have come here for college and will return home, we ought to help them to have a critical and balanced understanding of American history, institutions, and values, and a critical appreciation of the place of those institutions and values in a shifting global context.

General education teaches students to understand themselves as products of—and participants in—traditions of art, ideas, and values. Students should understand what is at stake in cultural conflicts. They need to appreciate the considerable difficulties in negotiating across cultural differences; they also need to see how cultures that seem opposed have often emerged from shared traditions, and can, despite their differences, have profound effects on each other. Students also should know how to “read” cultural and aesthetic expressions. Knowledge of the history of art, religion, and ideas, both those of their own culture and of other cultures, helps students appreciate the contingent nature of the world of beliefs and practices they inhabit; it helps them see how their identities have been shaped; and it helps them understand their own traditions in relation to other traditions. Familiarity with the dynamics of culture, both past and present, is essential to students’ successful navigation of today’s world.

General education prepares students to respond critically and constructively to change. Students need to know about the forces that generate change and transformation in modern life, not only in order to make informed decisions as civic agents, but in order to have some degree of control over their own lives. Perhaps no area of endeavor today exerts more powerful transformative effects than science and technology. General education is one of the means by which all students can become familiar with important concepts and issues in these areas, and wrestle with their social, personal, and ethical implications. Rapid change is also a feature of contemporary political, economic, and cultural life. Our world is not a stable one, and students are ill-served by a curriculum that assumes that the shape of things today is all they need to understand in order to engage with the political, socio-economic, and technological landscape of tomorrow. Students need to leave Harvard with skills to match the world's speed.

General education develops students' understanding of the ethical dimensions of what they say and do. Liberal education is about more than the acquisition of information, skills, and techniques. It is also about the capacity to grasp the ethical consequences of the ways in which those acquirements are put to use. Ethical awareness is achieved in part by helping students reflect critically on their own beliefs and values, and learn how to defend them with reasoned arguments. It is also achieved by exposing students to beliefs and values that have shaped others' lives, historically and internationally, so that they are put in a position from which they can choose for themselves what principles will guide them. Students may well reaffirm the principles they came to Harvard with, but they should be able to do so self-consciously and deliberately. In addition, they should gain a deeper understanding of other belief systems, even when they do not share them. They should see that conflicts about values arise from a variety of sources, including cultural differences, religious differences, socio-economic differences, and the impact of developments in science and technology.

III.

THE GENERAL EDUCATION CURRICULUM

A. REQUIREMENTS

Given the rationale and goals of general education outlined above, we propose that the Faculty adopt a system of general education in which students are required to take one half-course in each of the following eight categories:

- Aesthetic and Interpretive Understanding
- Culture and Belief
- Empirical Reasoning
- Ethical Reasoning
- Science of Living Systems
- Science of the Physical Universe
- Societies of the World
- The United States in the World

In addition, we strongly recommend that the Faculty launch an initiative in activity-based learning, with a view to considering the future creation of an additional component of the general education program.¹

General education courses are distinguished by their emphasis on breadth, on context, on connectedness, and on the relation between the material students are studying and things they will be doing for the rest of their lives: interpreting cultural artifacts, participating in political processes, coping with the ramifications of technological developments, interacting with people from diverse backgrounds, assessing the various scientific claims that are made in public discourse, and facing ethical dilemmas in their personal and professional lives. Making connections between the material covered in the classroom and “real-life” topics and problems of interest to undergraduates serves two purposes. It demonstrates

¹In addition to the General Education requirements, Harvard College currently requires that students reach a certain level of facility in a language other than English and that they take a course in expository writing. We do not address these current requirements. We endorse efforts of the Standing Committee on Writing and Speaking to enhance instruction in that area, and we encourage the Faculty to reexamine the language requirement.

to students that everything in a liberal education bears, in one way or another, on the lives they will lead after college. And, as importantly, making these connections is a way of instilling in students a lifelong interest in the subjects they are studying.

General education courses should therefore:

- serve one or more of the goals of general education, as described above, in section II;
- present a wide range of material, rather than focus in depth on a single topic or a small number of texts;
- help students learn how to use abstract conceptual knowledge or a knowledge of the past to understand and address concrete issues and problems; and
- make students aware that all of their coursework makes a difference to the people they will become and the lives they will lead after college.

The general education curriculum we propose does not pretend to constitute a comprehensive guide to everything that an educated person should know. There is simply too much information to cover. Because the categories target relatively broad subject areas, there is room for a variety of topics to be taught and for all departments and disciplines to be represented. What will distinguish general education courses from most concentration courses and electives is that the subjects will be taught with an eye toward the specific goals of general education, and in accordance with the criteria listed above and outlined below for the different subject areas. We have therefore made an effort not to map these eight subject areas onto departments. We expect that some general education courses will involve collaborative teaching by faculty from different departments or even different divisions and Schools; other courses may be taught from a single disciplinary perspective.

We envisage a general education program in which students will be able to choose from among a variety of approved courses to satisfy their requirements. Some courses that satisfy the requirements will be located outside departments and listed at the front of the course catalogue; others will be departmental courses. There will be no exemptions from portions of the general education curriculum, but there will be ways for students to double-count courses for both general education and concentration credit. In particular, students will be able to use courses in concentrations to fulfill their general education requirements if those courses meet one or more of the goals of general education described above, as well as the relevant subject area criteria described below; conversely, we expect departments to allow appropriate general education courses to be used for concentration credit.² Some courses might be appropriate for

²General education courses listed in the front of the course catalogue should offer broad and generally accessible coverage of their subjects; departmental courses might sometimes be more specialized and draw on breadth acquired in other courses, and therefore be more appropriate for students who already have a preparation in the subject.

credit in more than one general education area, and students should be given a choice of how they wish to count such courses. It is important to avoid confronting students with an overly-restricted menu. It is also important to avoid imposing a one-format-fits-all requirement on general education courses.

B. PEDAGOGY

Pedagogy is an integral aspect of the general education program we envision.³ Large lectures can be an effective means of instruction, but general education courses should strive to create a learning environment in which the relationship between teachers and students, and between students and students, is interactive.⁴ Increasing student engagement in the classroom is a desideratum noted by many of our Curricular Review committees, and it is something to which general education courses in particular ought to aspire. As part of the mission to improve teaching generally at the College, we propose as pedagogical desiderata that all general education courses be taught, to the extent practicable, in interactive formats that give students an opportunity to discuss the material with the faculty member teaching the class and with each other. In the case of a large class, this may mean simply setting aside a period of the lecture hour for questions and comments. And, because students retain what they learn better when they work through concrete exercises, general education courses should strive to apply the basic concepts and principles they teach to the solution of concrete problems, the accomplishment of specific tasks, and the creation of actual objects and out-of-classroom experiences.⁵

³The Standing Committee on Pedagogical Improvement and the Committee on a January Term both make a point of calling for increased engagement in the classroom. See their reports in *Curricular Renewal in Harvard College* (January 2006), hereafter *CRHC*. The reports are available online at http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/cr_committees.html.

⁴On the importance of faculty-student interaction, see Ernest T. Pascarella and Patrick T. Terenzini, *How College Affects Students, Volume 2: A Third Decade of Research* (San Francisco: Jossey-Bass, 2005), 122-124, 189-190. Substantive, intellectual interactions have a stronger influence than social interactions do. See also Richard J. Light, *Making the Most of College: Students Speak Their Minds* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001), 93-98, 108-110. On the effects of class size on learning, see Pascarella and Terenzini, 94-95.

⁵On the success of case-based or problem-based pedagogy, see Bok, 125-27. We note that the Committee on Science and Technology Education similarly recommends that introductory courses in the sciences, both general education courses and departmental courses, be problem-oriented and that they stress the “context of the science...prior to the fundamentals” (“Report of the Committee on Science and Technology Education,” *CRHC*, 120). See also *Enhancing Science and Engineering at Harvard: The Preliminary Report from the University Planning Committee for Science and Engineering* (July 2006), 20-22. (Available online at http://www.provost.harvard.edu/reports/UPECSE_Interim_Report.pdf.)

C. SUBJECT AREA DESCRIPTIONS

All general education courses should meet the criteria outlined above. The descriptions that follow present additional criteria for determining whether a course is appropriate for general education within a specific subject area. The entire set of criteria in each subject area applies to courses in that area. These criteria, and the subject areas themselves, were developed in extensive discussions with faculty colleagues. Since the distribution of the October 13 Preliminary Report, members of the Task Force have met (in some cases more than once) with the Faculty Council, the Caucus of Chairs, the Educational Policy Committee, the Committee on Undergraduate Education, the Task Force on Teaching and Career Development, the Harvard chaplains, the Life Sciences Council, the Social Science Advisory Council, and the Departments of Anthropology, Chemistry and Chemical Biology, Economics, English and American Literature and Language, History, History of American Civilization, History of Science, Music, Psychology, Philosophy, Physics, Romance Languages and Literatures, and Sociology. We have met with members of previous general education committees and of the Standing Committee on the Core, with administrators who are involved with student extracurricular activities, and with the Harvard College Board of Overseers. We have had many communications from individual colleagues and groups of colleagues; we have held several conversations with students under the auspices of the Undergraduate Council; and we have engaged in numerous one-on-one discussions with colleagues. We also convened several separate groups of colleagues to discuss specifically the proposed subject areas. We are grateful to the many members of the Harvard community who were generous with their time and ideas.

1. Aesthetic and Interpretive Understanding

One of the goals of general education is to help students understand themselves and others as products of and participants in traditions of culture and belief. One step toward achieving this understanding is the development of aesthetic responsiveness and the ability to interpret forms of cultural expression—literary or religious texts, paintings, sculpture, architecture, music, film, dance, decorative arts. These skills allow students to engage intelligently and critically with the world of art and ideas, and they are necessary for understanding how meanings are produced and received. Reading a poem, looking at a painting, and listening to a piece of music are complex capacities that build an informed sensitivity, an interaction between the intellect and the senses. And students need to know how to interpret cultural works—to know, for example, how to distinguish the literal and symbolic, something that is crucial to evaluating and making sense of everything from religious texts and lyric poems to pop songs and motion pictures. Knowing something about language and perception can heighten students' aesthetic responses to and interpretation of cultural objects. Exploring theoretical and philosophical issues concerning the production and

reception of meanings and the formation of aesthetic judgment enhances students' awareness of ways in which cultural objects acquire value and significance.

Courses in Aesthetic and Interpretive Understanding should:

- develop students' skills in criticism, that is, their aesthetic responsiveness and interpretive ability;
- introduce students to primary texts and/or works of art in one or more media;
- teach students how to analyze these works in the context of a theoretical framework, such as critical theory, aesthetics, philosophy of art, rhetoric, theories of language and meaning, or theories of perception; and
- include, where practicable and appropriate, out-of-the-classroom experiences, such as visits to exhibitions, performances, and readings, or interactions with performers, directors, and curators, or allowing students to undertake creative work.

2. Culture and Belief

In developing an awareness of themselves and other people as products of and participants in traditions of culture and belief, students need to do more than acquire skills in interpreting and responding to art and ideas—the aim of courses in the Aesthetic and Interpretive Understanding subject area, above. They need to put these works in context—to see how social, political, religious, and economic, and cross-cultural conditions shape the production and reception of ideas and works of art. They also need to learn about the ways in which cultures and beliefs mediate people's understanding of themselves and the world.

The role of culture and belief in shaping identities and communities is not simple: culture and belief can cause change, and they can also be sources of resistance to change. Cultural expressions have never been more widely disseminated. Music, images, and literature of all kinds are accessible to an extent unheard of even twenty years ago, and this has altered the way we think about cultures. We are more aware than ever of the degree to which cultures feed off one another across national, regional, religious, and ethnic boundaries. Yet it is often in the name of their culture that national and ethnic groups engage in conflict with other groups.

Religious beliefs and practices are topics that some courses in this category should address. Religion has historically been, and continues to be, a force shaping identity and behavior throughout the world. Harvard is a secular institution, but religion is an important part of our students' lives.⁶ When they get to college, students often struggle to sort out

⁶Ninety-four percent of Harvard's incoming students report that they discuss religion "frequently" or "occasionally," and seventy-one percent say that they attend religious services.

the relationship between their own beliefs and practices and those of fellow students, and the relationship of religious belief to the resolutely secular world of the academy. It is also important for students to have the opportunity to learn something about the impact that religious belief and practice has on the world, as well as on themselves.

There are many topics of wide practical and intellectual interest that courses in Culture and Belief might address: problems of translation, the concept of authorship (its significance for claims about plagiarism or copyright), censorship, conflicting interpretations of religious and other texts, institutional mediation of aesthetic experience (art museums, the music industry, the church), canon formation, the tensions between modernity and reactionary thinking, violence and its representation.

Courses in Culture and Belief should:

- introduce students to primary texts and/or works of art in one or more media;
- teach students how to analyze these works in the light of their historical, social, economic, and/or cross-cultural conditions of production and reception;
- examine ways in which traditions of culture and belief shape the identities of individuals and communities; and
- draw connections between the material covered in the course and cultural issues of concern or interest that are likely to arise in students' own lives.

3. Empirical Reasoning

After they graduate, students will be making important decisions, for themselves and others, under conditions of uncertainty. They will have to decide, for example, what medical treatments to undergo, when a defendant in court has been proven guilty, whether to support a policy proposal, and how to manage their personal finances. They also will be called upon, as individuals and as citizens, to evaluate empirical claims made by others. Courses in empirical reasoning help students learn how to make decisions and draw inferences in matters like these that involve the evaluation of empirical data. They teach students how to gather and assess information, weigh evidence, understand estimates of probabilities, solve problems, draw inferences from the data available, and also how to recognize when an issue cannot be settled on the basis of the available evidence. To develop these abilities, students need to learn how to apply the abstract principles and concepts of probability theory, statistics, decision theory, logic, and mathematics to concrete problems. Ordinarily, they will learn to do this in the form of hands-on exercises. Just as one doesn't become a marathon runner by reading about the Boston Marathon, so, too, one doesn't become a good problem solver by listening to lectures or reading about statistics. Students should learn empirical reasoning by practicing it.

Empirical reasoning is not a discrete body of knowledge. It is a set of related conceptual skills that guide valid reasoning and decision-making. To take just a few examples, students might learn the statistical principle that exceptional cases will regress to the mean; that

relaxing the standards for reporting an uncertain event will increase both hits and false alarms; that a person with the typical symptoms of a rare condition probably does not have that condition; that in certain interactions the best option for each individual can bring about the worst outcome for all of them. It is also helpful for students to become aware of the many mistakes that human beings are prone to making in their reasoning, such as mistaking correlation for causation, ignoring base rates in estimating probabilities, over-interpreting coincidences, and the like. Knowing common pitfalls in inference-making can help students avoid them.

Empirical reasoning should be taught in the context of a variety of subjects so that students can work on topics of intrinsic interest to them, such as medicine and disease, public policy and political behavior, and legal or economic decision-making. We expect that many students will fulfill the requirement with courses in the statistical and analytical methods of their field. Mathematics and logic courses that demonstrate the applicability of their methods to concrete problems should also count toward this requirement.

Courses in Empirical Reasoning should:

- teach the conceptual and theoretical tools used in reasoning and problem solving, such as statistics, probability theory, mathematics, logic, and decision theory;
- provide hands-on exercises in which students apply these tools to concrete problems in an area of general interest to undergraduates; and
- where practicable, familiarize students with some of the mistakes human beings typically make in reasoning and problem-solving.

4. Ethical Reasoning

Many of the decisions our students will make in their personal and professional lives will have ethical implications: choosing a political candidate to support; assessing public policies; negotiating professional interactions; resolving family dilemmas; and, ultimately, choosing among different life projects. Courses in Ethical Reasoning teach students to reason in a principled way about moral and political beliefs and practices, and to deliberate and assess claims for themselves about ethical issues. These courses will examine competing conceptions and theories of liberty, justice, equality, democracy, rights, obligations, the good life, and the like, illustrating how they bear on the sorts of concrete ethical dilemmas students may encounter in their public, professional, and personal lives. Because they explicitly link theory and practice, some courses in this category might profitably engage professional school faculty.

In learning how to wrestle with ethical issues, it is often helpful for students to encounter a value system very different from their own, one that calls attention to the many ethical assumptions that they make without realizing it. This encounter may be with a value system

from the past or from a different culture, and it may be within the context of a religious tradition.

By challenging students to evaluate, and possibly change, the assumptions and values they grew up with, these courses promote our students' personal development and build the capacities for argument and deliberation essential for effective civic agency. Advances in science and technology will continue to raise difficult and unanticipated ethical questions into the future, and the impact of social and economic globalization is felt perhaps most keenly when ethical convictions of different cultures collide. Students must be equipped to engage with the challenges that these twenty-first-century realities will raise.

Courses in Ethical Reasoning should:

- examine competing conceptions and theories of ethical concepts such as the good life, obligation, rights, justice, liberty;
- teach students how to assess and weigh the reasons for and against adopting these various conceptions and theories;
- apply these conceptions and theories to concrete ethical dilemmas of the sort they will encounter in their lives, such as those that arise in medicine, law, business, politics, and daily life; and
- where practicable, acquaint students with value systems different from their own, such as those of different world religions or different historical periods.

5. Science of Living Systems

The exponential growth of scientific knowledge has been accompanied by a corresponding increase in the impact of science and engineering on all members of society, scientists and non-scientists alike. Within the spectrum of science and engineering activities, understanding life—its origins, the way it changes and is changed by the environment, and the ways in which its span in humans can be extended—continues to be an area of enormous activity. The science and engineering that study living organisms have affected our students in many ways: such studies have led to life-saving medicines, technologies for diagnosing and understanding human disease, genetically engineered plants and animals as new food sources, and the invention of biological warfare agents. The life sciences have also stood at the crossroads of many of the most vigorously debated and transforming public issues of the past centuries, including the theory of evolution by natural selection, the legality of embryonic stem-cell research, and the ethics of human cloning.

General education courses in Science of Living Systems teach central facts and concepts in the life sciences and engineering and relate them to life outside of the classroom or laboratory. These courses do not strive to train students to become future scientists or to enable students to take more advanced science classes; therefore, they are not expected to cover in depth any specific scientific sub-discipline. Rather, general education courses

in Science of Living Systems should convey material that is broadly applicable to life after college. To do so, they should:

- introduce students to key concepts, facts, and theories relevant to living systems;
- teach the nature of experiments on living systems, ideally through hands-on laboratory experiences;
- relate scientific concepts, facts, theories, and methods to real-world problems of wide concern; and
- where practicable and appropriate, discuss one of the following: the social role that the knowledge, practitioners, and/or institutions of science play; the role of social context in the development of scientific knowledge; the history of the knowledge and/or methods that are being taught; the analysis, evaluation, and status of truth claims about the natural world.

Although much of the connection to real-world problems may be pedagogical, the courses should attempt to provide students with conceptual tools that they can use critically to evaluate scientific claims that they will encounter.

Understanding the science of living systems prepares students to adapt to changes in their lives that will be driven by advances in the science and engineering of living systems. Knowledge of what scientific experimentation can (and cannot) establish further prepares students to participate in society by enabling them to evaluate scientific claims, to consider alternative accounts for empirical findings, and to appreciate the ambiguity that often surrounds such findings. Moreover, scientific knowledge of the living world can provide material essential to understanding the ethical dimension of many issues and decisions that our students will face in the years after college.

6. Science of the Physical Universe

Advances in our scientific understanding of the physical universe that lies outside of living systems have had a profound impact on society. These discoveries and inventions have enabled the storage and harvesting of energy, the development of nuclear power, insights into the origins of our planet and galaxy, and the invention of computers and the Internet. Concepts in the physical sciences also underlie a number of issues that affect societies across the globe, including reliance on fossil fuels, the exploration of space, the proliferation of nuclear weapons, climate change, and privacy in an age of digital communication. By enabling energy and matter to be studied and manipulated in new ways, the science and engineering of the physical universe will continue to play an important role throughout our students' lives.

General education courses in Science of the Physical Universe teach central facts and concepts in the physical sciences and engineering, and relate them to issues that students

will encounter in their daily lives. These courses are not intended to produce budding scientists or engineers, but rather to provide a firm grounding in the nature of the physical world. General education courses in this category should therefore convey material that is broadly applicable to life after college. In order to do so, they should:

- teach key concepts, facts, and theories about the physical universe that equip the students to understand new discoveries and conceptual breakthroughs that will be made in the years after they graduate;
- teach the nature of experiments in the physical sciences and engineering, ideally through hands-on laboratory experiences;
- relate scientific concepts, facts, theories, and methods to real-world problems of wide concern to undergraduates; and
- where practicable and appropriate, discuss one of the following: the social role that the knowledge, practitioners, and/or institutions of science play; the role of social context in the development of scientific knowledge; the history of the knowledge and/or methods that are being taught; the analysis, evaluation, and status of truth claims about the natural world.

Although much of the connection to real-world problems may be pedagogical, the courses should attempt to provide students with conceptual tools that they can use critically to evaluate scientific claims that they will encounter.

An understanding of Science of the Physical World is crucial to achieving several goals of general education. Many features of the physical environment, both at home and in other countries, are subjects of extensive research in the physical sciences. These features are not constant: not only do natural forces continually reshape our world, but so do human-initiated forces. An understanding of key facts and theories about, and concepts pertaining to, the physical universe is essential if students are to be prepared to adapt to change, are to function as aware citizens, and are to be able to think critically about many ethical issues that are related to work in the physical sciences, such as the costs and benefits of alternative energy sources.

7. Societies of the World

Harvard undergraduates have grown up in a single-superpower world. The influence around the world of the United States culturally, economically, militarily, and scientifically is unprecedented. Yet, for that very reason, it is difficult for students inside the United States to understand this country from an international perspective, as a nation in continuous engagement with societies around the world, sometimes cooperatively and sometimes confrontationally. Students may be easily persuaded, by the manner in which other societies are represented in the press and in the culture of public life, that other people are, in some universal sense, “essentially” Americans. An important aim of the courses in the Societies

of the World category is to help students overcome this parochialism by acquainting them with values, customs, and institutions that differ from their own, and by helping them to understand how different beliefs, behaviors, and ways of organizing society come into being.

These courses may take a variety of disciplinary approaches to the examination of economic, political, and legal systems, and social relations. Courses may also address cultural practices or religious traditions, and their effect on social structures. Topics may be treated from a contemporary perspective or a historical one, as long as they help students develop an awareness of the diversity of ways in which human beings have organized their social existence. Some courses in this category might concentrate primarily on a single society, past or present, but they should demonstrate its connections, across time or geographical space, to one or more other societies (including, as appropriate, the United States). Other courses might address issues or themes that transcend national boundaries, analyzing the flow and transformation of money, goods, people, resources, information, or ideas between and among different societies.

There are many topics of wide practical and intellectual interest that courses in Societies of the World might explore, including immigration policy, ethnic identity and statehood, religion and government, global markets, constitutionalism.

Courses in Societies of the World should:

- examine one or more societies outside of the United States;
- demonstrate connections between societies and/or across historical periods in a single society; and
- relate the material studied to the kinds of social, political, legal, or economic issues students might encounter in an era of a globalization.

8. *The United States in the World*

Students need to learn something about societies other than the United States, but they should also leave Harvard with a sophisticated and nuanced understanding of American society. Courses in this category examine American social, political, legal, and economic practices and institutions, and they make connections between the United States and societies elsewhere. These courses should challenge the assumptions with which many students come to college—about what it means to be an American, about the persistence and diversity of American values, about the relations among different groups within the United States and between the United States and the rest of the world. They will help students to understand this country as a heterogeneous and multifaceted nation situated within an international framework. Courses on *The United States in the World* help to prepare students for civic agency by framing the study of social, political, legal, and economic institutions of the United States in a historical and/or comparative context.

Courses may adopt a variety of disciplinary approaches to the examination of economic, political, and legal systems and social relations. Courses may also treat cultural practices or religious traditions, by showing their effect on the way American society has been structured. In effect, courses in this category complement courses in Societies of the World, looking at the United States itself, and from the United States outward. Whether courses consider the subject in a historical or a contemporary context, they must make connections between the material studied and the kinds of issues involving American social, political, legal, and economic institutions that students are likely to confront in an era of globalization.

There are many topics of wide practical and intellectual interest that courses in The United States in the World might explore, including income disparity, health care and the state, affirmative action, immigration, election law, zoning and urban sprawl, red state-blue state, bilingualism, originalism and the interpretation of historical documents.

Courses on The United States in the World should:

- examine American social, political, legal, and/or economic institutions and practices, from contemporary and/or historical perspectives;
- demonstrate connections between those institutions and practices and those of other societies of the world; and
- connect the material studied to the kinds of social, political, legal, or economic issues students are likely to confront in an era of a globalization.

IV.

ACTIVITY-BASED LEARNING: AN INITIATIVE

EXTRACURRICULAR ACTIVITY IS A HARVARD success story. The College offers literally hundreds of activities and programs, from the *Crimson* and a multitude of undergraduate musical and theatrical productions to the volunteer opportunities offered through the Phillips Brooks House Association. Sixty percent of our undergraduates report that they engage in some type of public service while they are here. Last year, almost twelve hundred students—one fifth of the entire student body—participated in a Harvard-sponsored international experience. Students participate in the visual and performing arts, work on political campaigns and in campus government, and do internships of all kinds. Many students work in research laboratories.

Few formal procedures exist for encouraging students to see the connection between what we teach in the classroom and the activities that absorb so much of their energy and that, in many cases, will launch them in the direction of their life's work. Yet connections do exist. We propose that the Faculty appoint a committee to develop an initiative in activity-based learning. The goal would be to help students see how what they learn in class informs what they do outside of class and vice versa. We do not seek to bureaucratize extracurricular life at Harvard; we do seek to provide means for students to enrich both their classroom and their extracurricular experiences by forging an intellectual link between them.

There are many details to be worked out for such program. We therefore propose that the Faculty establish a committee (composed of FAS faculty, relevant College administrators, members of the professional schools, and students) to formulate an activity-based learning program. The committee would establish mechanisms for activity-based learning—for example, by inviting faculty to offer, as an optional requirement, a paper or exercise that illustrates how the course and an out-of-class activity inform each other. The committee would also address intellectual and implementation issues: Who will manage the individual projects? How will they be evaluated? Should all students be required to participate? Should the work be graded or ungraded? How might we profitably engage professional school faculty in this initiative? The committee would make formal recommendations for a pilot program and would later evaluate its success.

We recognize that the logistical issues that confront mounting a program in activity-based learning are serious. But there is a tendency on the part of many students to regard their extracurricular life as separate from their academic experience. We believe that we should find ways of bringing those aspects of undergraduate life closer together. If part of the purposes of a Harvard education is using liberal learning to prepare students for life, activity-based learning makes a natural piece of it.

V. IMPLEMENTATION

ALTHOUGH THE DETAILS OF THE IMPLEMENTATION and administration of a new general education program are beyond the purview of our Task Force, we offer some recommendations based on the content of our proposal and on conversations with colleagues over the course of its development.

A. COURSE DEVELOPMENT

The success of a general education program depends on many things, but the bottom line is great teachers offering great courses. It will take time, imagination, and resources to accomplish this: teachers need to be recruited from the Faculty, courses need to be developed with the new guidelines for general education in mind, and departments need to be involved in mounting departmental courses for general education credit. A new system should not be instituted too quickly: this should not be a matter of moving existing courses into new curricular pigeonholes. A number of existing courses may, with relatively little adjustment, fit readily into the new general education curriculum, but an effective launch of the program requires exciting new courses. We therefore call for a major commitment of resources to the development of a substantial menu of courses for general education.

B. ADMINISTRATION

We recommend that the General Education program be directed by a member of the Faculty. We further propose the creation of a new Standing Committee on General Education, composed of faculty members who will serve as the chairs of subcommittees charged with oversight of one or more of the general education categories. The committee should also include the Dean of the College, the Dean of the Graduate School, the Dean of the Faculty of Arts and Sciences, and student representatives. Because the general education categories do not map onto departments, the subcommittees should each include faculty from a variety of departments and from all divisions.

The Standing Committee (and its subcommittees) would be charged with the following responsibilities:

- recruit faculty to develop new general education courses;
- identify existing courses suitable for general education and, when necessary, assist faculty in modifying those courses to meet the criteria for general education courses;
- recommend that instructors make use of opportunities for pedagogical innovation;
- recommend to the Dean of the Faculty that resources be allocated to general education course development;
- appoint a separate committee to administer a regular five-year review of all general education requirements and offerings, including the definition of the subject areas and the criteria for courses offered in those areas.

The Standing Committee on General Education (and its subcommittees) should not impose a one-format-fits-all standard (amount of reading, number of exams, and so on) on general education courses. There should be both a set of general education courses listed in the front of the course catalogue that students can take to fulfill their general education requirements *and* an ample number of departmental courses available that have been designated by the Standing Committee as meeting the criteria for general education. Students should be able to fulfill their general education requirements with courses they *want* to take.

Departments should be actively involved in recommending courses for general education. The Standing Committee should therefore work not only with individual faculty members, but also with department chairs to encourage their faculty to develop both general education courses for the front of the catalogue and departmental courses that provide general education credit for concentrators and non-concentrators alike. Students should be able to double-count courses (whether they are “front-of-the-catalogue” courses or departmental courses) for both concentration and general education credit, as approved by the Standing Committee and the departments in question.

The Committee should also encourage colleagues to explore the possibility of teaming with faculty members from other Schools at Harvard. We believe that the issue of how Harvard’s different Schools relate to each other financially should not impede an improvement in the education of our undergraduates or an enhancement of opportunities to do new kinds of teaching. We call on the leadership of the University and of the individual Schools at Harvard to lower the barriers for interested professional school faculty to teach in the general education curriculum.

Where appropriate, efforts should be made to provide small classes in general education courses, and to enable and encourage greater student-faculty interaction, teaching fellow participation, and active learning experiences for students. Courses approved for general education credit should receive extra administrative support comparable to the ex-

tra support now enjoyed by courses in the Core.

Finally, history shows that general education programs can lose their focus over time. Why one course counts toward the general education requirement and an apparently similar course does not can start to become difficult to understand for both faculty and students. And there is a tendency for general education courses to become narrower and more specialized. It may also be the case that as the world changes and as knowledge and the way we pursue it change, the Faculty will want to make appropriate changes to the subject areas and course criteria. We therefore recommend that the general education curriculum be subject to review every five years by a committee composed of members of the Faculty (with student representation) who are not also members of one of the General Education committees.

C. GRADUATE TEACHING

A new curriculum naturally demands consideration of its impact on the ability of our graduate students to find teaching opportunities. Because the system we propose is not geared to departments within the College, it may seem to create a condition of uncertainty in this regard. However, we urge the Faculty to undertake to decouple graduate student compensation from any particular kind of teaching. We need to train graduate students and to enlist them as partners in all kinds of teaching, including new pedagogies that stress activities and hands-on group and laboratory experiences. We should realize that our promises to support third- and fourth-year graduate students in the social sciences and humanities through teaching experience, training, and related forms of professional development will be kept, but we should develop a richer array of opportunities, based on the needs of the undergraduate curriculum, and not rely on rigid standard types of teaching, such as sections in large lecture courses. The more varied their teaching experience is during graduate school, the more resourceful and effective our Ph.D. students will be when they develop courses of their own as professors.

CONCLUSION

IN FORMULATING THE PROPOSALS IN THIS REPORT, we have had firmly in mind the distinctive character and expertise of our faculty, the content of our undergraduate curriculum, and, above all, the interests, talents, and needs of our students. The program offers students flexibility within a structure of requirements and provides faculty with opportunities to find imaginative ways of teaching their areas of specialty to students who may not be or become specialists themselves. It emphasizes subject matter, rather than academic disciplines, and it seeks to inspire lifelong interest in that subject matter with a pedagogy that relates material studied in the classroom to issues and problems of wide concern to undergraduates. As does every part of a liberal education, it seeks to equip students with critical attitudes, skills, and knowledge that they can apply everywhere in their lives. Our proposal is consistent with past general education programs at Harvard: it prescribes a set of requirements and calls for a set of extra-departmental courses, rather than advocates that students have free range across existing departmental offerings in the form of an open distribution system. Since 1945, our Faculty has believed in the importance of taking a stand on the question of what students need to learn. General education is a statement about why a liberal education matters.

The Task Force on General Education

February, 2007

【會議參考資料二】

黃俊傑教授著作摘錄

《轉型期中的大學通識教育：理念、現況與展望》

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況：
對於評鑑報告的初步觀察

貳、論大學通識教育中的主體覺醒與群體意識：
教學理念與實踐

《全球化時代大學通識教育的新挑戰》

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：
理念、策略與方法

第七章 當前大學通識教育的非制度性危機
及其因應對策

THE TASK FORCE ON GENERAL EDUCATION

STEPHEN M. KOSSLYN, *John Lindsley Professor of Psychology*

DAVID R. LIU, *Professor of Chemistry and Chemical Biology*

LOUIS MENAND (CO-CHAIR), *Anne T. and Robert M. Bass Professor of English and American Literature and Language*

RYAN A. PETERSEN '08, *Social Studies concentrator in Quincy House*

DAVID R. PILBEAM, *Henry Ford II Professor of Human Evolution*

ALISON SIMMONS (CO-CHAIR), *Professor of Philosophy*

LIMOR S. SPECTOR '07, *Physics concentrator in Lowell House*

MARY C. WATERS, *M. E. Zukerman Professor of Sociology*

STEPHANIE H. KENEN (*EX-OFFICIO*), *Assistant Dean of Harvard College*

肆

臺灣主要大學院校通識教育現況： 對於評鑑報告的初步觀察

一、引言

臺灣的大學院校通識教育，近年來因評鑑而進入一個新的階段。教育部在民國93（2004）年7月1日起至94（2005）年9月30日間，進行了全面性的「大學校務評鑑規劃與實施計畫」，¹ 評鑑對象包括一般大學校院、師範校院、²體育學院，及軍警校院等七十六所大學校院。在「校務類」評鑑指標中，包含有「通識教育」一項，評鑑結果有十六所大學獲評為「較佳」。在這項全面性的大學評鑑工作推展之前，民國92（2003）年7月1日起至93（2004）年10月31日止，教育部也推動了第一期「大學通識教育評鑑先導計畫」，³ 並於93

¹ 詳細內容請參看該項計畫網頁：<http://ua.twaea.org.tw/#>。

² 國立臺北、新竹、臺中、屏東、花蓮，及臺北市立等六所師範學院皆於民國94(2005)年8月1日改制為教育大學。本文為符合現狀，行文皆以「教育大學」概稱原「師範學院」。

³ 詳細內容請參看該項計畫網頁：
<http://www.sinica.edu.tw/~htliedu/data/5/5-1/3.htm>。

90 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

(2004)年4月1日起，針對中山大學等七所接受教育部「推動研究型大學整合計畫」補助之研究型大學的通識教育進行評鑑，而且第二期計畫(93年7月1日起至94年6月30日止)，也已在94(2005)年7月22日完成、公佈對臺灣師範大學等九所師範、教育體系大學的評鑑報告。本文根據上述二項計畫的評鑑報告內容，以「大學校務評鑑」通識教育評鑑及「先導計畫」兩次評鑑等共二十六所學校為對象，綜合整理與分析，介紹臺灣各大學通識教育的實施現況，並供關心臺灣的大學通識教育的朋友們參考。

2005年實施的「大學校務評鑑」中，通識教育「較佳」的十六所學校包括：國立大學中山、中央、交大、北醫、清大、陽明、臺大等校，私立大學東海、南華、淡江、輔仁、中原、元智、逢甲、玄奘、長庚等校。「先導計畫」第一階段訪評學校包括：中山、中央、交大、成大、清華、陽明、臺大等七所大學；第二階段包括：臺灣師範大學、彰化師範大學、高雄師範大學；臺北教育大學、新竹教育大學、臺中教育大學、花蓮教育大學、屏東教育大學、臺北市立教育大學等九所大學。

本文第二節首先說明各校通識教育的實施現況，並就通識教育的模式加以歸納和分析；第三節彙整評鑑結果，以瞭解各大學通識教育之優缺點，並就相關問題略作討論。

二、各校通識教育實施現況

目前國內外各大學通識教育的實施模式，大略可分為四種：⁴

- 1.共同與通識課程均衡選修模式；
- 2.通識均衡選修模式；
- 3.核心課程模式；
- 4.大一大二分院不分系模式；

臺灣的各大學院校現行通識教育模式，除了第四種尚未成熟之外，餘皆可依據前三種模式予以分類，以下即依照各校所屬模式，分類論述。

(一)共同與通識課程均衡選修模式

這種模式受到教育部於民國47（1958）年頒訂各大學「共同必修科目」規定，及73（1984）年公佈〈大學通識教育選修科目施行要點〉的影響，雖然84（1995）年5月大法官會議解釋「部定大學共同必修科目」違憲，但各校的通識教育大致上仍維持「廣義」的內涵，亦即包含了共同科目及通識課程。

⁴ 詳細請參看《臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書》，頁11-12，網址：<http://ccms.ntu.edu.tw/%7Ecge/>。

92 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

目前維持這種模式的學校包括：中山、中原、元智、北醫、玄奘、市北師、成大、竹師、花師、長庚、高師、屏師、南華、逢甲、臺大等校。這種模式在做法上，多半將共同科目定為校訂必修，作為基礎課程或核心課程，而以通識課程作為選修，其中在分成數個領域，供學生交叉選修。由於這種模式包含共同科目，因此，體育、軍訓及服務課程，也都納入通識教育之中。以下即根據臺灣大學、中山大學，及中原大學的通識教育實施現況為例加以說明。

1. 臺灣大學

臺大現行的「通識教育」包括「校訂共同必修課程」及「通識選修課程」兩大部分，合計30學分；以及必修但零學分的體育、軍訓及服務課程。

(1) 共同必修課程

共同必修課程，共計18學分，包括：

- ①國文領域(6學分)：以提升中國語文能力與文化素養為教學目標；
- ②外文領域(6學分)：以訓練學生基礎外國語文能力為教學目標；
- ③歷史領域(4學分)：重視學生對史料之閱讀，並以增益學生之歷史知識及提升學生歷史思考能力為教學目標；

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 93

- ④本國憲法與公民教育(2學分)：以培育學生對本國憲法之知識，並提升公民意識為教學目標。

(2)通識選修課程

這裡所說的「通識選修課程」屬於所謂狹義之通識教育，臺大目前規劃為「人文學」、「社會科學」、「物理科學」、「生命科學」四大領域授課，每門課均為學期課2學分，課程所屬領域由授課教師自行決定。通識課程選修方式可於有如下二種任選其一：①除本系所屬領域外，其他三領域皆應選修；②其他三領域中選二領域，其中任一領域至少應選4學分。

另外，為了開拓通識教育的廣度，創造校園文化，在課堂上通識課程的開授之外，臺大共同教育委員會還創設了「通識教育講座」，至今已實施12年。每學期均定期舉辦「我的學思歷程」系列講座，作為臺大通識教育講座的主題。每學期邀請治學有成、人生歷練豐富，或是在產業實務上成就卓著的各界前輩、學者與專家蒞臨臺大，發表演講，分享他們的學思歷程，希望讓學生「見賢思齊」，啓迪其思考並作為為人處事的參考。演講內容之影音檔掛在臺大共教會網站，經整理後，刊載於《臺大校訊》，再彙編成專書，由臺大出版中心出版。

(3)體育、軍訓、服務課程

體育和軍訓課程，目前都是依照現有建制課程授課；至於服務課程，則規劃總計施行三個學期。凡修習學士學位者，於一或二年級修習「服務(一)」及「服務(二)」課程，共計二學期，再於三或四年級修習「服務(三)」課程計一學期，每週上課1小時。而為了推廣服務理念，共同教育委員會也於各學年度辦理如「服務課程徵文比賽」等活動，以鼓勵師生參與服務活動，發揮服務精神，每年將師生在服務課程的心得彙集成《臺大傳習錄》出版。

以上所說的是臺大現行的制度，該校經一年研究，提出三種改革方案：方案一為「核心課程」(Core Curriculum)模式；方案二為「均衡選修」(Equal Distribution)模式；方案三為「學院核心課程」模式。在三項方案中，臺大共同教育委員會與教務處經審慎討論之後，建議以第一案作為改革方案。其課程架構如下：⁵

⁵ 詳細的改革說明，請上網參看註4所引《報告書》，尤其是第三章關於核心課程的部分。頁133-144。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 95

課程架構			學分數
基礎課程	語文能力課程	國文	6
		英文	6
	服務教育		0
	體育教育		0
	軍訓教育		0
通識課程	八 大	文學與藝術	18
		歷史思維	

96 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

	領 域 核 心 課 程	哲學與道 德思考	
		公民意識 與社會分 析	
		物質科學	
		生命科學	
		邏輯、量化 分析與數 學素養	
		世界文明	
學分總計		30	

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 97

上項新課程架構自2006年2月起由共教會與教務處合作，持續辦理溝通會、研討會與聽證會，以匯集全校師生意見，將來如獲教務會議通過，將自2007年9月起實施。

2. 中山大學

中山大學通識課程規劃為「基礎課程」與「博雅課程」二大部分：

(1) 基礎課程

「基礎課程」在於培養學生的民主素養、健全的體魄與服務人群的精神。課程又分為：①「基礎學術能力教育」，包括本國文學與語文能力、外國語文能力、電腦與資訊、體育與健康教育；②「公民教育」，包括憲法與立國精神、體育與健康教育、國防與軍事、服務課程等。

(2) 博雅課程

「博雅課程」則強調課程的統整性與穿越性，融合人文與科技，拓展學生的學術視野，並藉由教學與學術環境，建構學校之教學特色。課程又分：①「博雅教育」，內容包括人文、社會科學、自然科學、應用科學等方面之課程。

98 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

除一般專業基礎課程開放通識選修外，並將以統整教學的方式，逐步發展「歷史、哲學、藝術、經濟學、心理學、社會學、環境與生態、生命科學、數理與邏輯、科技與社會」等十大通識博雅核心（主軸）領域。②「全人教育」，藉由通識教育講座之實施，並與學務處諮商輔導中心、畢業生輔導室、文學院、推廣教育中心所舉辦的活動相結合，協助學生解決生活問題，陶冶性情，培養學生健全的人格與正確的人生觀。

另外，中山大學也舉辦「中山通識教育講座」，以建立學生的正確的人生觀與價值觀、國際觀、正義感，並配合相關的藝文活動陶冶性情，培育學生養成良好嗜好的基礎。中山大學也透過互動的演講方式，讓學生們有機會與學有所成的卓越學者對話，以期達到典範學習的通識教育目的。

3. 中原大學

中原大學通識教育根據該校提出「天、人、物、我」之全人教育精神為規劃方向，課程大分為「共同科目」和「一般通識」，後者再分「天」、「人」、「物」、「我」四大類課程。「共同科目」必修22學分，「一般通識」應修12學分，共計34學分。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 99

(1)共同科目

包括語文、歷史、法政三類課程，以及體育課程。其中，語文課程必修12學分，包括中國語文及外國語文；歷史必修4學分；法政必修2學分，體育必修六學期，0學分。

(2)一般通識

各類應選修2至6學分。

- ①「天」類課程：專注於人生觀及宗教思想方面的探討，包括如宗教、人生哲學、生死學等課程。
- ②「人」類課程：探究語文、社會、文化、倫理、法律等方面的問題。
- ③「物」類課程：以實用科學，科技、環境、應用等課程為主。原有的軍訓、護理課程也融入在這類課程之中。
- ④「我」類課程：包含如體育、服務、生活管理，以及美學、文藝等課程，偏向「修身」、陶冶和身體的鍛鍊，藉以增進學生學習自我要求與適應的能力與方法。

(二)通識均衡選修模式

這種模式乃是將「共同科目通識化」之後，調整原有共同科目的內容或屬性，如將國文與英文課程作

100 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

為「語文領域」，歷史課程轉化入「歷史文化領域」，憲法與公民課程納入「社會科學領域」之類等等。有的學校會將轉化入通識課程的共同科目列為通識必選課，以維持原來的共同科目地位，有的則完全開放選修。共同科目通識化之後，再將課程規劃為三或六個領域，採取「不同學科領域交叉選修」的方式。

目前採取這種模式的學校包括：中央、中師、北師、交通、清華、陽明、東海、師大、輔仁等校。以下即根據清華、陽明，及輔仁大學的通識教育實施現況為例，對這種模式進行具體說明。

1. 清華大學

通識均衡選修模式在清大屬於「舊制」，為93學年度以前入學的學生適用，94學年度以後入學者，則適用「新制」，新制部分我將於下文另作說明。

清大均衡選修模式的通識課程大分三領域，各領域又包含所屬分類：

- (1) 自然科學領域：①基礎科學類；②應用科學類；③科學、技術與社會類。
- (2) 社會科學領域：①法政類；②社會、心理、人類、教育、性別研究類；③管理、資訊、經濟類。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 101

(3)人文學領域：①藝術類(一般/操作)；②哲學、宗教類；③人文、歷史類。

這九類課程的內涵是以專業知識的通識化與結合現代生活基礎技能為設計準則，每類別課程盡可能地多元化、知識化和經驗化。目前清華大學通識教育中心每學期推出之通識課程，少則50門，多則70門。另外，為了擴展學生知識領域的視野與平衡人文與科技素養，該校通識教育同時要求理工科學生，至少應選修關於社會科學及人文學的通識課程4學分。相對地，人文社會學院的學生也至少選修與科學方面相關的課程4學分。

2.陽明大學

陽明大學通識教育除必修學門外，課程劃分為「本國語文」(4學分)、「外國語文與文化」(4學分)、「心理學」(4學分)、「人文學科」(6學分)、「社會學科」(6學分)及「綜合通識課程」(4學分)等六大領域。同時，為順應時代變遷，通識教育中心也加強醫學倫理、醫事法律與醫療經濟學等相關課程，同時，中心網頁也設置有「人文藝術網」，提供學生觀賞知名藝術家創作作品或如「性別與文化」等各種主題講座，規劃學生積極參與，以使醫學專業學生能均衡所學。

同時，為了提昇教學與學習水準，通識教育中心

102 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

也推動該校「第二梯次提昇大學基礎教育計畫」、「通識教育學程及制度改進計畫」、「生命利基開展學程」等大型計畫。其中，如「生命利基開展學程」即為針對醫學專業學生因應現代科技與醫學進步，在基因科技、生物科技、乃至複製醫學、遺傳醫學等技術的日新月異，對於固有社會制度與傳統倫理、道德、價值觀所產生的衝擊問題，而規劃的通識學程，讓參與該學程學生能認識到環境的變遷以及可能因應之道。這個學程主要在於培養學生主動求知，以多元途徑思考方式面對分子生物科技對環境、生態、人文、社會、傳承文明、歷史等所帶來的衝擊；並打破過去單校單打獨鬥的教學方式，考慮地緣因素，聯合「臺灣聯合大學系統」以及臺北地區同等級國立大學教學資源，如臺北藝大與政治大學，共同藉由著重課程內容討論的互動模式，帶領學生獨立思考與培養社會關懷，達到貫徹富涵人文關懷的全球公民之通識教育精神，也是這個學程所強調「生命利基開展」的意涵。

3. 輔仁大學

輔仁大學通識教育涵括在「全人教育課程」之中，並分為「全人教育基礎課程」、「語言及文化涵養課程」、「通識教育課程」三大部分，應修共計32學分，課程架構如下：

(1)全人教育基礎課程：共8學分，又分下列三種

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 103

課程。

①大學入門：2學分；由大學入門課程委員會負責。

②人生哲學：4學分；由人生哲學課程委員會負責。

③專業倫理：2學分；由專業倫理課程委員會負責。

(2)語言及文化涵養課程：共12學分，又分下列三種課程。

①國文：4學分；由中國文學系負責。

②外國語文：4學分；由外語學院負責。

③歷史與文化：4學分；由歷史與文化課程委員會負責。

(3)通識教育課程：共12學分，又分三大領域課程，各領域每學期開課 60至70班。若排除自我領域，則其他二領域應各修6學分；否則每一領域應修4學分。

①人文與藝術：4或6學分；由文、藝學院負責。

②自然與科技：4或6學分；由理工學院負責。

③社會科學：4或6學分；由法、管學院負責。

(4)軍訓（護理）、體育課程：皆為必修，0學分。

①軍訓（護理）：大一必修，0學分；由軍訓室負責。

104 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

- ②體育：大一至大二必修，0學分；由體育室負責。

(三)核心課程模式

這種模式較具典範意義的是美國哈佛大學在1978年開始推動的核心課程（Core Curriculum），今年（2005）起，哈佛的課程規劃為七大領域（共十一個分項領域），每個領域中開設相關的數門不同主題的課程，學生在這些課程中選修自己有興趣的課程，即完成對該領域課程的學習。核心課程的優點在於可以融合不同領域的學術內容，讓學生獲得整體性的知識。

臺灣已有部份學校開始採行這種模式，包括淡江、清華，和彰化師大。淡江大學在民國82（1993）年5月教務會議就已通過核心課程方案，並實施至今；另外，清華大學目前正在研擬「提升大學基礎教育計畫案」的《邁向全方位的大學通識教育課程系統》改革方案，⁶ 其中分項計畫一的「發展整合型核心課程」，更是在核心課程的理念基礎上，更進一步地修正與適應，以設計出符合臺灣的大學生需求的核心課程。以下，即以這兩所學校的通識教育實施現況與計畫案，對此模式進行具體說明。

⁶ 請參該校該項計畫網頁：<http://140.114.40.209/subwebs/thgcp/president.htm>。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 105

1. 淡江大學

(1) 核心課程理念

淡江大學核心課程方案的教育理念為：

- ① 大學生要具有國際視野以開展個人生涯並具以推動國家社會的進步。
- ② 大學生要認識歷史環境，呼應時代脈動，擅長資訊技術、掌握資訊、充分應用資訊，並進而放眼未來，成為時代中堅。
- ③ 大學生要有獨立思考的能力與善盡社會意義的責任觀。
- ④ 自然科學的同學對人文社會科學要有相當程度的涵養，而人文社會學科的同學對自然科學要有一定程度的瞭解。
- ⑤ 大學生不僅需要學習專業，而且還要有適應社會迅速變化的應變能力。

核心課程與通識課程皆為達成通識教育的理想而設計，但在教學方法上取徑不同。通識課程著重廣博文雅知識的獲得與涵養，而核心課程則是選出學門中具有代表性的思考為重點，做充份深入的探究，作科際整合式的教學，並在研究討論中習得判斷與解決問題的觀點與策略。經由核心課程的設計與實施，希望使學生學習到追求知識的方法，知道如何使用知識，培養價值判斷。

(2)核心課程內涵

淡江大學的核心課程及其內涵如下：

- ① 中國文學及經典（2學分）：透過小說、詩詞、散文、論文、名著等作品的欣賞與解說，引導同學對中國文學的喜愛，涵養自覺自主的心靈與優雅不凡的氣質。
- ② 藝術欣賞與創作（2學分）：培養學生的藝術修養及鑑賞能力及提昇學生藝術水平，引導有天賦及有濃厚興趣的學生進入藝術的堂奧。
- ③ 中國語文能力表達（3學分）：提昇學生文字運用的能力，使表達更為明晰、更具美感。
- ④ 外國語文(含練習)（8學分）：學習基本語言概念及有關該國的社會生活、文化，以提昇學習外語之興趣，達到以外語溝通的目的。
- ⑤ 歷史研究（2學分）：啓發學生比較歸納、以古鑑今的思維能力，使之獲得客觀有用的歷史學識。
- ⑥ 憲法與生活法律（2學分）：使學生具備正確的憲法知識與日常生活法律知識，與日常生活法律知識，藉以培養健全的現代國民。
- ⑦ 資訊教育（4或8學分）：資訊概論（4學分，全校必修）；資料處理（4學分，商管學院

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 107

- 必修)；數值方法(4學分，理學院必修)；電子計算機工程應用(4學分，工學院必修)；配合學校的三化政策，使學生皆能正確運用電腦系統，並提高學生對電腦使用之興趣，以落實資訊教育之成果。
- ⑧自然與生命科學(3學分)(含三大科技革命和時空宇宙)(1學分)：探討自然規律，學習自然科學的方法，使非理工學系的學生具有更寬廣的思考空間。
- ⑨各國文化、政治、社會與經濟(2學分)：旨在介紹、增進對全球區域、各國家的瞭解與認識，培養學生之新思維、國際觀及跨越廿一世紀之宏觀視野。
- ⑩未來學(2學分)：強調選擇性的思考方式，來說明全球未來科技、經濟、社會、環境、政治的發展大趨勢。
- ⑪社會分析(2學分)：啟發學生對社會問題的興趣與社會制度的反省，進而培養從容面對挑戰的見識，以及經營健全社會生活的能力。
- ⑫道德與宗教(2學分)：引導學生去觀察、思索，進一步覺悟：「道德與宗教乃是人性的需求，而不是桎梏人心的教條」。

108 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

(3) 修課規定

自民國90(2001)學年度起，淡江大學入學新生核心課程畢業必修學分規定為必修12學門，學分數方面，文學院及外語、教育學院的學生，必修34學分；商、管、理、工學院學生必修38學分。

2. 清華大學(改革方案)

(1) 「新制」通識課程架構

清大規劃94學年度以後入學的學生適用「新制」。「新制」初期的通識課程架構包含「廣義」的「共同課程」16學分與狹義的「通識課程」14學分，共計30學分。其中，「共同課程」包括必修的外文8學分、文化經典4學分、歷史思維2學分、民主法治2學分，至於「通識課程」則為選修模式。

目前清華的通識課程改革計畫第一階段已將「民主法治」課程併入「通識課程」中。所以，現行「通識課程」已為16學分。「共同課程」則為大一英文8學分，文化經典4學分，歷史思

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 109

維2學分，共14學分。⁷

在「通識課程」之中，又分為「必修核心通識課程」與「選修通識課程」二類，前者為必修（必選）6學分，後者為選修10學分。

「必修核心通識課程」要求學生應在前述五大向度15門課程中任選三個向度中任一門課程，以達到6至9學分的要求。「選修通識課程」則仍在舊制度的三大領域中選修10學分的課程。以上所述可參看下表。

清華大學現行共同教育課程架構簡表

共同課程 (14)	外文(大一英文)(8)		
	文化經典(4)		
	歷史思維(2)		
	必修核	五大向度	核心科目

⁷ 根據清華大學教務處 94.12.27.公佈之〈清華共同教育課程現況及規劃〉。

110 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

通識課程 (16)	心通識 課程(6)	五大向度	核心科目
		思維方式	1.當代科學文明 2.批判思考 3.價值與實踐
		生命探索	1.生命科學 2.生態體系與全球變遷 3.現代社會與心理
		美感情操	1.認識藝術 2.當代視覺文化 3.藝術與心靈
		社會與文化 脈動	1.經濟學與生活 2.公民社會與法治 3.社會文化分析
科學、技術 與社會	1.科學革命		

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 111

			2.科技與社會 3.前瞻科技
	選修通識課程 (10)	三大領域	學門分類
		人文領域	1.藝術類(操作及一般性質) 2.哲學宗教類 3.人文、語文、歷史
		社會科學領域	1.法政類 2.社會、心理、人類、教育、性別研究類 3.管理、資訊、經濟類
		自然科學領域	1.基礎科學類 2.應用科學類 3.科學、技術與社會類

(2)以「必修核心通識課程」為中心的改革方案

清華大學針對通識教育擬議中的改革方案之分

112 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

項計畫一，即「發展整合型核心課程」，是改革計畫的重點，希望以通識教育理念、大學教育發展趨勢及學生學習特質為基礎，以全人教育為目標，提昇通識教育課程之品質與教學效果。改革計畫規劃出「思維方式」、「生命之探索」、「美感情操」、「社會與文化之脈動」、「科學、技術與社會」等五大向度的核心通識課程。

五大向度之內容如下：

① 思維方式

本向度之目標在於培養學生具備反省批判的思維能力。相關課程可分三大類：

A.屬於數理方面的：這類課程涵蓋了演繹的與歸納的思維方式，包括與「邏輯」或「數學」有關的課程。

B.屬於理解方面的：這類課程關涉社會與人文科學的領域。包括與「歷史」、「社會學」及「文學」等有關的課程。

C.屬於哲學方面的：主要針對思維方式的訓練與探討。如「批判思考」、「哲學概論」或「倫理學」之類的課程。

② 生命之探索

這個向度課程擬以演化論（達爾文革命）之理

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 113

論探討為核心基礎，向外拓展出「三生範疇」——「生態環境」、「生活品質」、「生命品質」之相關課程。目前已開授課程如下：I.人類演化課程：涵蓋「達爾文革命」及「人類自然史」兩門課，並以「達爾文革命」為重點課程。II.生命保護課程：涵蓋「環保名著與名片」與「臺灣生態體系簡介」兩門課，並以「環保名著與名片」為重點課程。III.生活品質課程：包含「家庭心理學」、「情緒管理」、「心理疾病」等課程。

③美感情操

這個向度課程規劃如下：

- I.使藝術與其他幾種知識型態發生橫向關聯與縱深關聯的課程：
 - A.「美學、藝術與文化」（以下簡稱「課程A」），為「美感情操」向度的核心課程，目的在於以幾個基本生活面向來重新討論藝術表現。
 - B.「藝術思維」（以下簡稱「課程B」），主要探討藝術之意義詮釋問題。課程內容包含傳統美學（即哲學中的美學）、藝術心理學、精神分析、符號學等思維方式在面對各類藝術表現時所可能開發的理解之途。
- II.探討藝術在當代、當地社會呈現的面貌：
 - C.「近代臺灣視覺藝術與社會」（以下簡稱「課程C」），

114 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

這門課主要探討在臺灣本地之藝術與社會互動的關係，在歷史的關注點集中在近百年，並討論社會的其他變項。課程內容包含原住民藝術創作者在部落中角色之變遷、庶民藝術的幾個重要面向、中原文化的宗教美感等等多種課程。

④ 社會與文化的脈動

這個向度課程規劃如下：

- I. 全球化與在地化議題：包括「全球化議題」、「全球化經濟與兩岸經貿」、「全球化下的文化議題」等課程。
- II. 政治社會研究：包括「全球民主與政黨制度」、「現代與後現代論述」、「臺灣社會民主化過程」等課程。
- III. 文明與文化研究：包括「媒體批判分析」、「流行文化社會學」、「文化霸權與流行文化」。
- IV. 性別研究：包括「性別研究概論」、「臺灣的性別體制」、「女性主義：理論與實踐」、「女性書寫與藝術創作」等課程。

⑤ 科學、技術與社會

這個向度課程規劃包括以下三類課程：

- I. 科學、技術與社會導論：為「科學、技術與社會」向度的核心課程。透過規劃的議題，如科技與

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 115

法律、天文與政治、醫療與社會、宗教與科學等，突顯科學家與科學研究者不同的立場，使得理、工等學院學生有機會瞭解與科技相關的人文社會問題，也為人文社會學院的學生提供與人文社會相關的科學發展與社會關係的核心課程。

II.科學革命：由於近代科學革命使得科技成為當代最具主宰地位的文化，這門課的規劃在讓學生瞭解發生在十六世紀中到十七世紀末的近代「科學革命」(Scientific Revolution)是影響人類文明發展的一段極為重要的歷史。內容包括古希臘天文學與自然哲學、中世紀的「亞里斯多德-托勒密」世界觀、(保守的)哥白尼革命、等等。

III.資訊、網路與社會：通過資訊傳播與網際網路的相關理論和觀點，處理五項與網路相關的議題：資訊時代的倫理議題；資訊網路安全與技術；資訊與法律；資訊與社會文化；資訊政策等等，說明資訊通過網際網路在當代社會的影響與重要性。

未來，清華大學將持續改善五大向度的課程內容，並預計增加為七大向度，而要求學生在七大向度中必選五大向度的課程，以使學生能獲得兼具深度與

116 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

廣度的核心通識課程。

(四)小結

以上分類說明臺灣各大學通識教育實施模式現況，並舉例具體說明各模式運作情形。雖然各大學通識教育實施細節不盡然與本文分類模式相符，但大致情形皆可掌握。從前文的討論可知，臺灣各大學的通識教育因為受到早年教育部發佈之共同科目與通識課程等相關規定的影響，大多數學校的課程模式多為「共同與通識課程均衡選修模式」與「通識均衡選修模式」，只有少數學校採行「核心課程模式」。

然而，觀察各校通識教育模式的演變，則可以發現：臺灣的大學通識教育施行的模式也已經開始有所改變。這種改變主要是針對長期以來共同科目與通識課程之間的定位與關係而來。由於大法官會議釋憲已經確定教育部部定共同必修科目的作法違憲，因此，各校近十年來為了調整共同科目的定位，無不煞費苦心。歸納言之，各校對於共同與通識課程的解決辦法主要有二種：其一是採取「共同科目通識化」的方式，調整共同科目的內容和性質，融入通識課程及相關領域中，並規定為必選或應選相關課程的方式要求學生選修。其二則是明確將二者劃分開來。在這種作法下，原有的通識課程多半根據課程性質與開課系所屬性，將課程劃分三至六領域，然後採取交叉選修，亦即所

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 117

謂「均衡選修」的方式；至於共同科目的部份，有的維持「共同科目」的名稱，有的改作「基礎課程」、「普通課程」、或「核心課程」，並仍列為必修學分。

上述兩種解決共同與通識課程兩分局面的作法，第一種固然可以消解兩者間的差異，並有效地整合兩種課程，而將通識教育統合起來，也可使教學工作與行政業務之間的配合更有效率，但必須注意的是，共同科目在「通識化」的過程中，應當確保課程內容的調整符合通識教育的精神，而不是只是「解決」短期的難題。⁸ 至於第二種作法，仍有斟酌考量的空間。大學作為一個追求學術自由的社群，應當減少必修課程對於教學與學習的限制，縱使相關課程有其必要性與重要性，但應當提供較多元的選擇，而非定於一尊；另外，將共同科目改稱為「核心課程」，恐有與本文所論之「核心課程模式」之指涉內涵有所差異，而且容易混淆，是否符合通識教育之精神，更是教學者與學習者需要審慎考慮的問題。

⁸ 我在《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：中華民國通識教育學會，2002）中，對於「共同課程通識化」的問題曾有討論。請參該書第五章，頁 89-90。

三、各校通識教育評鑑結果

本節根據前文所述二種評鑑報告內容，歸納並分析各校通識教育現有之優缺點，並檢視臺灣各大學通識教育近年來之施行與改革的成效。首先說明評鑑指標內容及設定之標準與期望目標；其次，彙整各校評鑑結果，凸顯評鑑指標所指出的重要問題，並加以檢討，思考未來通識教育改革的方向。

(一) 評鑑指標說明

大學評鑑工作經緯萬端，其事大不易也。國外的大學評鑑工作常為人所詬病的弊端，如重「量」不重「質」，⁹或政治因素之影響評鑑公平性等，¹⁰均不易完全避免，所以需要評鑑指標以作為評鑑的標準，也作為受評鑑者改善缺失的依據。同時，評鑑指標的訂定，也可呈顯出評鑑者以及政策主管部門對於通識教育的認識、理想與規劃方向。因此，本節先彙整先導計劃與校務評鑑計劃對於通識教育的評鑑指標，並作為討

⁹ 參考：Kauko H 鄧 專 題， “Common Standards for Programme Evaluations and Accreditation?? *European Journal of Education*, Vol.38, No.3, 2003, pp.291-300.

¹⁰ 參考：Lee Harvey, “The Power of Accreditation: Views of Academics,? *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol.26, No.2, July 2004, pp.207-223.

論的基礎。

1. 「大學通識教育評鑑先導計畫」評鑑指標

教育部這項評鑑計畫所謂「通識教育」，係指受評鑑學校認定全校學生必須修習的通識課程，包括共同必修科目（基礎教育科目），但不包含體育和軍訓課程。評鑑計畫有四個具體目標，包括鼓勵各大學重視通識教育之興辦，積極樹立自身通識教育之特色。同時，使各校察知自身通識教育之問題，並增強其改善問題之動機。另外，評鑑結果公開，對學校而言，在於標舉典範，以收相互觀摩及經驗交流之效；對學生以及社會大眾而言，一則增進對大學通識教育之意義及其運作之瞭解，二則提供一個具體指標，使社會大眾對於各校通識教育之品質，有客觀的瞭解。

這項計劃的評鑑項目共有七種，包括：目標與願景、組織與制度、教學與行政資源、課程規劃、教學品質、師資、自我評鑑及改造。各種評鑑項目的具體指標如下：

(1) 目標與願景

- ① 明訂通識教育之發展目標，且目標具有明確特色。
- ② 通識教育之發展目標具有合理之理據（「理

120 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

據」意指學理基礎、行程程序，或其他用以支持該目標合理性之理由)。

- ③通識教育之目標能夠與學校整體發展趨勢或目標相互配合。
- ④積極透過各種方式，使全校師生得以認識通識教育之目標及特色。
- ⑤負責通識教育之專責單位，對於所訂立的通識教育目標具有深刻的認識與認同(舉凡執行辦法、課程規劃、師資任用等，皆以通識教育之目標為實際指導原則)。

(2)組織與制度

- ①就學校整體組織章程而言，負責推動通識教育之專責單位層級適當。
- ②學校行政體系充分支持通識教育之運作。

(3)教學與行政資源

- ①配置足夠的行政人員。
- ②獲得明確且充裕之經費。
- ③配置數量及質量適當的圖書與教學設備。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 121

- ④配置合理的教學、研究及辦公場所。
- ⑤分配給通識教育的教師員額、經費、空間，實際用於通識教育。

(4)課程規劃

- ①課程規劃機制完善並切實有效地運作。
- ②課程審查機制完善並切實有效地運作。
- ③所規劃的課程體現通識教育目標及特色。
- ④課程規劃具有適當設計原則。
- ⑤課程規劃適當考量教師及學生對通識課程之意見。
- ⑥學生修習通識課程之要求及限制適當。
- ⑦通識課程類群配置原則適當。
- ⑧通識課程選課機制足以因應學生需求。
- ⑨課程數量足夠滿足學生之需要。
- ⑩通識課程開課時間與各系之開課時間能夠配合，或有適當分配。
- ⑪修課學生人數合理。

122 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

- ⑫設置教學助理之相關規定合理。
- ⑬實際開設課程符合課程規劃。
- ⑭依據課程規劃，積極鼓勵或延請適當的教師開課，而非消極配合既有教師開課。
- ⑮視實際需要，規劃或實行校際課程、師資交換合作計劃。
- ⑯修習跨校合作課程的學生人數適當，學習成果良好。

(5)教學品質

- ①各通識課程訂有明確的課程大綱，並於選課前上網公告。
- ②課程大綱列有目標、進度、教法、指定閱讀及參考書目、成績考核方式等。
- ③教學時段及教室配置合理。
- ④通識課程學生成績評定方式合理。通識課程學生成績及其他課程學生成績兩者差距合理。
- ⑤學生對通識課程授課教師教學滿意度合理。
- ⑥通識學分占畢業學分比例合理。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 123

- ⑦提昇教學品質相關活動或措施之質量充足。
- ⑧校園環境支持通識教育的程度合理。

(6)師資

- ①實際投入通識教育的教師員額足以滿足通識教育課程之需求。
- ②教師所開授通識課程能夠與其學術專長相配合。
- ③開設通識課程之教師，教學和學術水準優良（就教師之學歷、經歷、教學年資，與通識課程教學內容相關的研究、著作、獎助之一般情形，作綜合性評估）。
- ④增進通識教師教學動機之措施積極、有效（就開設通識課程之鼓勵措施、優良通識課程教材、教法之獎勵制度、優秀通識教師之獎勵制度，以及其他足以增進教師從事通識教學之動機的活動及制度，作綜合性評估）。
- ⑤配合理念架構中的各領域或學程之需要，徵求具有跨領域背景的師資開設跨領域課程或進行跨校合作。

(7)自我評鑑及改造

124 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

①自我評鑑辦法或規定完善，涵蓋：

- A. 制度、師資、課程三要素；
- B. 針對修課學生所做的意見調查表，瞭解學生對課程、老師之評價，以及學生的學習校果。
- C. 校外專家學者的實質參與。

②所訂定之自我評鑑辦法切實有效落實。

③評鑑結果的公開程度合理。

④建立自我演化機制，確實依自我評鑑結果改進自身之通識教育。

⑤合理週期內，定期實施自我評鑑。

2. 「大學校務評鑑規劃與實施計畫·校務類·通識教育」評鑑指標

2005年教育部委託臺灣評鑑協會執行「大學校務評鑑規劃與實施計劃」，通識教育被納入校務類中進行評鑑，其評鑑之指標分為兩類：

(1) 質性評鑑指標

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 125

指標項目	內容說明
通識教育	<p>①87學年度及91年度通識教育評鑑計畫改進情形。</p> <p>②通識教育之規劃及其特色，以及師生認同程度。</p> <p>③配合發展的資源(師資、行政、設備、場地等)。</p> <p>④課程規劃(包含所開課程內容及數量)之學生滿意度。</p> <p>⑤各系所之課程配合程度。</p> <p>⑥延聘適當教師開課之課程，相關規劃依據及鼓勵措施。</p> <p>⑦專題演講、研習營、? 等通識教育活動辦理情形。</p> <p>⑧通識教育課程與共同必修課程之關聯性。</p>
其他有助於說明通識教育之相關指標	

126 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

(2) 量化評鑑指標

指標項目	操作型定義
① 全校平均廣義通識學分比重	(各系應修通識課程及共同科最低學分數 / 各系規定畢業學分數) / 各系加總
② 全校平均通識課程學分比重	(各系應修通識課程最低學分數 / 各系規定畢業學分數) / 各系加總
③ 全校平均共同科課程學分比重	(各系應修共同科課程最低學分數 / 各系規定畢業學分數) / 各系加總

上列兩種評鑑指標內容，大致含括在前述「先導計劃」的七項指標之中，不過，「校務評鑑」在課程問題上明確指出了「通識教育課程與共同必修課程之關聯性」，這個問題在「先導計劃」的評鑑報告中也已經受到關注。另外，「校務評鑑」所提出的三種量化評鑑指標，只設定了關於通識課程學分數佔畢業總學分數比重的三種指標，在量化評鑑的廣度上略有不足，因為關於其他像是各校在師資、行政資源、設備、學術活動等方面投注於通識教育的比重，也可以用量化的方法掌握具體的實施狀況。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 127

從評鑑指標的訂定來看，「課程規劃」、「師資」與「教學品質」三項工作，可視為大學通識教育的重心，其中又以「課程規劃」最為重要，因為通識課程的教學與學習，直接反映出校方與教師對於通識教育的認識，以及學生所獲得的通識教育內容，對於學生學習與瞭解通識教育有相當大的影響。

至於「師資」方面，則須期待教授通識課程的教師具有正確的通識教育觀念，對於通識教育具有熱忱與優質的授課內容。因此，除了學生的學習效果之外，「教學品質」便與「師資」良窳相關，雖然行政資源的支持與否固然是不可或缺的一環，但教師的素質及其對於通識教育的理解，實居於最重要之地位。

(二)評鑑結果與討論

本節根據接受「先導計劃」評鑑和「校務評鑑」學校的狀況，依照「校務評鑑」的分組，彙整相關學校通識教育評鑑的結果，說明臺灣地區通識教育實施的現況及其問題。

1. 研究型大學的通識教育：

在臺灣的研究型大學中，通識教育之施行均已有多年的歷史與經驗，大致皆目標崇高、理念正確，而且各校校長及通識教育相關主管皆有正確而清楚的通識教育觀念。同時，各校院系完整、均衡，能夠兼顧人

128 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

文與科學的發展。在未來的改革與發展工作方面，各校目前也都規劃新一階段的通識教育改革計劃，多數改革方向均由「均衡選修」模式朝向「核心課程」模式調整，與國際主要大學實施模式相近，很能符合通識課程精神與時勢所趨。

在建制上，各研究型大學普遍設有共同教育委員會或通識教育中心等組織，在行政層級上均為一級單位，以統整全校通識課程相關業務。同時，對於舊制轉換也普遍取得成效，如交大之共同科轉換為「語言教學與研究中心」及「通識教育中心」，前者專責語言能力課程，後者專責通識課程，架構良好，功能明確。此外，在行政資源方面，部分學校經費充裕，年度預算可達百萬元以上，同時，師資、圖書、硬體設備也大致齊全，因而有足夠的資源來支應通識相關講座、學術研討會，及期刊、學報等出版業務，在校園中營造出具有通識精神的學習環境。

同時，在課程規劃上，也因為研究型大學各院系均較為完整，師資齊備，所以通識課程開課較為多元。部分學校甚至規劃有通識教育學程，設計完整的通識課程，提昇通識教育的素質與教學效果。近年來，在舊制調整階段中，各校多將共同科目通識化，改革方案漸次趨向「核心課程」模式調整，規劃獨立完整的通識教育課程，而且將以往的國文、英文等課程調整

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 129

爲必修的語言能力課程，以增進學生的學術基礎。而爲了促進課程的多元化，以及彌補各校師資與課程的不足，像是中央、清大、交大、陽明等四校聯合大學系統，以及陽明大學與政大、北藝大校際選課系統等模式，都提供各校間課程的互補、互助效用，對於增進通識教育極具正面意義。

由於研究型大學系所完整，專業師資充足，可以擴張通識課程的廣度。同時各校也漸次增加專任教師名額，因而在課程的數量與廣度上，能夠滿足學生需求。此外，各校師資普遍優良，亦均有課程審查制度，落實三級三審制度，避免「營養學分」之弊，而部分學校設有教學助理（TA），協助授課教師處理教學及相關行政工作，可減輕授課教師的負擔，提昇授課品質。除了教學工作之外，多數學校設有教師獎勵制度，鼓勵教師投注通識教育，也促使教師執行與通識教育相關的研究計劃，可發揮提昇國內通識教育之研究與推動的效果。

其次，從評鑑報告所顯示的有待改善的問題來看，若干研究型大學對於通識教育雖有所期許，但有時不免理想陳義過高，受限於學校組織規程之限制以及有限的行政資源，致使理想與現實無法完全配合，而出現實踐困難的窘境。部分學校通識相關單位之運作與功能並未完全受到重視，亦即單位組織不盡完

130 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

整，人員、行政資源不足，而未能發揮應有的功能。另外，在人事方面，有的學校的通識教育單位主管由校長或教務長兼任，雖可宣示校長對通識教育的重視，但因無法專責通識教育工作，在實務上仍有其問題。比較好的作法可以由校長或主管擔任召集人等職，以示重視，但聘任專人職掌單位主管，向召集人負責即可。至於各校雖皆建立有自我評鑑辦法，但不盡完善，而且自我批判力不強，無法彰顯問題之所在。在評鑑週期上，應當以二至三年為一期，不宜相隔過長，以掌握改革時效。

前面提到，行政資源不足對於通識教育工作推行上的阻礙，這個問題的確對部分學校造成困擾。有的大學學生人數眾多，校方提供年度預算不及百萬元，難以推動全面、多元的相關活動。同樣地，因為經費有限，也使得通識教育單位編制過小，行政人員與資源缺乏。影響所及，包括大型教室普遍不足，部分須大班上課之課程常遭遇缺乏場地的困境，都是行政資源與經費不足的負面影響。

在課程規劃部分，縱使研究型大學多為綜合性大學，但部分學校仍因為資源限制，使得課程與理想目標有所落差，例如由各系支援開設的課程，由於統合不足，容易流於專業本位，使部分通識課程不符通識教育精神，如專業課程之基礎、或是過於簡易，啟發

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 131

性與學術性不足的概論課程，皆未必適合作為通識課程；又或者新、舊制尚未轉換完成的學校，共同與通識課程的定位未予釐清等等，這些問題應由統籌單位規劃整體課程，充分宣導通識教育的本質與方向，以確立符合通識目標的適當課程。至於課程開授的時程分配，多校僅消極規定在畢業前修畢要求學分，未能積極輔導學生如何在大學四年中適當規劃通識課程的學習。基本上，授課年級可盡量在大一、大二完成，最好能設置專人輔導學生選修通識課程；大三、大四可開放選修外系課程方式，讓學生維持學習的廣度，並持續加強培養學生批判、思考能力的課程。另外，各校多規劃有通識性的演講活動，但其中的學術承載度往往不足，且易流於泛論，所以應重新思考，審慎規劃，加強其與正式課程間的關聯性。

研究型大學的教師多專注於研究與本科教學工作，復以缺少充足的誘因，以致教師較少投注時間與精力於通識課程之上。也因此，跨學科領域之課程數仍然偏低，應增加相關課程，以因應新時代之挑戰；同時，各系支援師資仍然不足，文理科師資普遍負擔較重。類似這些問題，應當增加宣導通識教育理念的課程與活動，促使師生能充分瞭解通識教育的精神，並且也可以設立「教師發展中心」，辦理教師訓練與研習活動，提昇教師的通識教育教學能力。有些通識課程教師教學工作負擔甚重，應普遍設置教學助理

132 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

(TA)，提昇授課品質。

2. 私立大學的通識教育：

從「大學校務評鑑」的報告內容看來，歷史悠久的私立大學對於通識教育大致都有正確的認知，尤其是由宗教團體創校者，皆以其宗教精神作為教育目標，頗能彰顯各校通識教育特色。如輔仁大學依據追求真、善、美、聖的創校理念，規劃「全人教育基礎課程」、「語言及文化涵養課程」、「通識教育課程」；南華大學配合「慧道中流」校訓，規劃高達 52 個學分的通識教育課程，包含經典教育、通識涵養講座等等，致力於通識教育精神的闡揚。

另外，也因為受到宗教團體特重服務趨向的影響，相關各校在服務課程方面著力甚多，如東海大學結合環保教育與生命教育實施全校勞作教育；玄奘大學實施勤毅教育，希望能養成學生勤勞、服務的美德，立意甚佳。同時，基於宗教精神立校，各校皆能明確自覺地在人文素養教育工作上投注心力，如輔仁大學除了「全人教育基礎課程」等外，尚配合宗教節慶營造涵養通識教育的學習氣氛；南華大學則舉辦成年禮、春祭、射禮等活動，配合經典教育、通識講座，落實在生活上實踐通識教育的理想。

但是，有些私立大學學生人數較多，致使部分通

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 133

識課程選修人數過多，影響授課與學習品質，同時也反應出缺乏教學助理（TA）的問題；而且，選修學生人數過多，也常常造成學生選修課程的困難。校方應當規劃適當的班級上課人數，增聘教師及教學助理，以解決相關問題，提升教學品質。

另外，在課程規劃方面，除了淡江大學將共同科目與通識課程相結合，調整為核心課程模式外，東海、輔仁則為通識均衡選修模式，南華、玄奘為共同與通識課程均衡選修模式，由於受到以往共同科目與通識課程分別規劃的影響，東海等各校的通識課程便在通識課程與共同科目之間的整合上出現兩難的情況，例如東海在五類通識課程外，保留並調整原有共同科目為語文、歷史、公民文化等課程；南華大學則將通識課程分為(1)必修課程，(2)選修課程，(3)通識涵養課程三大類，其中，必修課程包含「大學國文」、「大學英文」、「國防通識」、「體育」、「外文領域」、「自然領域」、「服務教育」、「經典教育」、「美學藝術教育」、「成年禮」等十項課程。前四項屬原共同科目的大一國文、英文、軍訓及體育，外文領域指第二外語，自然領域包括自然科技學門與生命科學學門；然而，就課程內容而言，自然領域與服務教育、經典教育、美學藝術教育等課程，實可與「人文領域」、「社會領域」、「商管數資領域」等通識課程範圍一同進行整體規劃，使課程具有整合性與通貫性，而不至於在舊有架構的限

134 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

制下，左右為難。

3. 以理工院系為主的私立大學的通識教育：

以自然、工程為主的私立大學都已設置有人文社會的院系，如中原大學設有「人文與教育學院」，元智大學、逢甲大學也設置「人文社會學院」，因此，通識課程頗具多元性。例如中原大學規劃天、人、物、我四大領域課程，並且將原有共同科目融入通識課程中，形成具有整合性的全人教育；元智大學則是將原有共同科目調整為本國語文、外國語文、歷史、中華民國憲法理論與制度等課程，另外，通識課程部分規劃為人文藝術、社會科學、自然科學及生命科學四類選修課程。至於逢甲大學的通識教育架構則分為原屬共同科目的「基礎課程」，現行調整為國文、英文、文明史、公民素養、資訊素養等課程，以及劃分為人文、社會、自然等三大領域的「選修課程」。

同時，在相關資源的支援上，如中原大學直接由校長召集通識教育委員會，並且成立具體的「全人教育村」，營造充分的通識教育環境。元智大學也舉辦多次與通識教育相關的研習營或學術研討會，逢甲大學則設有「讀書會」推廣通識教育觀念，都對通識教育的普及與提升有很大的幫助。

這次大學評鑑對這類以理工院系為主的私立大學

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 135

的印象認為，各校雖然已經可以滿足領域均衡的要求，但仍須加強本身通識教育理念的論述與宣導，提出長期發展的規劃遠景。在通識教育專責單位的組織規劃上，應設置專人負責單位執行業務，以確保通識教學工作的順利推行。另外，各校均缺乏生命科學領域之師資與課程，應可採取與具有生命科學相關系所的學校合作，以互補不足的模式開設這方面的課程。至於部分課程仍流於技術性內容，尚需對授課教師加強通識教育理念的宣導與說明。

4.以醫學院系為主的大學通識教育：

從大學評鑑的資料看來，醫學類的大學除設置有專責單位規劃通識課程外，也能因應學校學生人數少的特點，設計小班教學的課程；部分課程如輔導、諮商、醫學人文等類，可與學校醫學專長相結合，發揮醫學大學的特色與優勢。在課程規劃上，就各校目前採取均衡選修模式而言，如陽明大學規劃了 6 大領域，臺北醫學大學為 7 大領域，長庚大學為 4 大領域，皆可維持課程的多元性與整合性，而不致因專業側重導致課程偏頗的問題。

但是，評鑑資料也顯示，各校以醫學為專業系所的教師，主要時間均投入於醫學專業研究與教學，對於通識教育雖然關心，但多半未能大力投入，部分師生面對通識課程的心態仍較為輕忽，所以，部分課程

136 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

之學術性與知識承載度尚待強化。有些評鑑委員建議應以概論性或生活化之課程作為通識課程，也建議各校仍須加強宣導，使師生對通識教育建立正確的認知。在課程規劃上，由於各校屬醫學類的專業性學校，雖然規劃有不同領域的均衡選修課程，但在自然科學等方面的課程則較為欠缺，應可加強與他校跨校合作，互補不足的課程，如陽明大學加入四校聯合大學系統，並與政大、北藝大的合作模式。這種作法在北醫也已進行，惟其問題在於所開 7 大領域課程數量，各領域多寡不同，在師資上若能適當調整，應可發揮跨校選修模式的功能。

5. 師範及教育大學的通識教育：

從這次大學評鑑的資料看來，臺灣的九所師範及教育大學，在人文、藝術及基本的通識教育皆有一定基礎，對於通識教育之推行，亦能配合既有課程進行整體規劃。同時，各校均設有通識教育中心或委員會等專責單位，並列為一級或二級單位，由教務長兼任或專職主任負責，規劃、推行通識教育工作。部分學校如高師大尚具有專任教師聘任權，對通識教育的推展極有幫助。

在經費與設備各方面，各校大致充裕，獲得校方的重視與支持，如彰師大每年投注 200 多萬元，臺中教育大學 94 年度編列專款 120 萬，並有新建教研大

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 137

樓，支應教學空間，臺北教育大學 93 學年度獲得補助 156 萬元，共同科教師鐘點費每年 370 萬元等等，顯示經費堪稱充裕，對通識教學工作的推行相當有幫助。

在課程規劃上，由於師範及教育大學本身課程偏重於人文和基礎科目，因此部分學校與附近其他學校進行跨校選課，可補足理工、資訊、商、農、生命科學等類課程，如屏東教育大學與中山、高雄大學、高師大、高醫整合社會科學相關通識課程，師大與臺科大、北醫合作，新竹教育大學與清大、交大、中華、玄奘等校合作，在課程互補方面，確能發揮極大功能，有助於通識教育的交流與提昇。

師範及教育大學在師資上具有人文、藝術、社會領域方面的優勢與極佳的教學方法，除了能達到良好的通識教學效果外，對於學生日後從事教育工作時，也有正面的示範意義。另外，各校皆熟稔於課程、班級的規劃作業，所以，在班級規模、課程綱要、授課時數的調整或控制，運作相當良好，使教師較少受到庶務方面的困擾，也得以維持教學品質。

教育部《大學通識教育評鑑先導計畫第二期評鑑報告》結語中曾指出，師範及教育大學「本身的教育即是強調博雅，已經多少有通識的意味」，然而，綜觀《評鑑報告》對各校的評鑑意見，卻顯示出師範及教育大學尚未充分體認通識教育之確切目標與精神。如

138 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

部份學校常以校訓作為通識教育的目標，但校訓本身未必符合通識教育的精神，而且校訓屬於長期、固定的內容，恐未能與時俱進，反應時代新知。同時，師範及教育大學在政策訂定方面，長期以來，多為由上而下進行，但基於教育立場，應當採取更開放的做法。

從《評鑑報告》看來，師範及教育大學在課程規劃上，通識課程學分數普遍偏低，部分院校只訂定 16 學分、10 學分，甚至只有 8 學分，佔畢業學分數比例過低，無法滿足通識課程的廣度。而且，各院系之間對於通識課程的橫向聯繫不足，容易造成課程規劃上的重複與浪費。其次，部分課程不符合通識精神，課程深度不足，應多增加培養批判與思考能力的課程。同時，實用性課程偏多，缺乏科學、社會科學類，以及語文能力課程，語言教學設備也尚待充實。這方面除了加強設備外，應當先解決師資問題，除了原先偏重於人文與教育的部份之外，《評鑑報告》也建議可持續增進校際選課或延聘欠缺課程之專任教師授課，或是與他校交換師資的做法。

在師資與教學品質方面，除了應增聘欠缺類別課程的師資外，首要問題則在於缺乏教學助理（TA），設置教學助理分擔教學工作，可以增進博士生的教學經驗和解決個人經濟需求，同時對於教學品質的提昇也有極大的幫助。至於授課內容中，因為缺乏跨領域

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 139

師資，授課模式大多維持傳統的單向講授，減少了師生在課堂上的互動機會；教材方面，較少使用外文教材，易使課程視野窄化。另外，應當常指定學生閱讀書目及作業，嚴格執行成績評比，以提昇通識課程的學習效果。

《評鑑報告》也建議，各校應維持加強學生選修外校課程，或合聘校外優良師資，鼓勵教師執行與通識教育相關的研究計劃，並訂立教師獎懲機制或通識教師觀摩會，以收競爭、進步之效。

四、結語

本文根據教育部委託相關單位所進行的兩次「先導計劃」和「大學校務評鑑」報告，彙整討論臺灣地區大學通識教育實施現況與相關問題。

本文第二節介紹臺灣各大學現行通識教育的現況，並舉例說明三種通行的模式：(1)共同與通識課程均衡選修模式；(2)通識均衡選修模式；(3)核心課程模式。本文第三節根據評鑑報告，彙整「校務評鑑」與「先導計畫」評鑑等關於 26 所學校的評鑑結果，分類說明從評鑑報告中所看到的不同類組學校的通識教育之優點與缺失，並對缺失所在的問題略作建議。

140 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

細讀評鑑報告，我們可以發現各校雖然意識到通識教育的需要，但部分學校的通識教育仍有提昇的空間。因此，持續加強正確認知通識教育，宣導通識教育理念，仍然是日後相當重要的工作。此外，在行政資源的支持上，各校水準不一，並出現部分私立學校投注於通識教育的經費尚多過於國立大學的狀況。通識教育乃是大學精神之所在，未來各校在編列預算時，或可訂定適當的通識教育預算的百分比，以維持充分的資源，推動完整的通識教育。

師資、課程規劃與教學品質，是決定通識教育成敗的關鍵因素。從各校評鑑資料看來，目前臺灣各大學的通識教育師資，尚能維持一定的水準，但一般教師均致力於專業研究，少有餘力注意通識教育問題，所以對於通識教育認知不足的教師仍所在多有，學生對通識課程也常以「營養學分」視之，關於通識教育理念之宣導工作仍應加強；同時，也可規劃教師研習活動，加強教師開授通識課程的能力。另外，爲了提昇通識課程的地位，以及促進優良教師開授通識課程，各校或可設立如「通識講座教授」或「通識課程優良教學獎」之類的榮譽銜，提供獲獎者實質的教學資源，藉此促使其他教師能見賢思齊，使通識教育能獲得應有的重視，並發揮其應有的教學效果。在臺灣的大學民主化的客觀環境之中，平等主義心態瀰漫於校園，以上所說的做法並不容易推動。

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 141

目前，各校普遍面對的課程規劃問題，在於共同必修科目與通識課程之間的定位問題。前文已有討論，雖然部分學校採取二者劃分為兩種不同的單位與課程，但站在統整通識教育的立場上，似仍以將二者融合的做法較為適當，除可避免於行政組織方面疊床架屋，亦可收事權統一，課程完整、明確之效。關於通識課程的實施模式，也許比較妥當的是「核心課程模式」，較能落實各大學的辦學理念。

另外，理工類組大學、醫學類大學，以及師範及教育大學，本有其著重發展的學科，因而在師資與課程上，不免有所偏重與不足，對於通識教育培養通才之精神亦有差距，雖然各校對此已有相應的解決方法，如跨校選課或增聘師資，但目前這類問題仍是相關學校必須持續關注並提出更妥善的處理模式。

最後，自我評鑑工作對於各校通識教育的長期發展，具有極其重要的影響，無論自我評鑑的標準須由教育部統一訂定或各校自行設計，其目的都在維持各校通識教育的正向發展，並作為長期推展與進步的重要依據，也是各階段「改革計劃」的重要指標。因此，除了外部評鑑如「先導計劃」與「校務評鑑」之外，各大學本身的自我評鑑才是各校長期發展的主要方針。所以，如何強化自我評鑑制度，建立自我批判機制，將是各校通識教育，乃至大學校務是否能百尺竿

142 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

頭，更進一步的重要工作。

除了本文所探討的通識教育評鑑工作之外，現階段臺灣的大學通識教育所面臨的根本問題在於結構性的困境。現代大學是一個學術高度分工，而且專業取向極強的學術社群，不同的院系所之間交流溝通的機會不多，整個大學社群的專業氣氛不利於通識教育的推動。而且，現代大學學術聲望的評比，基本重點在理、工、醫、生命科學等主流科技的創新與突破，例如美國主要的大學評比指標以及上海交大的大學評比指標，都是以列入 SCI 論文篇數及其引用數、刊登於《科學》(Science) 與《自然》(Nature) 等頂級科學期刊的論文數為其重點。教育部在民國 94 (2005) 年 10 月 9 日由高教司發布的「《邁向頂尖大學計畫》審議結果與說明」新聞稿，文中第 4 點第 1 項指出，獲補助之大學，未來將由教育部參考現行國際評比、本計畫書預期效益等，建議考核指標如下，另學校亦應自訂分年具體指標：

1. 人才培育：高級科技或特色領域人才培育及相關產業實用人才培育質與數增加。
2. 國際論文總數及影響指數排名之提昇。
3. 延攬國外傑出教師及研究人員數增加。
4. 與國內外大學或學術研究機構進行實質合作數

肆、臺灣主要大學院校通識教育現況
：對於評鑑報告的初步觀察 143

增加。

5. 平均每年輔導學校之產學合作計畫成長。

上述考核指標頗為具體而量化，就以特別預算所推動的「邁向頂尖大學計畫」之考核工作而言，有其實用性與必要性，也與國外若干大學評比的指標相接軌。但是值得注意的是，國內外大學評鑑指標，幾乎從未考慮大學教育對學生人格養成之影響、大學教師對學生生命之啟發、大學對學生價值觀的塑造、大學對社會不公不義事件之批判等重大問題。流弊所及，現代大學終不免淪落為資本主義中科技發展的研發工廠，使大學為社會及政治的既得利益階級而服務。在這種客觀結構之下，大學通識教育確實面臨巨大的挑戰。

展望未來，大學追求卓越之重要基礎仍在於通識教育之提昇，因為優質的通識教育是成為一流大學的必要條件。只有能夠開授高品質而能奠定學生終身學習基礎的通識課程的大學，才是一流大學，否則只能算是職業訓練學校而已。反過來看，也只有卓越的大學，才有一流的師資與教學設備，開授高品質的通識課程，使學生終身受益。國內一般的大學院校投入最多資源，發展最上軌道的多半是就業導向的院系所，而與通識課程教學最有關係的人文學科及基礎科學系所的資源及師資，則相對受到忽視。是的，高品質的

144 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

通識教育是建構一流大學的基礎。讓我們以這樣的認識，期待通識教育的發展更上層樓。（本文承于明華先生協助蒐集資料，並做初步分類整理，敬申謝意。本文曾發表於《2006年海峽兩岸大學通識教育研討會》，2006年4月20日，武漢科技大學）

貳

論大學通識教育中的主體覺醒 與群體意識：教學理念與實踐

一、引言

今（2004）年正值通識教育學會創立十週年，台灣的各大學院校推動大學通識教育屆滿 20 年。在臺灣民主動盪，社會不安，大學通識教育面臨校園內外各種挑戰的關鍵時刻裡，本（13）屆教師研習營擇定「大學通識教育中的『主體性』與『群體性』」作為主題，實有其正面因應時代挑戰的深刻意義。

先讓我們從臺灣的大學院校推動通識教育的歷程開始說起。臺灣的大學院校之通識教育始於民國 45（1956）年 7 月，東海大學向教育部呈報核准試行「宏通教育」（general education），後經教育部建議改為「通才教育」。民國 45（1956）學年度，東海大學正式實施「通才教育」，並聘請美國有關專家前來指導。民國 46（1957）年，東海大學公佈《教育制度說明》作為課程編制的依據，開啓了臺灣的大學推動通識教育的先聲。1970 年代，新竹的國立清華大學推動通識教育，開授少數人文社會與自然科學的通識講座課

22 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

程。民國 70（1981）年，虞兆中接任臺灣大學校長，開始在臺灣大學推動通才教育。1981 年 6 月 1 日，臺大第 1364 次行政會議決議成立「推動通才教育工作小組」，10 月，擬具《推行通才教育計畫書》。民國 72（1983）學年度，完成開設十三門選修科目計畫，並開授四門通才教育科目。¹在臺大的刺激之下，1983 年教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同科目。經過一年研議，教育部「大學共同科目規劃研究專案小組」在 1984 年提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書。民國 73（1984）年 4 月 5 日，教育部以臺（73）高字第一一九八六號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各公私立大學及獨立學院查照辦理通識教育選修科目，共 4-6 學分之課程。這是國內各大學全面辦理通識教育教學之開始。

臺灣各大學院校的通識教育經過 10 年的發展，民國 83（1994）年 4 月 14 日時機成熟，中華民國通識教育學會籌組成立，《通識教育季刊》同時宣佈創刊，標誌著國內大學通識教育邁向新的階段。在各大學院校推動通識教育改革多年之後，1999 年及 2001 年通識教育學會接受教育部委託辦理「大學校院通識教育

¹ 參看本書第一篇〈虞兆中與大學通識教育〉。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 23

評鑑」與「九十年度技職校院通識教育訪視計畫」，以及 2003 年教育部對七所研究型大學通識教育的評鑑。從 2001 年起，教育部推動第一梯次與第二梯次提昇學術基礎教育計畫之後，臺灣各大學院校的共同及通識教育，全面獲得了可觀的改善。

在通識教育在大學院校校園內逐漸獲得重視，呈現一片榮景之際，通識教育卻開始面臨「如何提昇教學內容的深度？」的挑戰。

我們思考大學通識教育的深化問題，必然涉及：「學生應『學』什麼？」這個問題。本文第二節首先從東亞思想傳統中解析「學」的涵義，既涉及學習者的主體覺醒，又觸及學習者之群體意識的培養。本文第三節接著分析「主體覺醒」與「群體意識」之間，實有其既互相滲透而又相互緊張之辯證性關係。本文第四節則扣緊當前臺灣社會與教育的脈絡，探討「個體」與「群體」平衡的大學通識教育理念與教學實務。第五節則綜合本文論述，提出結論。

二、東亞思想傳統中「學」的涵義

我們思考「學生應該在通識課程中『學』到什麼？」這個問題，最有效的思考方法就是躍入東亞思想傳統之中，分析「學」的不同涵義及其對現代大學通識教

24 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

育的啓示。

《論語》這部書不但是先秦孔門師生心靈對話的記錄，也是東亞文明的思想經典，十七世紀日本古學派大師伊藤仁齋（維楨，1627-1705）推崇《論語》一書的價值為：「最上至極宇宙第一書」，²《論語》作為東亞文明的聖經，二千年來對東亞各國知識份子的思想、教育與日常生活影響深遠。《論語·學而·1》「學而時習之」章在東亞儒家思想史上更是具有特殊之地位。明儒劉宗周（戡山，1578-1645）說：「『學』字是孔門第一義，『時習』一章是二十篇第一義。孔子一生精神，開萬古門庭闔奧，實畫於此」，³德川時代（1600-1868）日本古學派儒者伊藤仁齋說：「《論語》以『學』之一字。為一部開首，而門人以此章置諸一書之首，蓋一部小《論語》云」。⁴十八世紀朝鮮時代（1392-1910）儒者奇學敬（字仲心，號謙齋，1741-1809）說：「〈學而〉一章，即是書開卷第一義，而其該體用、兼本末，自初學入德，以至人君為治之

² [日本]伊藤仁齋：《論語古義》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年），第3卷，論語部一，頁4；亦見於：伊藤仁齋：《童子問》，收入：家永三郎等校注：《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966，1981），卷上，第5章，頁204。

³ [明]劉宗周：《論語學案》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986），卷一，頁1。

⁴ [日本]伊藤仁齋：《論語古義》，頁2。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 25

序，莫不推驗」。⁵東亞各國儒者在啓誦《論語》之際，對於「學而時習之」章都提出各種詮釋。

從東亞儒者對孔子所說「學而時習之」中的「學」字之解釋言論觀之，大約可以歸納為兩種主流意見：

(1)「學」指主體覺醒而言：

第一種意見將「學」解釋為「覺」。北宋邢昺（931-1010）引《白虎通》云：「學者，覺也。覺悟所未知也。」⁶邢昺將「學」解釋為內省性的道德思考活動，這種解釋在北宋錢時（融堂，1175-1244）手上獲得了更精細的申論。錢時說：⁷

學者，覺其所固有而已，故曰：「大學之道，在明明德。」心本無體，虛明無所不照；為物所誘，為意所蔽，為情所縱，而昭昭者昏昏矣。是故貴於覺也，不覺則何以習？

⁵ [朝鮮]奇學敬：《御製經義條對—論語》，氏著：《謙齋集》，收入：《韓國經學資料集成》（漢城：成均館大學校大東文化研究院，1988），第26冊，論語九，頁3。

⁶ [宋]邢昺：《論語注疏》（臺北：中華書局據阮刻本校刊，1966），卷1，頁1-2。

⁷ [宋]錢時：《融堂四書管見》（臺北：臺灣商務印書館景印四庫全書珍本，1969-70），卷1，頁1-2。

26 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

錢時將「學」解釋為「覺其所固有」，並強調心本來虛明澄澈，但易為外物所蔽，所謂「覺」就是使心恢復如太虛之澄然之原初狀態。錢時所用的語彙，雖然是宋明儒習用的「心體」、「太虛」、「澄然」等，但他基本上走的孟子的思路。

南宋楊簡（慈湖，1140-1225）解釋「學」字，就以孟子的「求其放心」的說法解釋「覺」的過程。楊慈湖強調「心」不受時間與空間所制約，而且無形無量，所以隨時隨地可以覺悟。南宋陸九淵（象山，1139-1192）《象山語錄》云：「如『學而時習之』，不知時習者何事？非學有本領，未易讀也。苟學有本領，則知之所及者，及此也，仁之所守者，守此也，時習之，習此也，說者，說此，樂者，樂此，如高屋之上建瓴水矣。學苟知本，六經皆我註腳」。⁸陸象山所說為學必須知「本」，即指內省性的道德思考活動。

這一條解釋線索，到了明代心學一系的思想家手上獲得充分的發展，例如明代郝敬（1558-1639）說：「...然不言所學何事，蓋心在則無事非學。學，覺也。大道無方，知者見之謂知，仁者見之謂仁，百姓日用而不自知。知即覺，覺即學，日用視聽言動即是尋常子臣弟友即是，詩書六藝即是，處常處變，在上在下，

⁸ [宋]陸九淵：《象山語錄》（臺北：臺灣中華書局，1966），卷34，頁1-2。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 27

無小無大，無往非是。」⁹郝敬訓「學」為「覺」，他主張在事中體會此心即是「學」。

王守仁（陽明，1472-1529）進一步發揮心學的解釋說：「『學』是學去人欲，存天理，從事於去人欲存天理，則自正諸先覺，考諸古訓，自下許多問辨思索存省克治工夫，然不過欲去此心之人欲，存吾心之天理耳。若曰效先覺之所為，則只說得學中一件事，亦似專求諸外了。時習者，『坐如尸』，非專習坐也，坐時習此心也。『立如齋』，非專習立也，立時習此心也。『說』是『理義之說我心』之『說』，人心本自說理義，如目本說色，耳本說聲，惟為人欲所蔽所累，始有不說，今人欲日去，則理義日洽浹，安得不說？」¹⁰王陽明批評朱子訓「效」之說，認為這也算是外求，「學」只是「去人欲，存天理」，不需另設一個外在對象去仿效。

(2)「學」指群體意識的培育而言：

第二種解讀「學而時習之」的進路，開啟於朱熹（晦庵，1130-1200）的集註，將「學」訓為「效」。

⁹ [明] 郝敬：《論語詳解》（續修四庫全書第153冊）（上海：上海古籍出版社，1995），頁61。

¹⁰ [明] 王陽明：《王文成公全書》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986），卷1，頁54。

28 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

朱子《論語集註》解釋「學」之涵義說：¹¹

學之為言效也。人性皆善，而覺有先後，後覺者必效先覺之所為，乃可以明善而復其初也。

朱子在《論語或問》中進一步解釋說：「所謂學者，有所效於彼，而求其成於我之謂也。以己之未知而效夫知者，以求其知；以己之未能而效夫能者，以求其能。皆學之事也。」¹²

朱子將孔子的「學」理解為一種效仿，是一種向外覓理的知識活動。但是，朱子又明言，這種知識活動的目的在於「明善而復其初」，也就是將所效仿學習而得之「理」落實到心性之上。所以，朱子解釋下的「學」，雖然在發生程序上是一種向外覓理的效仿行為，但其本質狀況實是以心性修養的道德修為作為目的。我們可以說，朱子以「效」為「學」之手段，而以「明善而復其初」為其目的。

朱子之後，許多儒者將「學」訓為「效」，特指效法古聖先賢之所為。朱門高弟陳淳（北溪，1153-1217）依循朱子之詮釋典範，他說：「學之為言效也，未能肖

¹¹ [宋]朱熹：《四書章句集注·論語集注》（北京：中華書局，1982），卷1，頁47。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 29

聖人，而效爲聖人者也。蓋天之生人，其性皆善，皆有聖人之質，惟其稟氣感物之不齊，聖人所稟純而清，又無物欲之汨，本然之善，無所蔽，無所事學。自賢者而下，所稟不能以純清，而有濁之參焉，物欲又從而汨之，本然之善不能無所蔽，必有待於學以明之。所謂學者，亦不過效聖人之所爲，而去其氣稟物欲之蔽，以明善而復其初爾。」¹³陳淳主張「學」乃經由效法先覺者之所爲，其目的在於去除氣質障蔽，回復本然之性。

朱子所開啓的這種「學」的解釋進路，將「學」理解爲「效」，效法古聖先賢之所爲。這種解釋進路強調在社群意識或生活倫理的脈絡中，掌握「學」的意義及其內容。這種解釋對日本與朝鮮儒者影響至爲深遠。

德川時代日本古學派大師伊藤仁齋在《語孟字義》中進一步解釋「學」字的涵義，他說：¹⁴

學者，效也，覺也，有所效法而覺悟也。按古學

¹² [宋]朱熹：《四書或問·論語或問》（上海：古籍出版社，2001），頁103。

¹³ [宋]陳淳：《北溪大全集》（臺北：臺灣商務印書館景印四庫全書珍本，1971），卷18，頁3-5。

¹⁴ [日本]伊藤仁齋：《語孟字義》，收入：《日本儒林叢書》（東京：鳳出版，1978），卷6下，頁56。

30 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

字，即今效字。故朱子集註曰：「學之為言效也。」白虎通曰：「學，覺也。」覺悟所不知也。學字之訓，兼此二義而後其義始全矣。

伊藤仁齋基本上發揮朱子的意見，認為「學」既是「效」，又是「覺」，前者是工夫與過程，後者是「學」之目標，所以「學」皆兼指知行而言。¹⁵伊藤仁齋解釋孔孟思想雖然常採取批判之立場，但是他以「學」兼知行而言係循朱註之舊軌。

繼伊藤仁齋之後，從政治觀點以「先王之道」解釋孔子的「學」的是十七世紀古文辭學派大師荻生徂徠（物茂卿，1666-1728）。荻生徂徠在《論語徵》中說：¹⁶

蓋先王之道，安民之道也。學者，學之也。學優則仕，以行其道。子路曰：〈微子〉「不仕無義，君臣之義，如之何其廢之？」孔子時議論如此。

荻生徂徠將「學」解為「學先王之道」，是指學習從政以安民的事業。

¹⁵ [日本] 伊藤仁齋：《語孟字義》，頁 58-59。

¹⁶ [日本] 荻生徂徠：《論語徵》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁 8。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 31

其次，日本儒者也有人以傳統文化作為「學」之內容，他們將「學」之內容解釋為傳統文化的學習。十八世紀下半葉的大阪懷德堂儒者中井履軒（1732-1817）解釋「學而時習之」一語說，首先指出「性善復初，及先後覺，此章不必言」，¹⁷乃係針對朱子而發。朱子集註云：「學之為言效也。人性皆善，而覺有先後，後覺者必效先覺之所為，乃可以明善而復其初也。」¹⁸朱子強調所謂「學」就是經由「效」法先聖先賢之所為（朱子說：「學之為言效也」），而彰顯人內在善性（「明善而復其初」）。中井履軒極反對朱子學以「理」為基礎所建構形而上的思想世界，所以，中井履軒將「學」解釋為「學是從人受指道焉，或考之書傳，擇古人之言而師法之也」，他在文化傳統的脈落中解釋「學」，認為「學」之內容就是經書中所載之古人言行。

復次，日本儒者解釋「學而時習之」一語的第三種進路，就是將「學」置於社會生活倫理的實踐之中加以理解。十八世紀折衷學派儒者皆川淇園（名愿，字伯恭，1734-1807）通訓詁考據之學，著有《論語譯解》十卷。皆川淇園指出，「學」就是學《詩》《書》

¹⁷ [日本]中井履軒：《論語逢原》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁10。

¹⁸ [宋]朱熹：《四書章句集注·論語集注》，卷1，頁47。

32 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

《禮》《樂》等經典所傳遞的價值理念與行為規範，並將他們實踐於日常生活的「君臣父子男女長幼朋友之間」。¹⁹與皆川淇園同屬折衷學派的東條弘（字子毅，號一堂，1778-1857），不滿於朱子學混合佛老之說，撰《論語知言》有心於矯正朱子之說。東條弘解釋「學而時習之」章，強調孔子所謂「學」就是學「日用實踐之事」。²⁰

綜合本節所言，德川時代日本儒者解釋《論語·學而》第一章，其言論之細節雖有出入，但是大致都採取「實學」的解讀進路。²¹他們認為當孔子說「學而時習之」這句話時，心中所想的是修己治人的「先王之道」。日本儒者也認為，「學」的內容是指《詩》《書》等經典中所傳承的文化傳統。這些文化傳統中的價值理念必須在日常生活中被實踐。

相對於德川時代日本儒者而言，朝鮮時代的朝鮮

¹⁹ [日本] 皆川淇園：《論語譯解》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁 1-3。

²⁰ [日本] 東條弘：《論語知言》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁 13-32。

²¹ 日本思想史中「實學」一詞之涵義甚廣，包括實證性、合理性、生活性、政治性，以及道德實踐性等學問，參考源了圓：《近世初期實學思想の研究》（東京：創文社，1980），頁 58。我在新刊拙著《德川日本論語詮釋史論》（台北：臺大出版中心，2006），第六章〈日本儒者對《論語》「學而時習之」的解釋〉中，有詳細的討論。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 33

儒者解釋《論語》中的「學」字，大致皆循朱子的解釋典範，強調學習活動中「知」與「行」之關係。孔門教學之目的在於培養整全的人格，孔子所謂的「君子不器」（《論語·為政》）就是指整全人格的特質而言。具有整全人格的「君子」可以「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」（《論語·憲問》）。「君子」的人格是「義以為質，禮以行之，遜以出之，信以成之」（《論語·衛靈公》），「君子食無求飽，居無求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉，可謂好學也已。」（《論語·學而》）。具備整全人格的「君子」，孔子有時也稱之為「士」，因為他們具有完整的人格，所以他們的行為可以做到「行己有恥，使於四方，不辱君命」（《論語·子路》）。孔子有時也稱之為「成人」，這種「成人」「見利思義，見危授命，久要不忘平生之言」（《論語·憲問》）。先秦孔門講「學」均兼「知」「行」而言。

朱子詮釋「學而時習之」章時，特別強調「學」之目的乃在於「行」，²²他說「學之為言效也」的涵義在於「以己之未能，而效未能者，求其解，皆學之事也」。²³朱子的詮釋都強調「知」必須在「行」上實踐。

²² [宋]朱熹：《論語精義》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986），卷一上，頁1-7。

²³ [宋]朱熹：《四書或問·論語或問》，頁103。

34 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

朝鮮儒者在朱子學的典範之下解讀《論語》，非常強調「學」兼「知」「行」而言。十八世紀下半葉的李元培（字汝達，號龜巖，1745-1802）強調孔子的「學」乃「兼窮理力行而言」，²⁴這種「學」所窮之「理」乃是道德之「理」，是「大人之學」。十九世紀下半葉的朴宗永（字美汝，號松塢，？-1875）也從知行合一的角度解釋孔子的「學」，他強調「學者欲知其未知，欲能其未能也。而究其歸則兼知行而言，欲復其本然之善也」。²⁵總之，朝鮮儒者循朱子學之典範，解釋孔子的「學而時習之」，均強調「學」固然以「復其本然之善」為目標，但是，實踐層次的工夫仍是必要之過程。

26

(3) 「學」之兩種詮釋的現代啟示：

綜上所言，在東亞思想傳統中，「學」的內涵大約有兩層意義：第一是指「覺」，第二是指「效」。前者就是所謂「主體覺醒」，通過學習活動而喚醒學習者的主體性；後者泛指「群體」而言，指學習者通過學習

²⁴ [朝鮮]李元培：《經義條對—論語》，氏著：《龜巖集》，收入：《韓國經學資料集成》，第26冊，論語九，頁39-40。

²⁵ [朝鮮]朴宗永：《經旨蒙解—論語》，氏著：《松塢遺稿》，收入：《韓國經學資料集成》，第29冊，論語十二，頁397-398。

²⁶ 關於朝鮮儒者對孔子的「學而時習之」一語的解釋，另詳：黃俊傑：〈朝鮮儒者詮釋《論語》「學而時習之」章的思想基礎〉，收入：《中國詮釋學》第二輯（濟南：山東人民出版社，2004年12月），頁210-225。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 35

活動汲取古聖先賢之智慧，效法古人之所為而成爲社群生活中有機組成部份。東亞思想傳統中「學」的涵義的這兩項主流意見，對於我們今日思考二十一世紀大學通識教育深具啓示。我們可以說，大多數的通識課程（尤其是人文社會科學的通識課程），常常同時觸及學習者的「主體覺醒」與「群體意識」。學習者「主體」的喚醒，以及「群體意識」的培育，正是大學通識教育的兩大目標。這兩大目標必須同時具足，庶幾「公」「私」平衡，「內」「外」兼修，這才是健康的通識教育。

三、「主體覺醒」與「群體意識」之辯證關係

在上節論述了大學通識教育中學習的內容，既包括學習者主體性之覺醒，又應啓發其群體意識之後，我們可以進而論述「主體覺醒」與「群體意識」之間複雜的辯證關係。

(1) 互相滲透性：

首先，「主體覺醒」與「群體意識」之間，有其千絲萬縷的互相滲透性。從一方面來看，個體的形成與發展實浸潤於群體之中。個體如果完全脫離群體而生

36 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

存在自然狀態之中，就會發生如十七世紀英國政治哲學家霍布士（Thomas Hobbes, 1588-1679）所說的捲入「每個人對抗每個人的戰爭」，因而每個人的生命變得「污穢、血腥，而且短促」（*filthy, brutish and short*）。²⁷所以，個體如脫離群體則難以生存。但是，從另一方面來看，群體生命之繁衍壯大，都有待於群體中每一個個體之健全與奉獻。在歷史的長河中，任何社群、國家或民族的文化成就，莫不是難以計數的個人在悠久的時間之流中，勞動或創作的成果的積澱。誠如二十世紀人類學家潘乃德（Ruth F. Benedict, 1887-1948）所說：「社會與個人不是對立者。文化提供素材，個人用以生活。文化貧瘠，個人則如涸池之魚；文化豐盛，個人則可得蔭其榮。...所謂社會，絕不是超離於個人之上的單元。若無文化的指引，個人則絲毫不能發揮其潛力；反過來說，文化所包含的任何元素，歸根究底都是個人的貢獻。」²⁸潘乃德的說法很正確地說明個體與群體之間，不論在發生程序上或是在本質狀態上，都有其互相滲透而不可切割的關係。

²⁷ Thomas Hobbes, *Leviathan*, in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds., *Princeton Readings in Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1996), pp.205-242.

²⁸ 潘乃德著，黃道琳譯：《文化模式》（臺北：巨流圖書公司，1976），頁300-301。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 37

(2) 緊張性：

雖然個體與群體之間有其互相滲透性，但是，在歷史實際發展過程中，兩者之間常出現不同類型的緊張性。

第一種緊張性是：個體常常受到群體的壓抑。在二十世紀以前的中國歷史經驗中，個體性之備受壓抑是一個顯而易見的現象。傳統中國是一個農業社會，中國農村社會是「一根根私人聯繫構成的網絡」，這種社會關係乃是從一個人一個人逐步推展出去的「差序格局」，它不同於現代西方的「團體格局」，以團體為生活前提，也作為人與人連繫的基礎。²⁹在傳統中國社會「差序格局」的架構如下，每個人都深陷在各種關係網絡之中，無法動彈。個人生命的完成，必須在這個格局中實現，而個人的存在價值，既無法獨立於各個社會脈絡之外，更為各種社會關係所宰制甚至犧牲。因此，傳統中國社會結構使得每個個人的「個體性」常常屈服於「社會性」之下。

正因為在二十世紀以前的中國社會中，「個體」常受到「群體」的宰制，所以，中國歷史上個體的特殊性常常並不突顯。傳統中國的歷史記載中的個體，常

²⁹ 參見費孝通：〈差序格局〉與〈繫維著私人的道德〉二文，收入氏著：《鄉

38 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

被史家加以類型化而納入「忠臣傳」、「佞幸傳」、「列女傳」等之中描述；傳統中國戲劇中的人物，善人或惡人的造型也是涇渭分明，判若水火。在這種群體壓力極強的中國社會中，如果個人反抗或背叛群體，輕則個人身敗名裂，為鄉梓父老親朋所不齒；重則個人生命為之不保。二十世紀史學家黃仁宇（1918-2000）筆下「自相衝突的哲學家」李贄（卓吾，1527-1602）為了抗拒親族的牽扯與壓力，乃剃髮為僧，遁入空門，終於在獄中自殺。³⁰也正是在這種歷史背景之中，我們才可以掌握二十世紀中國著名作家巴金（1904-2005）筆下激進的現代中國青年之勇於告別傳統的社會史意義。

第二種緊張性是：群體福祉常常受到個人利益之壓制甚至破壞。關於這種類型的緊張性，在歷史上屢見不鮮，而以 1987 年戒嚴令廢除後的臺灣，最具有代表性。臺灣是漢民族移民運動中的重要據點，臺灣文化中充滿了深具活力的精神動力，這種精神力量正是四百年來先民從閩粵各地移民來臺開拓寶島，明鄭時代（1662-1683）反抗清朝政權，日據時代（1895-1945）臺灣人反抗日本殖民當局，以及戰後臺灣經濟發展的精神基礎。隨著 1987 年 7 月戒嚴令的廢除，這種精神

土中國》（上海：觀察社，1948），頁 22-37。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 39

動力像壓力的鍋蓋掀開一樣地一湧而出，引發了最近二十餘年來臺灣社會中「個人主體性」的高度覺醒，個人權益常被置於社群利益之上，而形成某種極不健康的「自我中心主義」。農民、工人、原住民，甚至外勞等各階級、團體、社群的個人，都在民主浪潮中蜂湧而起，勇於提出個人的訴求，提昇個人的權益。最近二十餘年來臺灣社會與政治的發展，已具體地闡明了臺灣已經從傳統的「一元論」邁向「多元論」的轉化。在二十年來臺灣這種深具歷史意義的大轉化過程之中，傳統中國文化中的「從屬原則」(Principle of Subordination) 中文化中的諸多主體(如社會、經濟等主體)均服從於單一政治主體的支配的狀態，已經在臺灣轉化為「並立原則」(Principle of Coordination)，臺灣新文化中的諸多主體處於並立及競爭之狀態。³¹

在最近二十餘年來臺灣的社會政治轉型工程中，群體福祉甚至長期的國家利益，常常經由民意機構或國家機器的操作，而淪為個人(特別是政客)利益爭奪下的犧牲品。

³⁰ 黃仁宇：《萬曆十五年》(臺北：食貨出版社，1985)，頁222。

³¹ 「從屬原則」與「並列原則」是牟宗三先生的創見，參看：牟宗三：《中國文化的省察》(臺北：聯經出版事業公司，1983)，頁68。

40 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

(3) 個體與群體的平衡關係：

雖然在社會現實經驗中，「主體覺醒」常與「群體意識」互有緊張性，但是，中國儒家傳統卻蘊育著深富啓示的化解緊張性的智慧，這就是儒學的「仁」學。

先秦孔門教學中師生討論最多的就是「仁」德。孔子（551-479B.C.）既強調「為仁由己」（《論語·顏淵》），主張個人之主體覺醒乃為行「仁」之基礎，但又強調「克己復禮」（《論語·顏淵》），主張個人應克制一己之私而恆順社會規範。孟子（371-289B.C.？）更以「四端」之心（《孟子·告子》），將孔門「仁」學向心性論拓深。孟子強調「先王有不忍人之心，斯有不忍人之政矣」（《孟子·公孫丑》），就是主張為政者應將個人之「主體自覺」向外拓展成為為社群提昇福祉之動力。先秦儒家都主張「個體」與「群體」是一個連續體，荀子（298-238B.C.？）所謂「千人萬人之情，一人之情是也」（《荀子·不苟》），正是強調個人與社群不是斷裂的關係。

儒家所強調的個體與社群的和諧關係，到了十一世紀張載（橫渠，1020-1077）所撰寫的〈西銘〉，提出更為明確的說法：

乾稱父，坤稱母；與茲藐焉，乃混然中處。故天地之塞，吾其體；天地之帥，吾其性。民吾同胞，

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 41

物吾與也。大君者，吾父母宗子；其大臣，宗子之家相也。尊高年，所以長其長；慈孤弱，所以幼吾幼。聖其合德，賢其秀也。凡天下疲癯殘疾、惇獨鰥寡，皆吾兄弟之顛連而無告者也。

張載順著孟子的思想脈絡，提出「民胞物與」的說法，將自我、他人乃至於自然萬物，都視為一體。接著，程顥（明道，1032-1085）與程頤（伊川，1033-1107）說：³²

學者須先識仁。仁者，渾然與物同體。義、禮、知、信皆仁也。識得此理，以誠敬存之而已，不須防檢，不須窮索。若心懈則有防；心苟不懈，何防之有？理有未得，故須窮所；存久自明，安待窮索？此道與物無對，大不足以名之，天地之用皆我之用。孟子言「萬物皆備於我」，須反身而誠，乃為大樂。若反身未誠，則猶是二物有對，以己合彼，終未有之，又安得樂？

程子明白提出「仁者，渾然與物同體」的命題，主張「義」、「禮」、「知」、「信」等行為及其價值理念，都是「仁」的表現。人只要向內深思，體驗「仁」之內涵，

³² [宋]程顥、程頤：《二程集》（北京：中華書局，1981），卷2上，頁16-17。

42 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

就能達到孟子所說「反身而誠」的境界，體認到自我與萬物原非對立，亦無間隔。

十二世紀集大成的儒家思想家朱熹（晦庵，1130-1200），在其著名的〈仁說〉一文中，進一步申論：³³

天地以生物為心者也，而人物之生，又各得夫天地之心以為心者也，故語心之德，雖其惚攝貫通，無所不備，然一言以蔽之，則曰仁而已矣。

在朱子的論述中，整個宇宙充滿了生生不已的健動精神，而「人」與自然界的萬物，都各秉持這種天地間生生不已的核心價值而生長，這種宇宙間的核心價值就是「仁」。

十五、十六世紀的大儒王陽明（1472-1529）在〈大學問〉一文中說：³⁴

大學者，昔儒（朱子）以為大人之學矣；敢問大人之學，何以在於「明明德」乎？陽明子曰：「大

³³ 《朱子文集》（臺北：財團法人德富文教基金會，2000），第7冊，卷67，〈仁說〉，頁3390-3392，引文見頁3390。

³⁴ 王陽明，〈大學問〉，收入：《王陽明全集》（上海：古籍書出版社，1992），下冊，卷26，續編1，頁967-973；引文見頁968。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 43

人者，以天地萬物為一體者也，其視天下猶一家，中國猶一人焉；若夫間形骸而分爾我者，小人矣。大人之能以天地萬物為一體也，非意之也，其心之仁本若是；其與天地萬物而為一也，豈惟大人，雖小人之心，亦莫不然，彼顧自小之耳。是故見孺子之入井，而必有怵惕惻隱之心焉，是其仁之與孺子而為一體也。孺子猶同類者也；見鳥獸之哀鳴殫觫，而必有不忍之心焉，是其仁之與鳥獸而為一體也。鳥受猶有知覺者也；見草木之摧折，而必有憫恤之心焉，是其仁之與草木而為一體也。草木猶有生意者也；見瓦石之毀壞，而必有顧惜之心焉，是其仁之與瓦石而為一體也。是其一體之仁者，雖小人之心，亦必有之，是乃根於天命之性，而自然靈昭不昧者也，是故謂之明德。小人之心，既已分隔隘陋矣，而其一體之仁，猶能不昧若此者，是其未動於欲，而未蔽於私之時也；及其動於欲，蔽於私，而利害相攻，忿怒相激，則將戕物圯類，無所不為，其甚至有骨肉相殘者，而一體之仁亡矣。是故苟無私欲之蔽，則雖小人之心，而其一體之仁猶大人也；一有私欲之蔽，則雖大人之心，而其分隔隘陋猶小人矣。顧夫為大人之學者，亦惟去其私欲之蔽，以自明其明德，復其天地萬物一體之本然而已耳；非能於本體之外，而有所增益之也。」

44 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

陽明思想中的「大人」，不僅自我與他人並不處於對抗狀態，而且人與自然也是一種毫無間隔的關係。³⁵

以上所說儒家思想傳統中「個體」與「群體」的統一與和諧，對於我們今日思考大學通識教育中「自我」與「他者」(他者 other) 關係之教學理念與教學實務，實具有深刻的啟示。

四、「主體」與「群體」平衡的教學理念與策略

在論證了「主體覺醒」與「群體意識」之間，既有其互相滲透性又有其緊張性，並應建立動態的平衡關係之後，我們可以在上述理論基礎之上，論述「主體」與「群體」平衡的大學通識教育理念及其教學策略。

(1) 教學理念：

現階段臺灣的部份大學通識教育課程，所傳授的內容普遍表現出「主體」與「群體」之間的斷裂，學生習得各種建立在近代個人主義與自由主義基礎之上

³⁵ 參考：黃俊傑：〈論儒家思想中的「人」與「自然」之關係：兼論其在二十一世紀的啟示〉，《現代哲學》(廣州：中山大學哲學系)，2005年第1期。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 45

的價值理念，如民主、自主、人權、個人權益等，而較少注意這些源自近代西方而成爲普世價值的諸多價值理念，與東亞各國之歷史傳統與現實狀況之間實有難以癒合的「斷裂」在焉。

更具體地說，當前臺灣地區的大學通識教育課程設計，最必須思考的問題就是課程內容之「斷裂」的問題。所謂「斷裂」至少包括：(1)「傳統」與「現代」之間的斷裂；(2)「全球化」與「本土化」之間的斷裂。近百餘年來的臺灣從傳統社會轉變爲現代社會，尤其是近六十餘年來隨著快速的經濟發展與社會轉型，使得「傳統」與「現代」以及「全球化」與「本土化」之間的裂痕至深且鉅，在臺灣地區的青年人格中所刻劃的傷痕也至爲深刻。而且由於戰後臺灣快速的邁向工業化，工業化必須要求細密的分工，才能使產品標準化、數量化、商品化，在這種歷史潮流中，許多青年逐漸淪爲文化無根的浮萍。

針對以上的「斷裂」，我們提出以下兩項教學理念：

(a)加強學生對東亞傳統文化的認識：東亞各國在進入二十世紀以後，由於都受到西方列強的支配或侵略，所以，都經歷了一段文化的「自我否定」的過程。中國從二十世紀初開始，列強交侵，國家動盪，危機日甚一日。文化思想上則中西新舊各種思想激烈碰

46 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

撞。從五四時代以降，中國知識份子多半勇於趨新怯於守舊，批判傳統不遺餘力，這股潮流至 1966-1976 年的十年的文革動亂期間達於高潮。東鄰日本在從傳統走向現代的過程中，也是經歷了一段文化的「自我否定」。自從十九世紀中葉，美國海軍司令伯里（Matthew Calbraith Perry, 1794-1858）於 1853 年 7 月（日本嘉永 6 年 6 月），抵達日本浦賀。1854 年再航江戶灣，在橫濱與日本簽定條約，以及中英鴉片戰爭（1839-1842）以來，西方列強對東亞尤其是中日兩國之衝擊與支配至深具鉅。影響所及，中日兩國知識界與政治界雖有若干「興亞」之主張，例如 1880 年日本民間組織「興亞會」成立，1883 年改名為「亞細亞協會」，宮崎滔天（1871-1922）、³⁶岡倉天心（1862-1913）、³⁷孫中山（1866-1925）、³⁸李大釗（1889-1927）³⁹等人，也提出不同版本的「興亞」或「亞細亞主義」的意見，但是，「興亞論」影響力終究不如「脫亞論」聲勢之強大。日本啓蒙思想家福澤諭吉（1834-1901）於 1875 年（日本明治 8 年，中國光

³⁶ 宮崎滔天：《三十三年の夢》（東京：岩波書店，1993）。

³⁷ 岡倉天心：《東洋の理想：アジアは一つなり》，收入：《岡倉天心全集》（東京：六藝社，昭和 15〔1940〕三版）第一卷。

³⁸ 孫中山：〈對神戶商業會議等團體的演說〉，《孫中山全集》（北京：中華書局，1986），第 11 卷。

³⁹ 李大釗：〈再論新亞細亞主義〉，《李大釗選集》（北京：人民出版社，1959）。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 47

緒元年)出版《文明論概論》一書，揭示「以西洋文明為目標」，⁴⁰他在1885年又發表〈脫亞論〉文章，主張東亞各國只有「脫亞入歐」才能邁向「文明」。日本漢學大師白鳥庫吉(1865-1942)⁴¹與內藤湖南(1866-1934)⁴²均蔑視中華文化，後者以西歐史為參照系統解釋中國歷史的發展，前者甚至提出「堯舜禹抹殺論」與「神代史抹殺論」。日本思想史研究的大師津田左右吉(1873-1961)甚至主張：「日本與支那是個別的歷史、個別的文化或文明、個別的世界。從來沒有將日本與支那兩者包而為一的所謂東洋的世界。從無所謂『東洋文化』、『東洋文明』這種東西。」⁴³總而言之，二十世紀東亞知識界都經歷了一段對東亞文化傳統之「自我否定」，這種文化的「自我否定」心態在最近十餘年來民主臺灣，在政治力的主導之下，也正在加速發展之中。

⁴⁰ 福澤諭吉：《文明論の概論》(東京：岩波書局，1953)，第2章：「以西洋文明為目標」。

⁴¹ 白鳥庫吉：〈古代支那及びインド〉，收入：《白鳥庫吉全集》(東京：岩波書局，1971)。

⁴² 內藤湖南：〈概括的唐宋時代觀〉，《歴史と地理》第9卷第5號(1922年5月)。此文有中譯本：〈概括的唐宋時代觀〉，收入：劉俊文主編，黃約瑟譯：《日本學者研究中國史論著選譯》第一卷：通論(北京：中華書局，1992)。

⁴³ 津田左右吉：〈シナ思想と日本〉，收入氏著：《津田左右吉全集》(東京：岩波書店，1965)，第20卷，頁195。

48 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

針對這種「傳統」與「現代」嚴重斷裂的歷史脈絡，我們主張以通識教育接引學生重返東亞傳統文化的智慧。

(b)促進學生「全球視野」與「本土關懷」的融合：在二十世紀的最後二十年間，全球政治經濟板塊大幅移動，「世界貿易組織」(WTO)的影響力與日俱增，使許多樂觀的保守派學者高唱「地球村」、「全球化」或「無國界的世界」的口號。但是，每年世貿組織部長級會議或八大工業國高峰會，都引來反「全球化」人士的激烈抗議，甚至衝突流血。「全球化」與「在地化」在世界各地之間的緊張性日甚一日。

針對這項新發展，我們有必要通過通識教育課程，一方面既開拓學生的全球視野，另一方面又啓發學生對本土文化、政經、社會議題的熟悉度，並促使兩者融合無間。

(2)教學策略：

從以上這兩項教學理念出發，我們可以進一步提出以下兩種教學策略：

(a)開授東亞傳統文化相關課程：爲了引導生活在現代甚至後現代情境中的大學生，對於自己的文化傳統有更親切的接觸，從而促進「傳統」與「現代」的接荀，我們可以開授有關東亞文化傳統的相關課

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 49

程，例如《東亞傳統與現代》通識講座課程，就是一個可行的教學方案。

(b) 在「全球化」與「在地化」互動的脈絡中開授相關通識課程：近年來，台灣的大學生出國留學意願急速低落，主計處的資料顯示，臺灣 2003 年全年出國留學人數僅 24,599 人，較 2002 年遽減 23%，創下歷年最大衰退幅度。這種趨勢勢必逐漸傷害臺灣的全球視野的開拓，所以，教育部宣佈推動「菁英留學計畫」，將遴選學生分為基礎科學、人文社會、國家重點發展等三大組；其中再細分為基礎科學、生物科技、影像顯示、數位內容、通訊科技、半導體、能源科技、環境海洋與天然災害、奈米與尖端材料、重點服務業、國際法政及文史藝術等十二項領域。教育部希望以這項計畫開拓青年學生國際的視野，用心良善，但在近年來具有強烈的政治意涵的狹義的「本土化」口號甚囂塵上的氛圍裡，「全球化」與「在地化」之平衡並不易完成。

正如我最近所論述的，將「全球視野」與「本土關懷」融為一體，最有效的可能是與「公民教育」相關的通識課程。我們必須在公民教育課程的教學之中，在講授源自近代西方而成為全球普世價值的「民主」、「人權」、「自由主義」、「平等主義」、「個人主義」等價值理念時，與東亞尤其是中華文明所孕育的價值

50 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

傳統，互相發明。當前大學院校公民教育所傳授的基本上是西方近代政治思想與價值理念，而過度忽略東亞文明特別是中華文化傳統的思想資源。這種中西失衡、新舊失調的教學狀況，有待於我們深入挖掘自己的文化傳統，開發其二十一世紀的新意義，並適度地融入公民教育課程之中。

公民教育課程所教授的內容應該不僅是與「公民資格」(citizenship)相關的抽象概念的推衍而已。公民教育的實施與「公民社會」(civil society)的建構不但無法切割，而且密切相關。談到「公民社會」的建構，各級學校的教育內容極為重要，學校可以視為「民主的實驗室」。因此，大學院校為了將「民主的實驗室」的特性發揮至極致，公民教育課程的內容，應大量融入本地的社會、政治、經濟、文化的現實狀況，並在公民教育的理念與本地的現實之間，保持一個動態的互動關係。⁴⁴

五、結論

本文主題在於論述大學通識教育中的「主體覺醒」

⁴⁴ 參看：黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（高雄：中華民國通識教育學會，2004），頁 63-64。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 51

與「群體意識」之間所存在的既互相競爭而又不可分割的關係，並提倡「主體」與「群體」均衡的通識教育理念與教學策略。

如果將「主體」與「群體」的爭衡這個問題，置於最近六十年來臺灣史的脈絡中思考，我們就更能掌握本會本次教師研習營主題的重要意義。正如我過去所指出的：戰後臺灣文化變遷的主要方向在於「個體性」(individuality)的覺醒。這種以「個體性之覺醒」為特徵的文化發展方向，基本特質是從「個體在其自己」(individual-in-itself)走向「個體為其自己」(individual-for-itself)的存在狀態。「個體」不再是完成「個體」之外的為其他主體之目的的工具，「個體」的主體性越來越彰顯。從中國文化史立場來看，戰後臺灣這種文化現象具有深刻的歷史意義，其形成有其歷史之原因，也潛藏重要而複雜的問題。

戰後臺灣的文化變遷中最突出的文化現象就是「個體性的覺醒」。從中國人數千年歷史來看，戰後臺灣的「個體性的覺醒」這項新發展，確實深具劃時代的歷史意義。戰後臺灣從農業社會到工業社會的結構的轉型，教育的急速擴張，以及近十餘年來瑕瑜互見的民主化發展，都使臺灣社會文化領域中的「個體性」獲得了充分發展的機會，個人的「自由意志」(free will)在1987年戒嚴令廢除後更獲得了充分的表達；臺灣社

52 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

會中的「個體」已不再是傳統中國社會中威權主義之下，深受父權、君權、夫權壓抑的個體。臺灣社會中「個體」的甦醒，標誌著華人社會文化中個人主義發展的新里程碑，也為中國人二十一世紀民主政治的發展，奠定了社會文化的基礎。但是，現階段以「個體性之覺醒」為特徵的臺灣新文化，卻也潛藏著嚴重的「自我中心主義」甚至文化的自戀狂的心態。這種文化的病態，與數百年來作為移民社會的臺灣之功利主義盛行的傳統有其關係。展望未來，如果臺灣文化在二十一世紀要更上層樓，那麼，臺灣新文化所呈現的這些病態，就必須加以改善並超越。⁴⁵

因應戰後臺灣社會中個人「主體意識」過度膨脹的時代病癥，本文從大學通識教育的角度，建議規劃「主體」與「群體」均衡的通識課程，尤其應規劃「傳統」與「現代」對話，「本土關懷」與「全球視野」融合的新通識課程，以引導大學青年學生成為二十一世紀所需的新人才。（2004年11月23日初稿，2005年1月10日定稿，本文曾發表於《第十三屆全國通識教

⁴⁵ 黃俊傑：《臺灣意識與臺灣文化》（臺北：正中書局，2000），頁138-173。

貳、論大學通識教育中的主體覺醒
與群體意識：教學理念與實踐 53

育教師研習會：大學通識教育中的「主體性」與「群體性」》，弘光科技大學，2004年12月）。

第二章

全球化時代大學通識教育的新挑戰

一、引言

全球化(globalization)發展趨勢是二十一世紀歷史的主流。全球化在資訊科技快速發展以及世界各區域經濟聯盟逐漸形成的助威之下，蔚為不可遏止的潮流，並對世界各國高等教育，帶來巨大的衝擊。曾任美國加州大學(柏克萊)校長及加大系統總校校長的克拉克(Clark Kerr)在1994年就預測，二十一世紀世界各國大學教育面臨的挑戰是，如何在教育內容的「國家化」與「國際化」之間、在教育機會平等與學生能力取向之間、在保存傳統與展望未來變遷之間、在大學教育功能的多元化與一元化之間、在個人利益之追求與整體社會規範之建構之間，維持應有的均衡。¹克拉克所預測的上述各項挑戰，在最近二十年來已經在不同程度之內，在各國高等教育界逐漸浮現。大學通識教育正是將上述二十一世紀大學教育領域內的各種張力，彰顯得最為清楚的教學領域。

¹ 參看：Clark Kerr et. al., *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994)

26 全球化時代大學通識教育的新挑戰

本章之主旨在於分析二十一世紀全球化時代中，大學通識教育所面臨的兩項重大新挑戰：本土文化素養的提昇與整全人格的培育等課題。本章第三節首先討論全球化的發展形式、本質以及在台灣脈絡中全球化所造成的問題。本章第二節接著分析全球化發展對於海峽兩岸華人社會的大學通識教育提出的新挑戰。第四節則提出三項因應上述挑戰的新策略。最後，本章第五節綜合全文論旨，提出二十一世紀大學教育的新方向。

二、全球化的發展形式、本質及其台灣脈絡

(一) 形式：

全球化作為世界史中一個持續發展的趨勢，到底從何時開始？這個問題依著眼點之不同而可以有互異的答案。例如，從資本主義的形成及其向全球擴張來看，十六世紀可以視為全球化潮流的開始。從工業化發展的角度著眼，可能十九世紀可以視為全球化的一個起點；而從強勢文化向全球各地擴散著眼，則戰後的六十年代或七十年代才是全球化的起點。但不論從什麼角度來看，在全球化歷史趨勢的表現形式之中，主要集中在以下兩個方面：

(1) 世界各地的趨同化：近代世界資本主義的生產與再生產方式，從十六世紀以後逐步消弭各地的地方性生產方式，使

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 27

世界各地的經濟生活方式日漸趨同。1848 年青年馬克思（Karl Marx，1818-1883）和恩格斯（Friedrich Engels，1820-1895）就說：²

資產階級，由於開拓了世界市場，使一切國家的生產和消費都成為世界性的了。不管反動派怎麼惋惜，資產階級還是挖掉了工業腳下的民族基礎。古老的民族工業被消滅了。並且每天都還在被消滅。它們被新的工業排擠掉了，新的工業的建立已經成為一切文明民族的生命攸關的問題；這些工業所加工的，已經不是本地的原料，而是來自極其遙遠的地區的原料；它們的產品不僅供本國消費，而且同時供世界各地消費。〔…〕

資產階級日甚一日地消滅生產資料、財產和人口的分散狀態。它使人口密集起來，使生產資料集中起來，使財產聚集在少數人的手裡。由此必然產生的後果就是政治的集中。各自獨立的、幾乎只有同盟關係的、各有不同的利益、不同法律、不同政府、不同關稅的各個地區，現在已經結合為一個擁有統一的政府、統一的法律、統一的民族階級利益和統一的關稅的國家了。

² 馬克思和恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入：《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972），第一卷，引文見頁 254-256。

28 全球化時代大學通識教育的新挑戰

馬克思和恩格斯在十九世紀中葉從資本主義的擴張現象之中，預見了全球各地地域特性的消逝與趨同化的發展。世界各地在資本主義市場經濟操弄之下逐漸趨同化的這種趨勢，在第二次世界大戰結束之後更是快速發展。

(2) 世界各地的互相關聯性：全球化的第二個重要發展現象，就是世界各地的互相關聯性與日俱增，各國的股票市場、匯兌市場甚至政商網絡都互相影響，各地的產品行銷世界，暢通無阻，正如英國社會學家吉登斯（Anthony Giddens, 1938-）所說，全球化創造了一種世界各地區之間的相互連結性（interconnectedness）大幅提昇的生活方式。³

這種世界各地的相互連結性，一方面固然使世界各地的人才資金與資訊，在全球化的趨勢之下，可以快速地自由流動，但是，另一方面卻也可能使毒品、走私、恐怖主義活動更加快速蔓延。2001 年的九一一恐怖攻擊事件以及 2003 年的美國攻打伊拉克戰爭，都使世界各國直接捲入或間接受到影響。

(二) 本質：

但是，在上述全球化的表面發展趨勢之下，却潛藏著兩項

³ Anthony Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994), pp. 4-5.

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 29

有待深入思考的本質：

(1) 中心對邊陲的宰制：全球化發展加強了富國與強國對於窮國與弱國的宰制與剝削。這是全球化趨勢之下一項極其明顯的事實。後冷戰時代的美國，正是全球化發展的中心國家，在後冷戰時代美國對世界各地更加肆行干涉與控制。當代語言學大師杭士基（Noam Chomsky, 1928-）對於作為全球化中心的美國之對邊陲國家的宰制，有一針見血的論述，他說：⁴

過去，許多全球性議題都以主權概念的方式而架構。也就是說，政治實體依循本身路線——可以是良善或是醜惡不堪——的權力，而且能夠免於外來干預而加以完成。在真實的世界內，這意味著被高度集中的權力所干預，而美國正是其主要核心。集中化的全球力量有著各種稱呼方式，端賴人們內心對主權和自由所抱持的觀點而定。所以，有時它被稱為華府共識、華爾街與財政部的複合體、北大西洋公約組織、國際經濟官僚（世界貿易組織、世界銀行和國際貨幣基金組織）、或是七大工業國（G-7，西方富裕的工業國家，譯註：即加拿大、法國、德國、英國、義大利、日本、美國七國）或三國集團（G-3），乾脆更確切地說，通常指的是一國獨大的美國（G-1）。

⁴ 杭士基著，林佑聖譯：《流氓國家》（台北：正中書局，2002），頁 352，引文曾略加潤色。

30 全球化時代大學通識教育的新挑戰

杭士基上述的指控，完全切中全球化時代美國對世界各地支配的事實。

我們接著以全球化與高等教育的關係進一步分析。世界各國人民受教育的機會與該國的經濟力之高低有直接的關係，愈是貧窮的國家，人民的識字率愈低。而且，在全球化的浪潮之下，教育水準愈低的國家之生產力愈低，因此，愈居於世界資本主義分工體系的下游，形成惡性循環。2003年1月22日聯合國國際教科文組織（UNESCO）總裁就說，全球的文盲佔總人口的比例雖然已經從1980年佔30.8%，降到1995年的22.8%，但是2003年全球的文盲總人口仍高達8億6千8百萬人。聯合國希望到2010年全球人口中的文盲比例能降到16.6%，到2015年貧困地區與少數民族地區的小孩都能受高品質的小學教育，而且到2015年全球成人識字率能至少提昇一半。就這項長遠的目標而言，教育機會的均等仍是一項尚未落實的願景。⁵我在這裡要強調的是，教育機會均等的願景之所以未能落實，主要原因之一就是全球化的浪潮中貧國與弱國之逐漸被邊緣化，使居於中心地位的強國與富國更加肆無忌憚地剝削邊緣國家，並將邊緣國家的人才吸納到中心國家之內，為後續的剝削與宰制而服務。我們必須認清全球化對世界各國教育所造成的不平等

⁵ Koichiro Matsuura, 培 education for All: The Unfulfilled Promise,? *The Hindu*, 22 January 2003, www.thehindu.com.

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 31

之問題，才能進而謀求其解決之道。⁶

正是有見於全球化趨勢中「中心對邊緣的宰制」對於弱勢國家高等教育的影響，所以 1998 年 10 月聯合國國際教科文組織發布文件，呼籲世界各國：「應採取具體的步驟縮小已開發國家與開發中國家，尤其是與開發度最低國家之間在高等教育和研究方面愈來愈大的差距。需要以具體步驟，鼓勵經濟發展水準不同的國家加強在高等教育和研究方面的合作。應考慮為此目的擬定預算條款，並與各國國內及國際上的工業界簽訂互利協議，以便在這些國家藉適當的獎勵措施或資金提供，以持續發展教育、研究及培養高級專門人才。」⁷在全球化發展日甚一日的二十一世紀，如何在中心國家與邊緣國家之間維持教育機會的均衡，確實已構成一項嚴峻的挑戰。

(2) 資本主義市場邏輯的宰制：全球化在很大的範圍內就是資本主義化，所以，隨著後冷戰時代美國霸權支配力的無遠弗屆，美式資本主義生活方式及其價值，強有力地滲透到世界

⁶ 因全球化而造成的教育的不平等，在開發中國家特別嚴重。最近關於這個問題的分析，參看：Philip G. Altbach, *Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World?*, *Tertiary Education and Management*, No. 1, 2004, pp. 1-20.

⁷ *Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001137/113760eb.pdf>，此文有中譯本：劉廣定：〈高等教育改革與發展的實施綱領〉，《科技報導》266 期（2004 年 2 月），第 18-22 版，中文引文見第 19 版。

32 全球化時代大學通識教育的新挑戰

各地，並顛覆亞、非、拉各地傳統的飲食習慣、消費模式及生活方式。一言以蔽之，全球化其實就是資本主義市場經濟的勝利。

余羅（Lester C. Tharow）曾分析資本主義在近代世界史上的勝利，他說：⁸

自從工業革命開始以來，當成功被界定為提高物質生活水準，就沒有一種經濟制度像資本主義那樣運行得四海皆準。人們不知道如何以任何其他的原則來把經濟運行成功。市場，唯有市場，一統江山。沒有人懷疑它。只有資本主義提倡有關個體性的現代信仰，並利用某些人認為是較為卑鄙的動機：貪婪和自私自利，來提高生活水準。從迎合每個人的願望和需要這方面，姑不論這些需要在別人看來是如何的微不足道，就沒有其他的制度做到，甚至連一半都做不到。資本主義在十九世紀和二十世紀的競爭者——法西斯主義、社會主義和共產主義都完了。

資本主義在世界近代史上的勝利，正是因為它結合了人性中的自私與自利的動機。

⁸ Lester C. Tharow 著，李華夏譯：《資本主義的未來》（台北：立緒文化事業公司，1998），頁1。

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 33

(三) 全球化的台灣脈絡：

以上所說的全球化趨勢中的資本主義化及其所衍生的價值觀，在台灣特殊的脈絡中更形嚴重而且影響深遠。最近百餘年來，台灣歷經荷蘭（1624-1662）、明鄭（1661-1683）、滿清（1683-1895）、日本（1895-1954）與中華民國政府（1945-）統治，政權遞嬗，文化斷裂，資訊社會的來臨與全球化之發展，更使台灣青年成爲「失根的蘭花」與「漂泊的浮萍」。在全球化潮流中資本主義市場經濟邏輯的主導之下，台灣社會的功利主義價值取向更日甚一日。

在這種全球化的台灣脈絡之中，台灣高等教育快速地接受市場經濟價值的主宰，大學院校成爲職前訓練所，學術研究與市場價值密切掛勾而形成所謂「學術資本主義」。⁹正如在其他資本主義社會的狀況一樣，台灣的大學院校中所謂「熱門科系」，就是指高度就業導向的系所。學生在接受教育的過程中，專業訓練所佔的比例常常遠過於共同教育與通識教育。這些學生在「熱門科系」畢業以後，很快可以在台灣資本主義分工體系中，取得較佳的就業位置，加入資本主義生產與再生產的行列。2003年8月8日，教育部長根據立法院教育委員會決議宣佈：「自明

⁹ Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997).

34 全球化時代大學通識教育的新挑戰

年起，將把大學畢業生的就業率納入分配大學獎補助款的評鑑指標之一，督促大學加強產學合作及調整系所。」這種教育政策具體顯示，全球化資本主義市場經濟對高等教育所帶來的壓力與日俱增。

大學門牆以外的產業界，也強力要求大學為資本主義市場經濟而服務。舉例言之，廣達電腦董事長林百里於 2003 年 6 月 7 日在台灣大學畢業典禮以〈再次打造一個台灣的經濟奇蹟〉為題致辭說：¹⁰

我們的大學有些科系是供應不足，但是有些是供應過盛，會造成社會嚴重的失業問題，企業往往收到畢業生也不完全合用，其實這個問題可以很容易解決，學校設的科系應該要依照社會的需要來做適當規劃，有適當的科系也需要有適當的訓練才能夠畢業後馬上派上用場，所以我認為企業與學校結合在一起，讓企業隨時了解學校的規劃，也讓學生隨時知道企業的需求，企業可以委託學校訓練人才，委託學校開發新科技，自然就能夠更順利的接軌。也可以讓企業去訓練學生去創新、去創業，畢業生當然是會被企業所爭取錄用，就沒有供應過剩的問題。學生的質與量都更有競爭力。也是會增加國家整體的競爭力。

¹⁰ 見：《台大校訊》第 708 號，2003 年 6 月 11 日，第 4 版。

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 35

從企業經營者的立場而言，林百里上述說法並不令人感到意外。但是，這種論點赤裸裸地告訴我們：大學教育正在資本主義市場經濟的西風中顫抖。資本主義要求大學從追求真理的學術殿堂，轉化為資本主義市場經濟的職前訓練工廠。在這種壓力之下，許多大學也紛紛設立「創新育成中心」，努力於將大學研發的新知識轉化成商業利益。

近年來，台灣的大學院校從政府所獲得的資源一再降低，更使上述問題更形嚴重。台灣大學校長陳維昭對於大學經費之不足，有第一手證言，他說：¹¹

這十多年來，在鄰近各國持續增加對其大學之投資時，國內大學卻遭逢超低投資的嚴厲困境。即使物價指數之變動不予考慮，十多年來每位學生所能獲得的政府補助不但沒有增長，反而逐年降低，使得與亞洲鄰近各國的差距越來越大，國內每位大學生的平均成本還不到日本東京大學的十分之一、香港中文大學的七分之一、韓國漢城大學的三分之一。假設每年一百億只給予一所大學，以台大擁有 3 萬名學生為例，每一位學生所能額外獲得的也不過 33 萬左右，加上原來的 16 萬，也大約是 50 萬左右，即使再加計各校自籌的百分之五十（以 16

¹¹ 陳維昭：〈台灣是否需要世界一流大學？〉，《台大校訊》第 742 號，2004 年 4 月 7 日，引文見第 4 版。

36 全球化時代大學通識教育的新挑戰

萬計算)，每位學生所能獲得的資源仍然不如漢城大學。因此，五年五百億對原本嚴重資源不足的國內大學來說，可謂杯水車薪。

陳校長所說的問題，確實是近年來台灣的大學院校共同面臨的嚴重問題。大學經濟資源的貧乏，使大學更加緊向資本主義靠攏，大學甚至爲了生存而不能免於出賣大學的靈魂之危機。

三、全球化時代對大學通識教育的新挑戰

如果將海峽兩岸大學院校的通識教育，放在以上所說的全球化趨勢中考量，我們就會發現大學通識教育面臨至少以下兩種嚴峻的新挑戰：

（一）大學生本土文化資源之拓深問題：如上所說，全球化的浪潮加強了西歐與北美資本主義國家對亞、非、拉國家的宰制。在教育領域中，英語作爲最重要而普遍的國際語言的影響力正與日俱增。非英語國家與地區的教育，普遍面臨本土文化資源流失的問題。因此，在非英語國家中如何經由大學通識教育而拓深本國大學青年的本土文化資源與素養，就構成一項新的挑戰。

這項本土文化受到霸權文化之宰制的問題常受到高等教育

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 37

界人士的忽略，我們從全球化對印度高等教育的衝擊說起。2001年印度的一個教育研究學位（David Arnold Institute of International Education）提出報告，探討全球化對印度高等教育的意義在於全球化既是威脅又是機會。報告指出：在大約 51,400 位留學美國的外國學生之中，來自亞洲各國的留學生佔 54%。在 1998-1999 學年度，印度留美學生約 4,200 人，但美國赴印度留學的學生則僅有 707 人。這種狀況明白顯示美國教育經由全球化而對印度產生重大的影響。從 1991 年起印度經濟的自由化受惠於大量的留學生之回國服務。因應全球化的挑戰，這個報告建議印度應調整高等教育政策，鼓勵印度各大學與國外大學合作，加強產業合作，共創利益，並鼓勵創新教育方法如網路教學等。¹²這份報告掌握到全球化使各國（包括印度）的大學院校都捲入「全球市場」這項事實，但是，這份報告却過度注重全球化潮流中，大學的經濟問題及其生存之道，而忽略了全球化對各國大學教育的文化挑戰——在全球化主流文化與價值觀的沖刷之下，亞、非、拉各國大學教育面臨本土文化的流失與發展之問題。所以，最近有教育學家呼籲：在全球潮流中，高等教育應進行一種「典範的轉移」（paradigm shift），也就是從傳統的在地學習的「典範」移向一種「三合一」的學習「典範」，力求「全球化」、「在地化」與「個人化」結合的所謂「脈絡化

¹² David Arnold Institute of International Education, *Globalization of Higher Education: What it Means for India?* http://www.iie.org/Content/NavigationMenu/News_Announcements/Speeches/02-26-2001_Globalization_of_Higher_Education_What_it_Means_for_India.html.

38 全球化時代大學通識教育的新挑戰

的多元智能」(contextualized multiple intelligence, CMI)的教育。¹³

這個問題在海峽兩岸都加入世界貿易組織(WTO),進一步被整編入世界資本主義體系之後,更是日益嚴重。英語在海峽兩岸大學教育中的重要性與日俱增乃是不爭之事實。台灣的教育部以英語授課課程之多寡,作為衡量大學「國際化」程度的指標。大陸的大學之追求以英語為中心的「國際化」的腳步,較之於台灣也不遑多讓,不僅大學院校強調英語教學,大陸的教育部更與美國耶魯大學合作,在2004年8月為重要的大學校長或領導階層人員,進行為期兩週的高階大學領導學程(Advanced University Leadership Program)的訓練。¹⁴這類訓練學程固然有其優點,可以使改革開放後的中國高等教育更容易與世界接軌,但是,過度服從美國的模式,却不免造成中國大學的傳統特色逐漸流失的危機。

(二) 市場經濟造成大學教育「異化」的問題:正如前文所說,全球化意味著資本主義化。在全球化的資本主義市場經濟主導之下,大學教育逐漸走向「自我異化」的道路。也就是

¹³ Yin Cheong Cheng, *Paradigm Shift in Higher Education: Globalization, Localization, and Individualization?* Paper presented at the Ford Foundation Conference on *Innovations in African Higher Education?* Nairobi, Kenya, October 1-3, 2001.

¹⁴ 參看: *Yale Bulletin & Calendar*, March 19, 2004, Volume 32, Number 22, <http://www.yale.edu/opa/yb&c/story100.html>

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 39

說，大學通過教學與研究活動，逐漸轉化成與大學之本質目的之對立物。在資本主義價值觀的衝擊之下，大學不再以探索真理為最高目的，大學逐漸成為知識經濟時代的創新育成工廠。

大學的「自我異化」使大學所提供的教育成為片面的教育，是為資本主義世界工廠的生產與再生產提供職業訓練的教育。所謂「全人教育」在這種大學「自我異化」的現實狀況之下，早成為絕響。

四、大學通識教育的新策略

因應上述全球化時代大學通識教育的新挑戰，我認為二十一世紀大學通識教育可以採取以下的新策略：

（一）經典教育的提昇：我們在上文中說過，全球化趨勢固然使「地球村」成為可能，但是，卻也使得愈來愈多的青年成為「無根的一代」。許多青年在全球化時代的價值潮流中載浮載沉，他們成為「一度空間的人」。他們經由手機或網路等現代科技而與同時代的人溝通太多，但與異時代的中外偉大心靈溝通太少。

為了針對上述問題而有所彌補，大學通識教育應大力提倡古今中外重要經典著作的研讀與討論，引導學生親近經典中的

40 全球化時代大學通識教育的新挑戰

思想世界與價值世界，使他們可以攜古人之手，與古人偕行，與經典作者一起思考深刻而永恆的問題。經典教育的推動，可以使學生在全球化浪潮中，找到一個價值的立足點，使他們在時代變局的風狂雨驟中立得定腳跟，不致於隨波逐流，甚至慘遭滅頂。

正如我過去所建議的，我們可以設計講授柏拉圖、奧古斯丁、莎士比亞、黑格爾、康德、馬克斯、海耶克，或孔子、孟子、荀子、老子、莊子、韓非子、《史記》、《六祖壇經》、《金剛經》、《妙法蓮華經》、《近思錄》、《傳習錄》等經典性作品為主的通識教育課程，以增益學生思考人類文化重大問題時的文化資源與時間意識。偉大的經典都是中西文化史上偉大心靈對話的紀錄，這種以經典研討作為通識教育課程的教學方式，不僅可以促使學生對中西文化基本課題有所涉獵思考，也可以在日趨專業化以至難以對話的現代大學校園中，為全體師生提供某種思考的共同基礎。至於教學方式，我們可以以中西文化中常見的主題或所謂「問題意識」做為選擇經典教材的依據，選取中西文化經典的相關材料進行教學。這種主題或「問題意識」甚多，較為重要的如「真」、「善」、「美」、「自由」、「平等」、「正義」、「和同之辨」、「身心關係」等，這類主題在中西文化經典作品中都一再被提出、被反省，如果教師善加選擇，組成教材，以模組（module）方式教學，當可獲得相當的教學成果。這種

第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰 41

所謂「模組」的教材設計，就是督促學生深入閱讀環繞著同一主題的相關經典作品的重要篇章，嘗一臠而知全鼎。¹⁵

(二) 中華文化與東亞文化教育的加強：全球化的重要趨勢之一，就是世界各地的趨同化。但是，這種趨同化的實質則是西方強勢國家對非西方國家的支配。在大學教育領域中，英語作為學術的世界語及其所衍生的「文化霸權」，特別值得亞洲知識份子審慎思考。

長期以來，亞洲國家的大學教育所傳遞的，基本上都是近代西方的主流價值觀與世界觀。第二次世界大戰以後，全球化的趨勢更是使亞洲國家的大學教育與亞洲的文化傳統漸行漸遠。

針對亞洲國家所出現的教育內涵失衡的問題，我們迫切需在大學通識教育中加強東亞文化教育尤其是中華文化教育，以開拓大學生在全球化時代中的東亞視域。所謂「從亞洲出發思考」，¹⁶確實是二十一世紀東亞地區的大學通識教育值得努力的一個新方向。¹⁷

¹⁵ 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（台北：通識教育學會，2003 修訂三版），頁 215，219。

¹⁶ 參看：溝口雄三等編：《アジアから考える》（東京：東京大學出版會，1993）。

¹⁷ 台灣大學自 2001 年起設立東亞文明研究中心，針對東亞文明研究有所著力，參看：<http://www.eastasia.ntu.edu.tw>。

42 全球化時代大學通識教育的新挑戰

(三) STS (Science, Technology and Society) 通識課程的推動：全球化的實質意義是西方國家居於全球化的中心地位，對於居於邊陲地位的非西方國家肆行宰制與剝削。因此，全球化的效應之一，就是西方近代「啓蒙文明」(Enlightenment) 的世界觀與價值觀，向全球各地擴散並發揮影響力，於是，近代西方科技在「理性」的表象之下所潛藏的巨大的「非理性」，也拜全球化之賜而向全球擴張，造成諸多負面效應。能源危機、環境污染等問題，僅係其犖犖大者而已。近代科技所造成的問題，已經使人類面臨能否永續生存之挑戰。

針對近代西方「啓蒙文明」中的「自我摧毀性」，¹⁸我們有必要在大學通識教育課程中重視並研發具有 STS 精神與內涵的新課程。舉例言之，我們可以規劃設計《人與自然：傳統與現代》通識課程，引導學生深入思考近代科技所帶來的人對大自然的破壞及其所衍生的問題，¹⁹並從中西文化傳統中汲取現代的靈感，啓發學生在二十一世紀如何與大自然重建和諧的關係。

¹⁸ Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectics of Enlightenment* (New York: Continuum, 1982).

¹⁹ Rachel Carson, *Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1962) 及 Frank Graham, Jr., *Since Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1970) 對這些問題有所思考。

五、結論

從本章對全球化時代的發展趨勢及其對大學通識教育之新挑戰的探討，我們可以發現：二十一世紀大學通識教育，必須因應全球化的挑戰而進行新的課程研發，採取新的教學策略。我們主張：回歸經典的思想世界，並深耕東亞文化教育，當是在多元文化相激相盪的全球化時代中，使東亞地區的大學生靈根自植，使學生成為有本有源的新時代東亞知識份子的有效策略，而推動具有 STS 精神與內涵的通識課程，則有助於他們思考全球化潮流中近代西方主流價值的諸多複雜而深刻的問題。

展望二十一世紀，大學通識教育是邁向「全人教育」理想的重要教學領域。大學教育不應只是為二十一世紀資本主義市場經濟培訓後備部隊，因此，思考導向的通識教育在二十一世紀海峽兩岸大學教育改革中，實佔極重要之地位。

其次，二十一世紀新時代所需要的人才是一種具備批判思考能力與創新能力的人才，聯合國國際教科文組織展望二十一世紀高等教育的願景時，就強調這種能力。²⁰而這種人才培育的

²⁰ World Declaration on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, Article 9: Innovative Educational Approach: Critical Thinking and Creativity.? (UNESCO, 9, October, 1998), <http://unesdoc.unesco.org/images/1100/001138/113878eb.pdf>.

44 全球化時代大學通識教育的新挑戰

願景，只有在批判思考導向的優質通識課程中才能獲得實現。
讓我們群策群力，共同為提昇大學通識教育而努力。(2004年4
月13日初稿)

第五章

大學通識教育與基礎教育的深化： 理念、策略與方法

一、引言

1:1「基礎教育」及「通識教育」釋意：本書第四章指出二十一世紀大學通識教育的新方向在於從普及邁向深化。本章將近一步討論大學通識教育與基礎教育深化的理念、策略及其方法。但是，在討論這項課題之前，我們必須先釐清所謂「通識教育」與「基礎教育」的涵義。就課程之形式而言，所謂「基礎教育」是指台灣各大學院校現行之校訂必修或必選科目如「國文」、「外文」、「歷史」、「憲法與／或公民教育」、「體育」、「軍訓」及「服務」課程而言；所謂「通識教育」指各大學院校在人文學、社會科學、生命科學或自然科學等各學術領域中，要求學生必選的課程而言。以上這樣定義下的「基礎教育」與「通識教育」，雖然在課程形式上可以區分，但是就課程的本質而言，兩者不論就教學內涵、精神或目標來看，都具有高度的重疊性。因此，兩者實在是學生大學時期養成教育的共同組成基礎。

90 全球化時代大學通識教育的新挑戰

1:2 兩者的共同「界面」：作為大學養成教育之共同組成部份的通識教育與基礎教育，在不同時代有其不同之共同「界面」。就 21 世紀而言，兩者共同的「界面」有四：(1) 語文素養 (Linguistic literacy)，(2) 文化素養 (Cultural literacy)，(3) 生態環境素養 (Ecological literacy)，(4) 生命科學素養 (Literacy of life science)。

以上這四種類型的「素養」，之所以成為二十一世紀大學通識教育與基礎教育的共同「界面」，主要原因在於二十一世紀是一個諸多文明互相對話的新時代，也是一個環境與生態問題日益嚴重以及生命科學高度發展的新時代。2001 年 911 事件以後，世界各不同文化之間經由對話而加強相互瞭解，已經成為二十一世紀新時代的重要課題。在二十一世紀的諸文明對話中，不同宗教間的對話最為重要，因為宗教信仰直接觸及人的存在及其意義之根本問題，可以激發信仰者生死以之、赴湯蹈火的強大動力。如果各大宗教之間沒有對話，二十一世紀即無和平之可言。但是，二十一世紀文明間的對話的進行，有賴於對話者的本國及外國語文的運用能力，以及對本國文化與外國文化之嫻熟，所以，二十一世紀大學教養教育中，「語文素養」與「文化素養」特居重要之地位。其次，經歷二百年來以「人類中心主義」(anthropocentrism) 為思想基礎的近代科技發展，人類生存所繫的生態環境的破壞，已嚴重到無以復加的地步。二十一世紀人類必須嚴肅思考「永續發展」(Sustainable development) 的課題，所以，「生態環境素養教育」至關重要。

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 91

最後，二十世紀末生命科學的突破與飛躍發展，將使生命科學成爲二十一世紀的新顯學，並且對二十一世紀人類的文化思想、倫理價值、法律規範與社會經濟等各方面的生活，造成至深且鉅的衝擊。作爲二十一世紀新知識份子的養成場所，大學確實有必要提昇學生的生命科學素養。

1.3 「深化」的必要性：在經過二十年的提倡與改革之後，台灣的大學院校的通識教育已經達到普及的程度。在「普及」之後，台灣的大學院校基礎與通識教育面對最嚴肅的挑戰在於：如何從「普及」邁向「深化」？

爲什麼二十一世紀大學院校的基礎與通識教育必須向「深化」的方面發展呢？盱衡各大學院校當前所開授爲數眾多的基礎通識課程，固然也有少數大學院校的課程品質優越，內容深刻，但現階段舉目所見以淺嘗即止的簡介性課程較多，甚至也有許多逸樂取向的所謂「基礎課程」與「通識課程」，流風所及造成學生以爲「基礎或通識課程就是營養學分」的錯誤印象。這種錯誤印象一旦形成之後，大學中教研優越的教師遂視開授基礎與通識課程爲畏途，如此一來，認真的學生更難找到好的通識課程。這種惡性循環的結果，遂將「通識教育」污名化，與提倡「通識教育」之原初立意完全背離，思之令人痛心。

除了針對以上所述當前台灣的許多大學院校所實施的基礎與通識教育的弊病而力求改進之外，通識教育之所以必須力求

92 全球化時代大學通識教育的新挑戰

「深化」，更是因為只有「深化」了的優質通識課程，才能啓發學生的思考能力，拓展他們的視野，培育他們的價值理念，奠定他們終身學習的基本能力，使他們成為二十一世紀新時代的知識人。

二、深化的理念

2:1「回歸人本身」的教育理念：我們主張，大學基礎及通識教育應求其「深化」。但是所謂「深化」一詞的意義應詳細加以釐清。我們所謂「深化」不應被誤解為將基礎及通識課程加以專業化，講授更多的專業研究知識，使其成為專業系所進階專業課程的先導課程。例如作為基礎課程的大一「歷史領域」諸課程與歷史系大一必修「中國史」、「世界史」或「台灣史」之內容雖然有其重疊性，但其課程之性質與教學目標並不相同。前者教學對象是非主修歷史的學生，課程之教學目標在於提昇學生思考問題的時間深度；後者的教學對象是主修歷史的學生，教學目標在於為未來從事史學專業研究工作奠定基礎。因此，基礎與通識教育課程之所謂「深化」，並不是著眼於在課程中注入大量的專業性的智識，而是在於提昇學生對「人之存在」等相關問題的思考能力。

從這個立場來看，所謂「深化」就是指基礎及通識教育課程教學目標之「回歸人本身」。所謂「回歸人本身」這項教育理

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 93

念，有其消極面及積極面的意義。就其消極面而言，這項理念是針對近百年來海峽兩岸華人社會中各級教育過於功利導向之歷史積弊而發。中國最早的現代式大學創辦於 1895 年的北洋大學堂（今天津大學），是在西方帝國主義侵略中國的動盪時代裡，以興學作為自強之手段。接著，創辦於 1898（光緒 24）年的京師大學堂（今北京大學），更是在「中學為體，西學為用」的理念之下，以「化無用為有用，以成通經濟變之才」¹為辦學目標。兩者皆為因應世變，講求實效。再從台灣教育史來看，近代台灣的教育從劉銘傳（省三，1836-1895）創辦西學堂（1887）與電報學堂（1890）以降，就具有強烈的實務取向。1895 年起日本帝國主義者統治台灣之後，為了配合帝國侵略南洋地區的需要，更大力推動技職教育。日本殖民政府於 1919 設立台北工業學校、嘉義農林學校、台中商業學校，1927 年設立台南工業學校。1945 年台灣光復以後，從民國四十二年（1953）開始，國民政府成立「美援運用委員會（美援會）」，後來改制為「國際經濟合作發展委員會（經合會）」、「經濟設計委員會（經設會）」，演變為今日的「經建會」。在這些經建單位以人力規劃政策為主導下，台灣各級教育均具有強烈的功利主義色彩。1928 年創立的台灣的第一所現代式的大學台北帝國大學（今之國立台灣大學），更是為了日本帝國南進政策的需要，而特別著重發

¹ 陳寶琛等纂修：《大清德宗景皇帝實錄》（台北：台灣華文書局景印，1964），卷 418，頁 15。

94 全球化時代大學通識教育的新挑戰

展熱帶醫學與南洋人文研究，²辦學之功利色彩至為明顯。也因為台北帝大是為日本而不是為台灣本地而辦學，所以，當時台籍知識份子反對設立台北帝國大學的聲浪甚大。從宏觀的歷史視野來看，近百餘年來中國大陸與台灣的教育發展史，確實洋溢著鮮明的功利主義色彩。

在這種功利主義掛帥的百年教育傳統之下，現階段台灣的高等教育的內容，雖然在專業訓練上已有可觀的成就，但是，仍不免過度強調「人」以外的邊際效用。多數的大學院校都投入大量資源強化就業導向的系所，以便提昇學生畢業後在市場經濟體系中就業的優勢。一般學生與家長在這種高等教育的潮流之中，也無形中將大學視為就業前的職業訓練所，他們所看重的是受教育之後所能獲得的邊際效益。在這種功利主義的教育潮流之下，大學以及大學的師生，都在不同程度之內以及不同意義之下，將自己加以「物化」與「工具化」了。

我們提倡通識與基礎教育的「深化」乃在於「回歸人本身」，就是針對上述教育的工具化趨勢而發。我們希望經由「深化」了的課程，而喚醒受教育者的「主體性」，使教育的效果從為了

² 關於台灣大學校史的初步研究看：黃得時：〈從台北帝國大學設立到國立台灣大學現狀〉，《台灣文獻》第26-27卷41期（1976），頁224-245；吳密察：〈從日本殖民地教育學制發展看台北帝國大學的設立〉，收入：氏著：《台灣近代史研究》（台北：稻香出版社，1991）；歐素瑛：〈光復期的國立台灣大學（民國34-38年）〉，《國史館館刊》復刊第24期（1998年6月），頁51-90。

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 95

富國強兵或配合國家政策，轉而回歸並落實到受教育者自身的生命，創造受教育者的德性福祉。

在上述有關通識教育與基礎教育「深化」的理念中，所謂「回歸人本身」這句話中的「人」的涵義，必須再進一步釐清。我們這裡所謂的「人」，並不是指作為「感性的對象」的人，而是指作為「感性的活動」的人。更正確地說，「人」並不是一個作為範疇的、抽象的存在；「人」是活生生有血有肉，參與社會、政治、經濟文化生活的「人」。戰國時代（480-222B.C.）晚期荀子（約 298-238B.C.）之所以批判（他心目中的）「思孟」學派，理由在此；十九世紀馬克思（Karl Marx, 1818-1883）之所以批判費爾巴哈（Ludwig Andreas Feuerbach, 1804-72），理由亦在此。

在這個意義下的「人」，是一個活動的感性主體，是「時間」與「空間」交錯作用下的具體性的人，不是超時空的、抽象的、作為概念的人。因此，我們必須接著討論人之存在的「時間性」與「空間性」，及其與大學基礎及通識教育的關係。

2:2 人之存在的「時間性」：「時間」在人的生命歷程中既抽象而又具體，既神秘難以捉摸，但卻又明確而客觀。「時間」可以使嬰孩成為壯丁，「時間」的刻痕也可以使青春少女成為老嫗。我最近的研究曾指出：「中華文明具有極其深厚的時間意識，古代中國人懍於『時間』之不可逆，以及植根於『不可逆性』之上的『時間』之可敬可畏，所以，中國文化與思想傳統

非常重視因順『時間』之流衍變化，進而掌握『時間』的動向。因此之故，中國文化中歷史學特別發達，中國人的時間意識特別深厚，中國人的生命浸潤在悠久的歷史文化傳統之中，他們上承往聖先賢的志業，下開萬世子孫之福祉。在中國文化傳統中，個人生命的意義與價值，常常經由歷史的參與而與群體生命相結合，並在群體歷史文化傳承的脈絡中，彰顯個人的價值。」³中華文明中的「時間」既深厚而又充滿具體性的內涵。傳統中華文化中的「時間」，交織著具體的忠臣孝子的行誼、帝王將相的功過、烈女的孤貞、官吏的酷烈、佞幸的無恥、遊俠的誠信。我們可以說，人既存在於「時間」之中，無人能超越於「時間」之外，但人的活動卻也塑造或充填了「時間」的具體內容。

從人的存在之「時間性」這個角度來看，扣緊 21 世紀的新時代中，人的時間感日趨薄弱化的現象，我們就可以發現：歷史教育在大學基礎與通識教育中極具重要性。只有經由優質的歷史教育，特別是文化史教育，才能拓展學生的時間深度，使學生懷於時間之於人生之可敬可畏，從而努力於從有限的生命中創造出無限的意義。只有通過思考導向的歷史教育，才能使學生「攜古人之手，與古人偕行」，從古人的行事經驗中，提煉歷史的教訓與啓示。也只有通過歷史教育，才能使學生通過對

³ 黃俊傑：〈中國傳統歷史思想中的時間概念及其現代啟示〉收入：拙編：《傳統中華文化與現代價值的激盪（二）》（台北：喜瑪拉雅研究發展基金會，2002），引文見頁 24。

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 97

歷史經驗的掌握，而不再成為歷史的俘虜，而能一躍而成為未來新局的開創者。從以上這個角度來看，現階段許多大學院校以「歷史領域」課程作為校訂必修科目，實有其深遠的用意，可以肆應 21 世紀的需求。

2:3「人」之存在的「空間性」：人之存在的另一項特質在於其強烈的「空間性」。人在一定條件的空間環境之中，從事生產活動。二十世紀日本哲學家和田哲郎（1889-1960）對人之存在的「空間性」這個問題有深入思考。和田哲郎以「風土」一詞作為土地的氣候、氣象、地質、地味、地形、景觀等因素之總稱。他強調，人之存在有其「風土性」，形塑人的存在的因素不僅是一般意義下的「過去」，而更是「風土的過去」。⁴他將世界分成季風型、沙漠型與牧場型等三種不同的風土類型，⁵再分論不同型態的「風土」，對人的活動、氣質與文化的各種形塑作用。

從二十一世紀的人之存在之「空間性」，我認為最根本的問題是：人與自然的互動之問題。在過去兩百年間，工業文明成為人類歷史的主流，「人類中心主義」主宰最近兩百年來人類文明的發展，一方面固然創造科技文明的快速發展，為人類帶來物質生活的福祉；但另一方面，人對大自然的過度剝削，卻也為人類的生存環境帶來及其嚴重的傷害。因此，人與自然在二

⁴ 和田哲郎：《風土：人間學的考察》（東京：岩波書店，1935，1974），頁 16。

⁵ 同上書，第 2 章，頁 14-120。

98 全球化時代大學通識教育的新挑戰

十一世紀如何更和諧相處，就構成二十一世紀大學基礎與通識教育的嚴肅課題。⁶

大學通識教育應針對「二十一世紀人與自然之關係」這個新課題，而力求「深化」，開授生態環保與永續發展相關之課程，此類課程之具體名稱不一而足，但如果扣緊「環境倫理」或「無限生命」之類的主題，當更能提昇教學內容之深度與廣度。

三、深化的策略

以上所說「深化」大學基礎教育與通識教育的理想，應透過何種策略才能落實呢？扣緊近百年來現代大學教育中「知識」與「行動」兩分，大學所培養的知識份子多半是「理念的巨人」，但卻多半是「行動的侏儒」這種特殊現象來看，我建議「深化」大學基礎與通識教育的兩項策略：

3:1 知識與實踐結合：「知」與「行」之關係是數千年來中國思想與教育傳統的根本課題之一。從孔子（551-479B.C.）以降，中國偉大的思想家與教育家莫不針對這一個課題而有所思

⁶ 參考：David W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Tradition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992).

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 99

考，他們多半認為「知識」與「行動」不可兩分，朱子（晦庵，1130-1200）高弟陳淳（北溪，1159-1223）就明言「知」與「行」實不可分：⁷

知行不是兩截事。譬如行路，目視足履，豈能廢一？若瞽者不用目視，而專靠足履，寸步決不能行；跛者不用足履，而專靠目視，亦決無可至之處。

「知行合一」之說在宋明儒學中論述甚多，其中以明代大儒王陽明（守仁，1472-1529）的「知行合一」說最為深刻，王陽明說：⁸

知之真切篤實處，即是行；行之明覺精察處，即是知。知行工夫，本不可離。只為後世學者分作兩截用功，失卻知行本體，故有合一並進之說。真知即所以為行，不行不足謂之知。〔……〕專求本心，遂遺物理。此蓋失其本心者也。夫物理不外於吾心，外吾心而求物理，無物理矣。遺物理而求吾心，吾心又何物邪？心之體，性也。性即理也。故有孝親之心，即有孝之理。無孝親之心，即無孝之理矣。有忠君之心，即有忠之理。無忠君之心，

⁷ 黃百家：《宋元學案》，卷 68，〈北溪學案〉。

⁸ 陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集評》（台北：學生書局，1983），第 133 條，頁 166-167。

100 全球化時代大學通識教育的新挑戰

即無忠之理矣。理豈外於吾心邪？晦庵謂「人之所以為學者，心與理而已。心雖主乎一身。而實管乎天下之理。理雖散在萬事，而實不外乎一人之心」，是其一分一合之間，而未免已啟學者心理為二之弊。此後世所以有專求本心，遂遺物理之患。正由不知心即理耳。夫外心以求物理，是以有闡而不達之處。此告子義外之說，孟子所以謂之不知義也。心一而已。以其全體惻怛而言，謂之仁。以其得宜而言，謂之義。以其條理而言，謂之理。不可外心以求仁。不可外心以求義。獨可外心以求理乎？外心以求理，此知行之所以二也。求理於吾心，此聖門知行合一之教。

王陽明在上述論述中，將「知行合一」的理據發揮得極為詳盡，其論證之哲學基礎尤在於「心即理」這項命題。陽明認為，「物理不外吾心」，「心」與「理」同步同質，合而為一，因此，「知」的實質內涵就是「行」，反之亦然。

「知行合一」的學說，是我們今日「深化」大學基礎與通識教育的重要策略。只有將課程中所學得的「知識」落實到「實踐」層面，才能對治現代大學學術研究脫離人的生命之弊病。現代大學中將「知識」徹底客觀化而成為一種與人的生命無關的客體活動，於是，現代大學中知識的追求，大多成為一種向外覓理的客觀活動，與古人所謂「玩物喪志」相去不遠。尤有甚者，由於現代大學中學術分工日趨精細，分門別類而極端規

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 101

格化的知識，很容易被少數學者或其結盟者如權力掌握者或大資本家所壟斷，從而使大學所生產或再生產的知識，背叛大學設立的原初目的，以致造成大學的「異化」。⁹我們以上所建議的「知行合一」的「深化」教育策略，正是癒合大學之「異化」的良藥。

現在，問題是：如何在大學基礎與通識教育中將知識與實踐加以結合呢？在大學課堂將知識與實踐融合為一體的具體方法不一而足，但其主要做法在於將課程中所傳授的各種知識，與學習者的生活情境或生命體驗加以融貫。舉例言之，如歷史領域各種課程所傳授的有關建構歷史知識，或提昇歷史思考能力的各種相關知識，如歷史資料的收集、歷史解釋的提出或歷史通則的建立等等知識活動，如果能經由「實做」程序，結合學生對家庭史、家族史、社區史相關資料的收集解釋等實踐活動，將是極為有效的一個教學方法。再舉例言之，美國哥倫比亞大學的通識教育實施績效甚為良好，該校大部分的自然科學領域通識課程的學生，都必須進入實驗室實際操作實驗程序，以使知識和實驗相驗證。同樣地，所有的人文類通識課程，也

⁹ 二十世紀末葉成為人類歷史主流的「全球化」發展趨勢，在很大幅度內改變大學教師在市場經濟體系中的角色。大學中的學術研究與教學工作，逐漸被市場經濟所滲透甚至顛覆。近年來，生物科技、奈米科技以及基因體醫學等學問之崛起，反映這種學術日漸資本主義化的發展趨勢。參考：Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997)。

102 全球化時代大學通識教育的新挑戰

都必須寫作研究報告。諸如此類的教學方法，就是將知識與實踐加以結合的有效方法。

3:2 思考與教學結合：深化大學基礎與通識教育的第二項策略在於，將思考活動與教學活動結合，使教學不再是一種記憶性的規格化知識的灌輸與傳授，而是透過教學活動而提昇學生批判思考的能力。這項教學策略，主要是針對現階段海峽兩岸大學院校的一般課程的教學，注重記憶性超過思考性這項弊病而提出。現階段海峽兩岸的大學教育中，許多課程的教學由於受到傳統教育方式的影響，多半強調知識的記憶與灌輸，而較少注重培育學生的思考能力。流弊所及，許多人文課程就淪落為人名、地名與條約等具體人文事實的記誦，而誤將套裝式的人文知識，等同於以批判思考為本質的人文精神。同樣道理，自然科學的若干課程，也常常由於思考性在教學過程中被忽略，而使科學知識與科學精神的界線為之混淆。因此，大學基礎課程與通識課程的教學必須以思考為導向，才能提昇課程的深度，奠定學生未來終身學習的基礎。

四、深化的方法

4:1 講座課程的推動：盱衡國內多數大學院校所開設的通識課程或基礎教育課程，固然也有既富有深度而又深具啟發的優良課程，但是也有少數院校的諸多課程實質上與自助餐無異，

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 103

琳琅滿目、種類繁多，由學生自由選修，雖然滿足學生選課之自由，但是課程品質普遍有相當大的提昇空間。針對這個問題，現階段深化通識與基礎教育的方法之一，就是講座課程的推動。我們可以集中學校的部分人力與物力，以群體教學之方式，扣緊某一特定主題，開授具有高度知識承載度的講座課程，以深化通識與基礎教育之內涵。

以上所建議這種講座課程的推動，並非一蹴可幾。講座課程的成功與失敗，除了主題的擬定，各週講題的學術相關性之配合，以及講員之聘請等關鍵性因素之外，此類課程尚須具有良好的配套措施，才能發揮其應有的教學效果。這類配套措施包括教學助理的運用，學生面談時間的實施，學生聽講心得的寫作，期中考以及期末考的規劃，以及學期報告的撰寫與批改等等，都是講座課程推動過程中，至關緊要的相關配套措施。

這類講座課程的主題的擬定，更是深化通識與基礎教育的關鍵課題。我們可以擇定若干在二十一世紀新文明與新秩序中，具有重大時代意義的主題，詳加規劃而開授這類大學講座課程。舉例言之，本章第二節討論到生態環保問題在二十一世紀的重要性與日俱增，於是，「人與自然如何和諧相處」將成爲二十一世紀人類文明之重大課題。因此，我們可以「人與自然」作爲主題規劃大學講座課程，邀請教學與研究績效良好之校內外教師，參與教學工作。

104 全球化時代大學通識教育的新挑戰

除了「人與自然」這項在二十一世紀可以作為通識講座課程的主題之外，其他可以作為講座課程的主題甚多，台大以及若干大學院校近年來推動「科技與人文的對話」與「傳統中華文化與現代價值」等兩門通識講座課程，就頗有績效，深受學生之喜愛。

我再以我所規劃「傳統中華文化與現代價值」這門課程為例說明規劃過程。這門課程開授之前兩年，我就邀請一批人文社會科學學者，就「傳統中華文化與現代價值的激盪與融合」這項主題，在國內外召開兩次學術研討會，¹⁰所有論文在研討會宣讀，充分討論溝通，修改定稿之後，再由我選編成《傳統中華文化與現代價值的激盪與融合》（共 2 冊）。¹¹本課程之講座，基本上就是本書之作者。因為每週講座均已就講授內容撰成論文，所以每週授課之後，選課學生均必須研讀指定的閱讀論著，再與教學助理群進行個別諮詢或討論。為了加強學生對每週授課內容之吸收，每週上課最後 10 分鐘，均由學生當場寫聽講心得，由教學助理群收回登錄並批改。以上種種配套措施，可以保證講座課程的教學品質。

¹⁰ 這是「中華文明的 21 世紀新意義系列學術研討會」的一部份，參看：
<http://www.himalaya.org.tw/21century/>。

¹¹ 正體字版由台北：喜馬拉雅研究發展基金會出版，2002 年；簡體字版由北京：社會科學文獻出版社出版，2003 年。

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 105

4:2 原典的研讀：深化大學基礎與通化教育的第二個方法，在於提倡各學門重要經典性著作的研讀。這項建議主要是針對現代大學教育注重教科書重於原典之選讀這項偏頗而發。以教科書為中心的課程教學的優點，在於使學生在短期的教學課程中，即可掌握某一學術領域之基本知識，奠定進入該學術領域之基本學識基礎，但是這種以教科書為中心的教學方法，長處所及，短亦伏焉。因為凡是寫入教科書的知識，多半是已經經過學界取得共識的知識，用科學哲學的話語來說，就是所謂「常態科學」(normal science)。這種「常態科學」所傳授的是穩定性較高，共識度較大的知識，類似於「套裝知識」。相對於這種「套裝知識」而言，從原典或在實驗室中，經由實做程序而獲得的知識，雖然未必與學界中已經普獲共識的知識完全合拍，但是卻具有較大的原創性，也較能激發學生原創力與思考力。

就國外的大學基礎與通識教育的授課經驗來看，經由原典選讀而開授的基礎與通識課程，是引導學生接觸中西文化價值泉源的重要管道之一。舉例言之，美國史丹佛大學在過去所開授所謂「文化、理念與價值系列學程」，¹²也較能激發學生原創力與思考力。經由精心選編中外文史哲經典之部分重要篇章，使學生在三個學期的學習過程中，可以接觸古今中外重要人文經典著作。此種原典選讀的課程，如能慎選主題，以「模組」

¹² 參看：黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》(桃園：通識教育學會，2002修訂再版)，頁 259-277。

106 全球化時代大學通識教育的新挑戰

(module) 之方式進行教學，則教學績效當可預期，值得我們在通識與基礎教育中廣為實施。

關於「經典選讀」通識課程，最大挑戰在於師資難求與教材選編不易。這類課程在開授之前，必須投入大量時間，選編教材，準備教案，才能達到「使學生與經典作者或文本互相對話」之教學目標：最近美國漢學界有四位學者，就曾選編中國文化經典重要篇章，編輯教材，並由四位編者就每篇文本撰寫論文引導學生思考。¹³他們選編中國經典文本包括：

1. 《詩經》〈生民之什〉
2. 《孟子》〈公孫丑上 2〉
3. 《莊子·內篇》〈二、齊物論〉
4. 《般若波羅蜜多心經》(〔唐〕三藏法師玄奘譯)
5. 〈自京赴奉先縣詠懷五百字〉(〔唐〕杜甫)
6. 《鶯鶯傳》(又名《會真記》)，收入：《太平廣記》(〔唐〕元稹)
7. 〈筆法記〉(〔五代〕荆浩撰)

這本教材是一本相當用心的原典選輯，值得參考。除此之外，已故陳榮捷教授(1901-1994)所編《中國哲學文獻選編》這部書，是陳先生以數十年功力，就中國哲學典籍加以選編並

¹³ *Ways with Words: Writing about Reading Texts from Early China*, edited by Pauliner Yu, Peter Bol, Stephen Owen, and Willard Peterson (Berkeley and London: University of California Press, 2000).

第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法 107

作論述。這部書的英文初版原名是 *A Source Book in Chinese Philosophy*，¹⁴於 1963 年由美國普林斯頓大學印行，出版以來，紙貴洛陽，風行海內外，允為關於中國思想研究之取材最均衡、論斷最審慎的資料選集。這部書的中文版已經出版，¹⁵也可以作為中國哲學經典選讀課程的參考書。

五、結論

本章從理念、策略與方法三個角度，析論大學通識教育與基礎教育的深化，及其實踐。綜合本章的論述，我們可以說，大學通識與基礎教育深化的根本理念，在於「回歸人本身」此一基本立場，只有將教育落實到學生的生命之上，我們才能夠徹底矯正現代大學的物化與工具化的趨勢，使人成為教育的主體，而使大學所傳授的知識，可以真正為學生創造道德的福祉。我們也指出，深化大學基礎與通識教育的策略，在於要求知識與實踐結合，並且將教學活動與思考活動加以統一，以便使學生成為一個思考的主體與實踐的主體，而不再只是接受各種「套裝知識」的一個客體。我們也指出，深化基礎與通識教育的具

¹⁴ *A Source Book in Chinese Philosophy*, Translated and Compiled by Wing-Tsit Chan (Princeton: Princeton University Press, 1963).

¹⁵ 陳榮捷編著，楊儒賓等譯：《中國哲學文獻選編》(上)(下)(台北：巨流圖書公司，1993)。

108 全球化時代大學通識教育的新挑戰

體方法，在於講座課程的推動，以及以原典選讀為基礎的課程。

總之，回顧過去，大學通識教育的改革雖然已經初見成效，但是，展望前程，距離理想的目標仍相當遙遠。「路漫漫其脩遠兮，吾將上下而求索」（《楚辭·離騷》），二千多年前屈原的感嘆，正是今日關心大學通識教育改革的教育工作者共同的心聲。讓我們以無比的信心與愛心，繼續踏上征塵，為通識教育而努力！（2003年4月7日初稿）

第七章

當前大學通識教育的非制度性危機及其 因應對策

一、引言

最近二十年來，台灣的大學通識教育在關心大學通識教育人士的努力之下，已經取得了一定的成績。很多大學院校負責人都強調通識教育很重要。特別是教育部兩梯次基礎教育計畫的研究工作推動以後，確實已經取得一定的成效。本書第四、五、六等三章，討論大學通識教育從普及到深化得的發展方向及其細部計畫。在這樣一個關鍵的時刻裡，我們應該思考的問題很多，例如：國內大學通識教育根本問題在哪裡？除了表面的熱鬧榮華之外，是否有什麼危機？我們應該如何因應？本章接著分析這些問題。

過去這幾年來，大學通識教育表面上很熱鬧，但是通識教育實際上仍面對一些危機，我們大概可以歸納為兩個方面：第一是制度性的危機，第二是非制度性的危機。制度性的問題比較容易被發現，舉例言之，台灣的各種學術獎賞制度，造成大學通識課程師資難求，例如國科會傑出獎、教育部學術獎、教育部國家講座、傑出人才講座等，都是以專精某一個特定小領域的研究成就為考量。很少老師因為教學很認真，特別是開授

126 全球化時代大學通識教育的新挑戰

大一、大二共通課程而得到學校高度的肯定。已經退休的美國芝加哥大學著名的歷史學家麥克尼爾（William McNeill），因為教學成績優越，得到芝加哥大學傑出教學獎，但他從不寫專業研究論文，他只寫通識性的教科書，有好幾本得到國家著作獎，他因為教學成就而成為芝加哥大學講座教授。我們台灣學術獎賞制度並不夠周延。清華大學前任校長沈君山當年感嘆，大學通識教育就行政方面而言沒有人願意管；老師方面沒有人願意教；學生方面沒有人願意認真上課。這些問題至今仍在，這是第一個制度面問題。

第二個制度性問題，是隨著校園民主的風起雲湧，這十多年來的國內大學院校課程審議制度難以落實的問題。國內大學院校將近一百六十所，但只有極少數學校的通識課程實施三級三審制，各級審議委員會審議開課計劃書，必須檢附開課教師近三年內與這個課程相關之各種論著，學經歷、著作目錄等資料。這套課程審議機制，可以使過去多年來一些被傳為笑柄的通識課程自然排除。課程審議制度的落實是制度性的第二個問題。

第三個制度性問題是我國特殊非常僵硬的會計制度與經費運用不夠彈性的問題。本章討論的重點不在於制度面的問題。相反地，本章將就非制度面的問題進行剖析。

二、危機（一）：「反知識主義」心態

當前大學通識教育的第一個非制度性問題就是大學理念的日趨模糊，許多學校的行政負責人、教師與學生，對待通識教育的心態問題尚待調整。這種心態問題雖是非制度性的，但其影響力卻不容小覷，而構成通識教育發展的危機。這種危機我將它歸納為兩類，第一類可以稱為「反知識主義的心態」，我們知道「反知識主義的心態」原是一個思想史的專有名詞，它包括兩個含義：第一種是反對有知識的人（例如大學教授），美國文化傳統中就存有這種反知識主義的思想傾向。第二種類型的反知識主義，就是反對知識其本身，譬如說從莊子（約 399-295B.C.之間）就對知識抱持懷疑的態度，二十世紀毛澤東引導的革命運動，對於知識抱持懷疑或否定的態度，才會有文化大革命時工農兵群眾進駐大學的發展。這種「反知識主義」似乎隨著我們這些年來的教育改革，特別是大學通識教育的改革，而有捲土重來的趨勢。這種趨勢的台灣版本，基本上是反知識而不是反知識人。在一些大學裡，通識課程日趨逸樂取向，這種趨勢在研究型大學固然如此，在技職院校體系大學院校尤其嚴重。

我們如果上各大學網站，把各大學開授所謂通識課程全部下載，就會發現有很多所謂通識課程，其知識的承載度相當低，甚至有的課程隱含一種反對知識的態度。通識課程日趨逸樂取向，這是一個普遍的病態，這種病態植根於最近十餘年來高等教育的快速擴張，師資不夠，因此有很多年輕的大學院校教師，

128 全球化時代大學通識教育的新挑戰

對於大學教育還缺乏初步瞭解就已經為人師表，也因此，他們所規畫出來的課程就難免問題叢生。我覺得這個問題若未獲改善，教育部即使再投資千萬元，恐怕也都是付諸流水。這種逸樂取向的問題很多，我們不必一一列舉。譬如某老師開一門課，是要帶領學生來體認人與自然的關係，他就帶著學生到操場躺下來，聞聞泥土的芳香，這是授予三個學分的課程。另外，也有人引進把美國中小學的課外教學活動如「通識護照」之類，作為授予學分的課程在大學開課。這種未經深思的課程，基本上不是學生的問題，而是老師首先應該自我批判的問題。

上述第一個危機會導致相當嚴重的結果。第一，大學做為一個知識社群與非知識社群的界線，會愈來愈趨模糊。在這樣一個很不利的知識環境中，這種逸樂取向的課程對於大學的自我摧毀具有加速的效果。第二，我們知道「通識教育」這四個字，在國內大學院校一些師生的偏見中，是一個被污名化的名詞。一些人一講到「通識教育」就想到舊時代的「部定共同必修科目」，就想到學校裡諸多低水準的課程。研究有成的老師通常不願意對於大學一二年級學生，賦予一絲絲的關懷。「通識教育」已經長期被污名化，上述這一種反知識主義心態下所規畫的所謂通識課程，正好加深了學校同仁及一般未經深思的大學學生對通識教育的誤解。以上是當前第一個通識教育的弊病。

三、危機(二):「功利主義」心態

第二個危機是功利主義心態問題。「功利主義」在邊沁(Jeremy Bentham, 1748-1832)的政治哲學理念中,是指創造最大多數人最多數的福祉而言,但我在這裡所說的「功利」一詞,取其寬廣的定義,指許多的老師,特別是大學院校裡面負責行政職務的人,把通識教育做為達到其他目的的手段。換言之,通識教育基本上是一個過渡性的、手段性的工具,通識教育本身不是目的。這種心態非常的普遍,它常表現為以下兩種形式:第一,國內許多大學基本都不是全科大學,也就是說它不是各個學門或領域都具備的大學,常常是以理工學院、醫學院或商學院為主。台灣絕大部分的大學都是學門不均衡的大學,也因此,基本上都具有專業掛帥的傾向。即使學門完備的研究型大學,也是普遍重專業而輕通識教育。許多的大學領導人,包括教務長,常把通識當作專業教育的肥料。一些醫學院校的負責人認為這些學校的通識教育應開台灣醫療史,再加開一些刑法、民法等課程,因為醫學生畢業之後,常常會有醫療糾紛,通識教育可以幫我們開這一類的課程。這種心態認為通識教育存在的理由是為了專業教育。在這個基礎上,通識教育是一個手段,它不是一個目的。

第二,種功利主義的表現是最近十年來出現的一種特殊狀況,就是通識教育被引導到為一個特定的政治目的而存在。舉例言之,為什麼要學歷史呢?歷史教育就是要拓展學生生命中

130 全球化時代大學通識教育的新挑戰

的深度，這個學生能夠把現象放在時間之流裡面來思考，從而擴展學生的心胸，增加他生命的厚度，使他不再是「不知有漢，無論魏晉」的一度空間的人。如果學校規定學生只要必修台灣史，完全不教中國史或世界史，這就是對歷史教育錯誤的認知，這種錯誤的認知所導致的結果，比把歷史教育當成人名地名加上條約的歷史教育還要嚴重。

這兩種不同形態對待大學通識教育的心態，造成兩種不好的結果：第一種是造成教育的「隧道效應」。譬如說有些商業技術學院只教台灣商業史；工學院只教台灣工程發展史。這種開課政策引導學生好像開汽車走進隧道裡面，只看到隧道內的狀況，隧道外面美好的風光則完全茫然無知。第二種現象則更為嚴重，那就是把學生訓練成政治的工具，這種作法和舊時代以「國父思想」作為部定共同必修課，並沒有本質上的差異，都導致教育的自我異化。「異化」是指一個人、一個機構、一個大學、或者是一個單位通過自身的活動（譬如說學校的教學活動），而導致它自身之所以存在的目的相對立的結果。教育部在2001年委託通識教育學會辦理科技大學通識教育訪視，幾乎所有的學校都提倡「全人教育」，但是有些學校的通識教育的實施，卻直接或間接地造成教育自我異化的效果，再加上專業掛帥推波助瀾，使這個狀況更為嚴重。

四、因應對策：回歸教育基本面

以上簡單探討當前通識教育的兩個危機，這兩個危機有待關心通識教育的朋友集思廣益，共同思考回應對策。因應的對策可以多元多樣，但根本原則是：我們要回歸教育的基本面。通識教育有別於各種專業教育，它是最重要、最根本、最深刻的一種教育。我們應首先深思：什麼是通識教育？如果通識教育的目的在於啓迪學生的心靈，開拓學生的器識，那麼，中西文化教育可能是值得我們特別深思的一個方向。中西經典課程如果能推動配套措施，包括碩博士生擔任教學助教，就會做得更好。經典課程的設計，確實需要特別用心，例如我們可以用一些特定的主題如真、善、美、正義等等作為選擇經典文本的主題；或是以古今中外偉大而深刻的思想家及其作品，譬如柏拉圖、《論語》等均可開課；或選擇特定的議題，譬如說武器管制、SARS 等，也可以開授跨領域通識課程。我們也可以研讀與討論並重，老師跟學生就上課所觸及的深刻問題來互相討論，就會有更好的效果。

五、結論

二十一世紀剛剛開始，我們大家都特別關心大學教育的轉型，我們好像站在一個十字路口上。往後回顧，我們看到二十年來，經過大家的努力，通識教育已經蔚為風潮。我建議，我

【會議參考資料三】

《通識在線》文章摘錄

132 全球化時代大學通識教育的新挑戰

們也可以回顧，一九二〇到三〇年代美國的高等教育也處於類似的十字路口。哈欽斯（Rober Maynard Hutsins，1899-1977）以三十之齡，接任芝加哥大學校長（1927-1945），其後出任芝大的 Chancellor（1945-1951），在相對短的時間之內，哈欽斯將芝加哥大學提昇成爲一個世界級大學。哈欽斯的教育哲學就是經典教育爲主。另一種教育理念就是杜威（John Dewey，1859-1952）所主張「生活即教育」，1919年杜威應當時的東京帝國大學（現在的東京大學）之邀，擔任一學期的客座教授，他的演講稿後來集成一本書，題爲《哲學的改造》。杜威提出所謂「實驗室的生活態度」等等。到底我們要走哪種路？值得我們思考。

二十一世紀海峽兩岸的華人社會的高等教育都努力於邁向新的境界，我們可以將通識教育作爲一個文化創新運動，閱讀偉大而深刻心靈所留下來的記錄，也就是古今中外偉大的經典著作，這是通識教育的一條坦途；甚至是自然科學課程，如果老師在教學之餘，讓學生重讀中文翻譯的愛因斯坦相對論，並一起討論，對老師及學生都是終身受用不盡。讓我們以正確的通識教育理念，解除當前的危機，邁向鳥語花香、落英繽紛的新未來。（2003年8月14日）

深度對話 回顧第十一期主題：「通識教育與認識媒體」

深度 對話



主 題：通識教育與認識媒體
 日 期：2007年8月15日
 地 點：輔仁大學（耕莘樓108室）
 主持人：朱建民 本刊編輯委員

與會者：陳福濱 輔仁大學哲學系所教授
 梁崇民 輔仁大學全人教育中心教授
 侯永琪 輔仁大學全人教育中心副教授
 程予誠 輔仁大學影像傳播學系副教授
 陳順孝 輔仁大學新聞傳播學系講師

文／李曉青 本刊記者

本次座談會除了回應前期深度論壇主題外，並就相關「媒體素養」通識課程做討論。以目前各校所規劃的媒體素養課程來看，輔仁大學影像傳播學系程予誠教授與全人教育中心侯永琪教授均表示，通識「媒體素養」的課程應該和傳播系所的「媒體素養」課程有所區隔；其次在課程設計上，程予誠強調應加強對生命、環境、社會、政治、生態、科技、倫理等內容，特別是師資來源，各校課程綱要部份必須審慎，而侯永琪認為透過通識教育統整性的功能，深化大學媒體教育與其學科間縱向聯結，才能使學生在多元的通識課程中培養完整人格。

此外，網路時代網路公民媒體因創辦者眾，大多未經專業編輯把關，資訊品質良莠不齊，對此梁崇民教授認為首先必須培養學生蒐集資料、交叉查證的習慣，並從宏觀的角度出發。新聞傳播學系陳順孝則建議媒體素養教育可善用這些新科技，鼓勵學生從實際報導新聞、創辦媒體、實際體驗新聞產製實況，自製良性內容。

面對媒體與日俱增的影響，陳福濱教授提到媒體教育和家庭及學校教育一樣具備重要的角色，因此國外中學教育已納入媒體素養內涵，大學教育更應該重視媒體素養的重要性。程教授也呼籲各大專院校若能將其成為通識必修課，對媒體品質的判斷和要求則會有所提升。



陳福濱：大學教育應重視媒體素養的重要性。

意義

媒體素養 (media literacy) 是指一個現代社會公民應具備對媒體的認知和涵養，就好像一個國民應具備識字程度 (literacy) 一樣重要。它的內容主要包含三部份的議題。

- 一、媒體內容的解讀。例如報紙訊息正確性的判讀、電視影像解讀、廣告訊息解讀等。
- 二、媒體運作的認知。例如媒體運作的過程、影響媒體內容的因素、媒體的效果、媒體集團與所有權控制等。
- 三、媒體與社會的關係。例如媒體與政治互動、媒體對文化的長遠影響、媒體的科技與法律認知、媒體與國際社會的資訊平衡等。

媒體素養與通識教育

隨著社會演進，媒體對人的影響與日俱增。人不只生活在真實世界，也在媒體建構的世界。媒體是重要的社會化機構，人的一生來自媒體的教育機會和資訊，已經和家庭和學校教育一樣具備重要的角色。

國外中學教育就已經納入媒體素養內涵，有些國家（如日本）甚至在小學階段就推展讀報教育 (newspaper in education)，讓閱聽大眾享有媒體的資訊便利，同時也是一個「耳聽目明」的公民。

傳統上，大學通識教育著重在人文與科

學涵養，包括人文、社會、科學等基本學科。但大學科系日益多元，應用性與實用性學科增加是趨勢，一個大學生不必然成為媒體工作人員，卻大部分比例是一個閱聽眾。更何況，以現在媒體科技和資訊網路的發展，互動性是一大特色，一個閱聽眾不只是「被動」角色，往往也是媒體世界「主動」的參與者。因此，大學教育更應該重視媒體素養的重要性。

大學的作法

國內已有多所大學開設媒體素養相關課程。其中世新大學因為彰顯立校特色，明定媒體素養是全校共同必修課程。

輔大除傳播系將媒體素養列為基本專業必修課程外，與傳播合作課程的兒童與家庭系「視聽媒體製作」、體育系「運動與媒體」等課程，也在教學中將媒體素養納入基本內涵。而在全人教育通識領域上，上、下學期各開設「傳播與現代生活」等六門課程。

輔大作為一所綜合大學，已經有全人教育的厚實基礎，人生哲學、大學入門等課程成為教學特色。未來除了傳播主系和輔系外，還可以在全人中心、師資培育等適度開設較多元性的媒體素養相關課程，同時，也可以在全校媒體的教學方面整合相關資源，以提供給同學更多的修習機會。④

轉載自通識在線第十二期，陳福濱：大學教育應重視媒體素養的重要性 p.21-21



侯永琪：通識教育「統整」功能在媒體公民素養課程的應用。

深度對話

八〇年代，美國教育學者E. Boyer提出大學的四大功能—發現（discovery）、教學、應用（Application）與統整（integration）。前三項是大家盡所皆知的大學基本功能：研究、教學與服務，而第四項則是大學為了因應二十一世紀不可知的挑戰與新科技產業的快速變革，必須提供學生對新文化、新經濟之適應能力的培養，所需扮演的新角色。換句話說，大學的第四項功能強調，學校必需跨出學科的本位主義，以跟上全球化知識統整的腳步。「課程統整」的概念即要打破科系間的藩籬，所發展出課程重新組織的一種對話的方式，藉由「科際整合」（interdisciplinary）將科系之間的分歧與不相往來的鴻溝，透過科系之間的互動、影響及滲透，以期建立超越學科界線的理論通則，進而開拓研究的視野，以創造更實用知識的價值。由此課程統整的觀點來看，通識課程的重要內涵即是要將零碎的知識分別由「知識的統一」與「人格的統一」，統整為知識的包容，並將其內化為真實生活的一部分。

邁向媒體科技的二十一世紀，教育部在所公佈的「媒體素養教育政策白皮書」中就強調一位世界公民所需的媒體文化素養是不可被忽視的：「傳播媒介已經成為年輕一代建立世界觀及價值觀的最重要來源時，教育工作者如何建設性的面對資本主義下的流行文化與學習者文化的關係，尤其是如何積極培養學習者思辨資訊，已變成不能忽視的教育新課題」，而通識課程所應包涵的內容自

然不可缺乏這部分相關課程。透過通識教育統整性的功能，深化大學媒體教育與其學科間縱向聯結，能使得學生在多元的通識課程中被培養出完整的人格，然而面對非專業本科學生，通識媒體涵養課程與本科專業學生是需有所區隔的，因此，通識媒體文化涵養課程需包含以下幾個要素：一、如何由不同媒體管道廣泛獲所需的各種資訊；二、如何運用共同的普世價值去判斷五花八門的資訊；三、如何獨立思考批判媒體資訊的真偽；四、如何整合各項資訊，以建構自我的思辨架構；五、如何運用媒體工具分享與創新知識。

媒體文化素養通識課程建構有賴於具有科際統整專業能力師資的培養，特別對於一些無新聞系所大學來說，這也是最費時與最困難的部分，因此，1999年10月教育部委託「中華民國通識教育學會」所完成國內58所「大學校院通識教育評鑑」，就提出有關課程及師資改善的具體建議。建議各大學必需擬訂通識課程師資培育計劃、拓展教師進修管道、累積教學資料、交換與傳承教學經驗、出版通識教育學的參考資料、設置「通識教育課程教學獎」、加強大學校長對通識教育的認知與支持等等。

現今，各大學已認知媒體文化素養通識課程的重要性，但如何全面培養專業師資、規劃教學目標與內容，朝科際統整的改革方向，仍有待全國大學通識課程中心跨校共同努力與合作。◎

轉載自通識在線第十二期，侯永琪：通識教育「統整」功能在媒體公民素養課程的

◎ 應用 p.22-22

程予誠：「媒體素養」列為通識必修課，將有助於媒體品質提升。



自從台灣解除戒嚴令之後，台灣報業如百花齊放的在全台各處成立，當時有幸身處這個時代，親眼看到當時的現象，本人當時從事紀錄片編導工作，許多和媒體有沾邊的朋友都被遊說進入報社服務，但是好景不長，許多的報社相繼結束，台灣依然還只存有少數幾家大報；後來有線電視第四台全台肆虐，黑白兩道相繼卡位，政府「順應民情」於是將非法第四台的有線電視合法化，頓時許多學術界媒體老師成為集團有線電視業者的企畫書執筆人，有線電視的衛星電視頻道與系統業者於是占領了台灣的影視、社教市場，台灣的有線電視頻道之多與亂是全世界所少見的（見筆者「綜觀傳播」書）；時至今日，媒體亂相人人皆知，媒體改革之聲響徹天邊，但是在政治掛帥的天下，一切媒體的從善如流改進，也只是有識之士的筆墨與口水點綴市場而已，如今談「媒體識讀」、「媒體素養」似乎是另一種學界名詞，如果能上網察看各校（<http://www.mediaed.nccu.edu.tw/teach.htm>），就知道所謂的該課程內容真是各校各自表述，對於整體「加速改革媒體亂相」的想法，應該沒有多少幫助。

筆者曾在93學年的輔大影像傳播學系開設「傳播素養」課程，後來因為授課過多與兼任行政職務，而改由其他老師接手，但是

將原來的「大眾媒介與社會」課改為「媒介素養」課，原因是聽到政大等校也是如此，於是「媒介素養」課程在輔大就一直出現，但是此課是否對媒體亂象有所改進？應該是沒有，因為那原來就是「大眾媒介與社會」的課，是一般傳播同學必念的課而已。

所謂通識教育是否應不應該加上「媒體素養」課程，以求大學生能有媒體的基本認識，進而對現在的媒體應業者有所品質期待，答案應該是肯定的，但是應該先澄清幾個問題：

1. 通識教育的目的是否能加上「媒體素養」課的目的？而成為大學通識應該有的課程。
2. 通識「媒體素養」的課程應該和傳播系所的「媒體素養」課程不同，應為所培養出來的學生程度是不同的，一個是專業認知及工作的需要，一個是解讀或認識媒體內容真確的必要性，兩者課程應該加以規劃區隔開來。
3. 「媒體素養」的師資從何而來？應該有什麼基本專業認知與共識？
4. 什麼是「媒體素養」的核心課程？本人提出除了對媒體的一般知識外，應該加上對生命、環境、社會、政治、生態、科技、倫理等的內容，這樣在宏觀上的瞭解，配合微觀的媒體表現，就可以有個

轉載自通識在線第十二期，程予誠：「媒體素養」列為通識必修課，將有助於媒體品質提升 p.23-24

完整的媒體社會期待。

「媒體素養」課所培養出來的媒體人，不光是對各個媒體都了然於心，同時還應有其在對媒體影響社會的警惕心、體察心與仁愛心上下功夫，因此「媒體素養」該是培養一個未來媒體人在對所從事的媒體工作上產生一分慎重、仁愛、美、善的和諧社會的工作者，因為媒介理論、技術、操作在各大學有非常多的課，已然能將傳播同學引入到媒體市場上，但是缺乏對「美」的認識、對人性的關懷、缺乏對行為倫理的正當性瞭解，一切校中的媒體學習，也只是培養另一批媒體亂相的生力軍而已。在「功利」、「商業」的社會競爭壓力下求生存，除了工作的壓力外，社會給予的不瞭解也是傳播同學心中的痛。

相對的，如果「媒體素養」開在通識教育上，相信應該是個好的想法，如果各大專院校皆能將其成為通識必修課，全民對媒體品質的判斷與要求將會提升，而促成媒體的改革。但是先決條件是開在通識的「媒體素養」應該與傳播系所的「媒體素養」不同，而且必須能全台灣各校間能齊一核心課程綱要，這樣由大學生來推動的社會「媒體改造」將會有順水推舟之效。

綜合許多學者在「通識在線」的觀點於公民社會、媒體通識與文化的想法，個人認

為概念很好，理想很高，但是內容執行會有偏差，其中傳播科技是當今造成媒體亂相的一項因素，但如何促進科技的正確社會發展，這才是媒體學者該去思考的。科技改變媒體的形貌，出現在社會各處，不僅是電子媒體，平面媒體也改頭換面，媒體內容中的「真」與「假」的分別越來越模糊，「對」與「錯」也越來越分不清，媒體素養如果能強化公民對媒體世界形貌的認知，也就會形成批判、輿論力量，促成媒體水準進步。

媒體建構了真實性，但是真實性應由媒體人先一步把關，再由公民社會進一步檢驗，這應該是將媒體素養放在通識教育上能做到的事情，加上「詮釋與判讀」的基本理論與知識，就必然會戳穿「比真實還真實」的假象，媒體通識教育應教導瞭解媒體，但是不要貿然批判媒體，或教學生「製造媒體內容」，畢竟專業還是交由專業來執行，否則徒然增加更多媒體亂相而已；過渡強調「多元化」、「多樣化」、「多標準化」、「創意表現」，是否在一個尚未純熟的社會制度下，及尚未成熟的大學生間，引起社會的過重成本負擔？如網路間流傳假的「好消息」（如健康、宗教、養生、生活新知等），是否有人能真的證實其真偽？但是在證實之前，已然「欺騙」已造成傷害，值得傳播學者深思。◎



陳順孝：Web2.0時代的媒體素養教育策略



二〇〇二年十月，教育部公佈亞洲第一部「媒體素養教育政策白皮書」，剖析大眾媒體唯利是圖的弊病，宣示要培養公民透視迷障、挑選內容、監督媒體、自製訊息四大能力。同月，網路社群「藝立協」開始在台灣推廣部落格（blog），幾年之間，數百萬公眾運用部落格等web2.0工具建構自己的媒體，從被動接收大眾媒體訊息轉向主動分享彼此見聞和觀點，開啓了網路公民媒體（citizen media）與大眾媒體抗衡的新時代。原本偏重解析大眾媒體的媒體素養教育，至此有了革新的必要。

首先，web2.0時代的媒體素養探討範圍，應從大眾媒體擴及公民媒體。

在台灣，網路已經超越報紙，成為僅次於電視的第二大資訊來源。但網路公民媒體因為創辦者眾，而且大多未經專業編輯把關，資訊品質良莠不齊的情況，比報紙、電視還要嚴重；如何幫助公眾透視網路資訊迷障、挑選優質內容、監督脫軌網站、自製良性訊息，成為越來越重要的課題。媒體素養教育對此不能置身事外。

其次，媒體素養應該引進群體智慧，推廣多向教育。

《We the Media》作者丹吉摩（Dan Gillmor）指出，在網路時代，讀者懂得比我多；這不是威脅而是機會；我們可以結合讀者，開創一種介於學術討論和非正式會談之間的對話模式，讓彼此受益；互動傳播科

技，如電子郵件、部落格、討論區、網站等等，讓上述的事情得以發生。在這個新時代，媒體素養教育不必然是受過理論與實務訓練的老師來教導學生，而可以是公眾的相互學習，或公眾、新聞從業者和學者間的多向對話。

今天，越來越多部落格寫手從不同面向剖析傳播媒體和新聞資訊，也有越來越多網友在HEMiDEMi等平台推薦好文章，批判爛報導，還成立媒體觀察群組編選相關報導和論述，甚至串連網友抗議惡質媒體；他們所從事的，正是集體參與、相互學習、聯手監督、共同受益的媒體素養教育。以學院和教師為中心的媒體素養教育者，應該和這些網路社群對話、合作、相輔相成。

第三，善用新科技，強化「從做中學」。

傳統的媒體素養教育，似乎偏重解讀，較少實作，即使實作也往往只是試作一則新聞，很難做出一個媒體。今天，部落格等web2.0資源，讓人們可以免費而容易地發表一則新聞，也能免費而容易地做出一個媒體；媒體素養教育可以善用這些新科技，鼓勵學生從實際報導新聞、創辦媒體、面對回應的過程中，更深刻、更實際地體驗新聞產製實況、自製良性內容。

例如，媒體記者在報導新聞時，經常面對來自黑道、廣告主、報老闆的威脅，迫使他們下筆時必須迂回曲折，既要適度揭露事

深度對話

實，又要避免惹禍上身，這是新聞產製的現實狀況，也是解讀新聞時不能忽略的面向；我向學生解說這個實況時，學生卻因缺乏社會歷練，難以體會幽微之處。幾年前，我開始指導學生架設部落格，有一組學生仿效《壹周刊》，架設八卦系站，原以為好玩，沒想到要罵老師怕被當，要罵學會幹部怕傷同學感情，要公布班對怕見光死，他們才體

會權力、利害、人情如何影響新聞報導，也才理解新聞字裡行間隱含多少弦外之音。

更重要的，當越來越多學生和公民，打造自己的媒體，分享彼此的訊息、交流各自的觀點、集結分散的力量，就能對大眾媒體進行更強有力的補充、監督和制衡，營造更健康、更切合公民需求、更有助於民主發展的傳播生態，造福更多的媒體公民。②



梁崇民：交叉查證、宏觀思維，通識教育與媒體素養之鑰。

前言：鉅細靡遺、面面俱到

通識教育 (General Education)，旨在培養大學生邏輯思考和終身學習的能力。媒體（包括報紙、期刊、書籍等平面媒體和各式各樣的多媒體）則是提供訊息、知識的重要管道。在全球化、多元社會、蝴蝶效應（牽一髮而動全局）蓬勃發展的今日社會，唯有不斷交叉查證、宏觀思維，方能鉅細靡遺、面面俱到，從而提升大學通識教育和市民／公民社會 (civil society) 的品質。

一、交叉查證

系統知識之建立，有賴正確資訊的累積。因此欲加強學生邏輯思辨的能力，首先必須培養其蒐集資料、交叉查證的習慣（尤其是日新月異的媒體資訊）。一般而言，新聞記者（媒體資訊的生產和製造者）在時效和截稿的壓力下，為了搶第一或是獨家報導，往往未能進行必要的交叉查證，而報導出錯誤的訊息。真相很大（真理更大），經過時間、空間的移轉之後，人類永遠只能觀察到真相的一小部份。因此在通識教育中

轉載自通識在線第十二期,梁崇民:交叉查證、宏觀思維,通識教育與媒體素養之鑰
p.26-27

必須提醒學生如何正確客觀地認知「存在」(existence)的意義和「存在」本身的限制。媒體記者在重複描述、記載、報導的時候，一定會有若干錯誤。有些錯誤瑕不掩瑜，可以容忍；有些錯誤則異常離譜，誤導社會大眾。讀者在面對這些無意或刻意製造的錯誤訊息，必須不斷交叉查證，方能將錯誤減至最少並接近客觀事實狀態（但仍舊無法將真相還原）。

以作者在通識教育課程中所教授之「國際時事分析」、「國際政治」等課程為例；修習這些課程的學生必須經常閱讀各種國際新聞媒體的報導。但因為國際新聞所涵蓋的地理空間相當廣泛，而媒體處理新聞的時間有限，在無法交叉查證和深入分析的情況下，往往會產生錯誤的報導。職是之故，我們在瀏覽這些訊息時，必須養成交叉查證的習慣，方能瞭解國際之間，衝突矛盾和利害關係的癥結。此外，國際新聞的外電中譯，也極易產生錯誤。多語言資訊的交叉查證（例如利用英文、法文、西班牙文等網路多媒體之資料即時進行交叉查證），亦可降低錯誤，提升媒體資訊的正確度。

二、宏觀思維

從宏觀的角度出發，方能正確評估大局。媒體從業人員（新聞記者）在處理資訊時，必須儘量宏觀和客觀，兼顧現實主義（realism）和理想主義（idealism），才能夠利己利人¹。如果記者僅從急功近利的現實主義出發，一窩蜂搶新聞、搶流行、片面報導讓自己有利可圖的財經新聞或擴大渲染微不足道的社會新聞，勢必會誤導社會發展，造成社會沉淪，使得國家必須因此而付出慘痛代價。

在今日網路多媒體資料唾手可得，隨時可進行交叉查證的時代，不實報導，即使經過精緻包裝，也很難長久存在而不被揭穿。因此唯有中立、客觀，經過深思熟慮的媒體資訊方能夠利己利人，有助於公義社會之發展。在「教學相長」的情況下，大學通識教育亦有助於提醒教師和學生，建立正確的基本價值（fundamental value）、倫理道德（ethics），以及永續經營的理念。在資訊科技發達的今天，通識教育的師生一方面可能是媒體資訊的生產製造者（文章發表者、網主、部落格主人），另一方面也可能是媒體資訊的接收者（讀者、消費者、加工運用者）。唯有隨時提醒自己，具備宏觀的思維，遵守「比例原則」（Proportionality）、「允執厥中」，才能夠避免墜入「斷章取義」（過度渲染或強調片面資訊）的情境。

結語：更美好的精緻文明生活

今日人類所生存的21世紀，是一個「多元文化」、「資訊社會」和「知識經濟」蓬勃發展的「後物質」（Post-materialism）時代。藉由通識教育和媒體素質之提升，可使我們的下一代在「媒體建構」（Media Construction）的「社會化」（socialization）過程中，享有更美好的精緻文明生活。⑥

注釋

1. 參見梁崇民（2007年6月8日）。〈論「衝突性合作」：社會科學領域個案分析〉，「全人教育的理論與實踐學術研討會」論文。台北：輔仁大學全人教育中心。

職場競爭力必須 建立在通識教育基礎上

文／張一蕃 輔英科技大學校長

六月畢業季來臨前，勞委會公布了一項調查結果，指出大學畢業生進入職場的起薪水準不如十年以前，再一次引起大家對於大學生就業問題的關注。根據主計處的統計資料，民國91年至95年間，台灣地區的失業率由5.17%穩定下降至3.91%，誠然是個可喜的現象。然而進一步作教育程度分析，卻赫然發現專科程度以下的失業率都保持下降的趨勢，惟獨大學生的失業率由91年的3.89%上升到95年的4.36%，成為失業率最高的族群。

去年十月，行政院在「2015年經濟發展願景三年衝刺計畫」中「產業人力套案」的背景分析中指出，根據94年資料，專上教育程度求職者約20萬人，但求才者希望進用專上學歷者相對僅13萬人。另據經建會推估，94年至97年國內各產業所需高級專業及管理人力平均每年短缺5萬人，而中級人力的供應卻平均每年過剩1萬1千人。

高學歷高失業率是一個社會問題；產業人力供需失衡是一個經濟問題。許多人把它們都歸責於大學，而想要用教育的方法來解決。教育部和青輔會都要求大學要更重視學生的就業力養成，甚至建議要針對就業能力開設通識教育課程。

青輔會〈大專畢業生就業力調查報告〉中

引用學者對「就業力」的定義為「個人在經過學習過程後，能夠具備獲得工作、保有工作、以及做好工作的能力。」抽象一點來說，「就業力是在勞動市場中藉由永續就業來實現潛能的自足能力」。就業力又可區分為「核心就業力」及「專業技術能力」。核心就業力是指能夠廣泛適應及勝任不同工作要求的基本能力，包括有利於就業的態度與個人特質、自我行銷與職涯管理能力及具有學習的積極意願。

上述青輔會報告中也公布了調查結果，國內企業在僱用大專畢業生時優先考量的條件前八項分別為：良好的工作態度、穩定度及抗壓性、表達與溝通能力、學習意願及可塑性、專業知識與技術、團隊合作能力、發掘及解決問題能力、基礎電腦應用技能。我們不難發現其中除了專業知識與技術外，都屬於核心就業能力；而這些能力，其實並不僅是職場或就業所需，乃是每一個人在社會中為適應生活和自我發展必須具備的能力。

更前瞻的來看，趨勢專家指出，產業的發展和職場的變遷正同時朝著高度全球化和高度感性化的方向進行。企業的經營，從研發、生產到銷售、服務，都需要全球佈局，人才的流動也將沒有國家的界限。對製造業而言，產品本身固然將更強調人性化的創意設計，但

這也只是企業整體的一個環節而已，使用者或顧客感到貼心滿意的客戶關係與售後服務，將愈來愈重要。對服務業而言，則必須更加強調個人化的親密感性，於品質之上，進一步添加品味。在這樣的趨勢下，未來社會對人才的期盼，將更重視他們的國際視野、創意和人文關懷。

無論著眼於當下或未來，以上所提及核心就業力或職場競爭力的內涵，正是我們這一群長年來熱心通識教育的朋友們最希望見到大學能夠帶給學生們的成長。

教育的目的在優化和提升受教者的品格、素養與能力。大學的理念與功能，已因高等教育的普及而趨於多元；然而既然它們歸屬於教育體系中的一個類群，仍然有共同的特質。哈佛大學前校長Derek Bok主張大學教育的目的在於培養學生表達溝通的能力、批判思考的能力、道德思維的能力，以期成為優秀公民，適應多元的社會並迎接全球化的世界，也要讓學生養成廣泛的興趣，並為投入職業生涯做好準備。他並沒有忽略職場所需專業能力的培養，但這畢竟不是大學教育的唯一或最重要目的。即使是以技術專業取向的學校，仍應重視就業專業技能之外一般素養，否則就只是一個職業訓練所而非高等教育機構了。

最近哈佛大學文理學院（Harvard College）進行課程改革，以新的通識教育課程（General Education Curriculum）取代原有的核心課程（Core）。該學院的傳統所標榜的是一種博雅教育（Liberal Education），秉持自由探索的精神而不侷限在特定的學門或專業領域；但同時也強調這是一種可以致用的教育，能夠讓學生在未來生涯中受用無窮。通識教育是學生在學院修讀課程中主修（Concentration）、選修（Electives）之外的另一必要區塊，其目標為：（1）為學生參與公民活動作準備；（2）教導學生認識自我在

藝術、理念與價值傳統中的定位；（3）培養學生批判性與建設性的應變能力；及（4）增進學生對個人言行的道德認知。簡而言之就是要強化學生的公民素養、文化素養、倫理素養和應變能力，使他們在大學中的學習經驗能與未來所將面對的世界相聯結。哈佛大學文理學院從來沒有強調為就業而教育，然而也從來沒有人懷疑哈佛畢業生的職場競爭力。

關心學生未來生涯發展的大學，必須重視通識教育，以優質的課程規劃和教學方法，使其真正發揮生命教育與生活教育的功能，自然就能強化學生的職場競爭力。希望未來職涯順利發展的學生，也應該重視通識課程，以積極的學習態度，努力充實自己在專業知能之外的公民、文化和倫理素養，培養表達溝通、解決問題以及應變的能力，自然也就強化了職場競爭力。

大學未必有能力解決結構性失業或產業人力供需失衡的社會經濟問題，但從教育的觀點，通識教育的優化與深化，必然可以強化學生的職場競爭力，培養出充分的優質人才，為社會經濟開創新局。◎

參考資料及文獻

1. 中華民國統計資料網就業失業統計（<http://www.stat.gov.tw/mp.asp?mp=4>）
2. 行政院〈2015年經濟發展願景三年衝刺計畫〉之〈產業人力套案〉（<http://www.ey.gov.tw/ct.asp?xItem=26452&ctNode=449&mp=1>）
3. 行政院青輔會〈大專畢業生就業力調查報告〉
4. Daniel H. Pink: *A Whole New Mind*, 查修傑譯：《未來在等待的人才》，大塊文化出版，2006年，台北。
5. Derek Bok: *Our Underachieving Colleges*, Princeton University Press, 2006, N.J. USA
6. "Report of the Task Force on General Education", Faculty of Arts and Sciences, Harvard University. (<http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/>)



以通識教育來強化 學生之職場競爭力

文/谷家恆 中國科技大學校長

如果以民國73年4月教育部頒布「大學通識教育選修科目實施要點」為起點，通識教育在我國已實施了23年。從最早選定幾所大學開辦，而後逐漸普及，並擴展至技職校院，通識教育的推動在我國高等教育中可說已有所成效，甚至有若干學校已發展出自身的通識特色。然而不容諱言，在通識教育一片發展的榮景中，也浮現許多質疑通識教育必要性的聲浪；有來自學生的疑惑，有來自專業系科教師的冷漠，也有來自企業界的質疑，其中來自企業界的質疑最值得探究。這種質疑基本上認為：大學教育是為未來生涯作準備的職前教育，因此，在大學校園裡開設佔畢業學分數約四分之一的通識教育課程，對學生畢業後的職場競爭力，可能助益有限。

實則，在探討通識教育與職場競爭力兩者間的關係時，第一個要釐清的應該是「通識教育的目的是什麼？」的問題。在這裡，我想引用黃崑巖教授曾經推薦過的學者的觀點。Nostrand說過：“General education means the whole development of an individual, apart from his occupational training.”另一位學者

Rosovsky則表示：“A strong liberal arts curriculum is a good preparation for all types of professional training.”依據上述兩位學者的看法，我想我們都可以同意，一個專業人在變成專業人之前是該有一些準備的，而這樣的準備應該對每一個學習者都適用，而且也都具有普遍意義。

第二個要釐清的是「職場競爭力的內涵是什麼？」。2001年在挪威首都奧斯陸所舉辦的國際工程教育研討會(International Conference on Engineering Education)中，曾獲致一項學生競爭能力的方程式：學生的競爭能力等於知識與技術的總和乘上態度的幕次方，數學式表述如下：

$$C = (K + S)^A$$

其中C=Competence；K=Knowledge；S=Skill；A=Attitude。可以說，職場競爭力包含三個因素，一是基本能力與專業知識，二是實務技能，三是態度。因此，我們能夠了解，可以讓競爭力大幅提升的關鍵因素，是一個相對抽象的概念，態度。知識與技術都可以通過量化的指標來提升與評估，倒是態度則較為困難。但我們大概都會同意，一個企業進用人才除了採取

轉載自通識再線第十二期,谷家恆:以通識教育來強化學生之職場競爭力 p.8-9



紙筆或電腦線上測驗之外，最後階段常是以面試為之，之所以如此，正是用人單位不只要看這個人的專業表現，還希望看到這個人的整體表現和未來潛力。我相信，所謂「整體表現和未來潛力」指的正是前所提及的「態度」，也就是包括了對該領域做為一項志業的尊重、團隊合作的能力、保持持續不變的好奇心與解決問題的熱情。可以說，態度是競爭能力當中一項至為關鍵的項目。

特別在科技進展一日千里的今天，所謂的科學新知有時在很短的時間內就變成科學舊聞。例如，以資訊科技來說，摩爾定律（Moore's Law）表明：在可預見的未來，每18個月，晶片的密度（等同運算能力），在價格不變的情況下，會呈現加倍的情況。再如貝爾定律（Bell's Law）指出：每10年，資訊科技平台都會有一個典範轉移的突破，且新一代的電腦平台所使用的科技，亦將有突破性與更好的效能。由60年代的大型主機，70年代的迷你電腦，80年代的PC與工作站，90年代的Web、Palm，以及現今的VOIP/RFID/Web 2.0等的發展都證實了這樣的推測。其它在生化、基因、材料工程等領域的進步亦是如此。

因此，大學四年所學的專業，恐怕在畢業後短期內就過時的說法，已非危言聳聽之論。既是如此，那麼在學校當中我們該提供什麼給學生，才能讓學生在畢業後能有足夠的競爭力呢？我認為除了專業知識與技能的琢磨之外，通識教育可以扮演重要的角色。聯合國教科文組織（UNESCO）曾提出「學習的四個支柱」，包含1.學習知的能力（learning to know）；2.學習行動的能力（learning to do）；3.學習與他人相處的能力（learning to live

together）；4.學習自我實現的能力（learning to be）。既是支柱，就是基礎，就是往上發展的磐石，也就是前文所提對每一個學習者都適用的「準備」。這個部份正是通識教育的正式課程與非正式課程之相互融滲可以發揮的地方。

以我目前服務的中國科技大學為例，本校學生主要來自高職，而高職學生在校三年中在國、英、數基本能力的總學習時數，比一般高中生少了近一半，因此毫不奇怪，技職校院的學生在基本能力上更需要學校周全的配套措施，耐心的補強與提升。為了學生適性發展，本校通識教育以能力向度區分為基本能力與核心能力兩大類，並對應到正式課程與非正式課程。基本能力即是中文、英文、數學推理與資訊能力，而在核心能力方面，則以本校「公、誠、廉、勇」的校訓為起點，轉化國內、外學術機構對學生競爭力或關鍵能力的規劃，研訂在自然與科學、社會與文化、人文與藝術，以及職能相關素養等領域的課程，形成具有學校特色的通識教育。

總合說來，專業知識的豐富與技能的成長，實在是為要創造人類社會幸福的生活，回顧台灣經濟的起飛與成長，創造了世所稱羨的台灣奇蹟，但是這樣的成就今日看來確實也付出許多代價，例如在環境生態、資源配置、社會價值等諸面。我借用韋伯（Max Weber）的語彙，我們不缺「工具理性」導向的技術人，但我們更需要「價值理性」導向的專業人。職場競爭力的提升不僅牽涉到技術層面的提升，例如擁有多少的證照或檢定證書，它也包含了抽象的正面態度與對人對事的關懷與包容，這一點正是通識教育可以培養的。◎

紙上

深度

論壇

通識教育與職場競爭力



大學通識教育 該更關照職場需求

文／李隆盛 國立聯合大學校長

一、大學教育須更剛柔並濟， 提高學生職場競爭力

聯合國教科文組織1998年的「21世紀高等教育世界宣言」，開宗明義指出大學的首要使命在「透過提供包含組合各種高層次知能之專業訓練在內的適切資歷，運用可持續適應社會當前及未來需求的課程與內容，教育出能符合人類活動各層面需求的優質畢業生和負責任公民」。職業生活是人類活動的重要層面，大學教育尤其是重要的職業（或專業）準備階段。

但是，根據教育部2006年委託台灣師大抽樣調查13.4萬多名2005學年大專應屆畢業生的結果發現，大專應屆畢業生僅45%畢業後想馬上就業，畢業一年後只約41%就職，且有25%覺得工作與所學無關。又報載，2007年5月份台大等大學校院校長收到一封自稱是「藍領勞工」、署名林先生的電子郵件，信中指出有些社會新鮮人有：活在高學歷的光環下，過於自私，沒有時間觀念、身段不夠軟、缺乏謙虛，沒有敬業精神不夠尊重工作、藉口太多等七項缺點；希望大學校院能重視此等問題，甚至應舉辦相關座談會或課程，讓學生了

解進職場後應有的工作態度與倫理。諸如此類的報導，顯示我國大學校院在協助學生順利就業、學用配合、職涯發展等方面都有很大的努力空間，而且專業教育和通識教育都有責任協助學生做好職場所需專業和通識能力的培養。

能力是在特定工作場所成功執行重要工作功能或任務所需的一組知識、技能和態度，專業和通識能力常被分別稱為剛性能力和柔性能力，但是剛中有柔，柔中有剛，沒有絕對的剛，也沒有絕對的柔。大學教育須更剛柔並濟、福慧雙修，才能提高學生的職場競爭力。

二、美國勞工部的職能模式可 做為培育學生能力的重要參考

但是，大學校院該著重那些專業和通識教育能力呢？美國勞工部所發展的職能模式可做重要參考。職能模式（competency model）是在特定工作場所成功執業所需能力的集合，這種模式可做為人才招募、遴選、訓練與發展和績效管理的基準。表一所列即為美國勞工部職能模式的三組九層結構。1-3組和1-8層由低而高，愈低組層愈屬各種產業和職業通用，愈高組層愈屬

轉載自通識在線第十二期,李隆盛:大學通識教育該更關照職場需求 p.10-11



特定產業和職業個殊。亦即，表中愈通用的能力以及管理能力愈屬通識教育該關照的範圍。

三、職能模式對大學通識教育人員的意涵

職能模式呈現出職場需求剛柔並濟的能力。因此，職場模式對大學校院通識教育人員的意涵至少有下列三項意涵：

1. 需釐清有待透過通識課程培養或強化的能力

該先從終點端釐清學生學習之後或畢業時應具備能力，再從起點端釐清學生學習之初或入學時的初始能力，以決定有效協助學生從起點抵達終點的策略。

2. 需和其他教育人員溝通，分工合作協助學生學習與成長

該透過課程地圖 (curriculum map) 之類的工具和其他通識教育人員與專業教育人員溝通互動，使能有效分工合作透過能力標準、課程、教學與評鑑的適切關連，協助學生學習與成長。

3. 需多了解中小學教育及產業與職業的內涵與發展

由於學生需要剛柔並濟的職涯發展能力而且來自中小學，所以大學通識教育人員該多了解中小學教育及產業與職業的內涵與發展，才能有效協助學生學習與成長。◎

(表一/美國勞工部職能模式)

組別與層次	說明
1. 個人效能	包含人際能力、正直、專業精神、進取、可靠和確實、學習意願。這些能力對個人擔當家庭、社區、社會和職場等成員的各層面生活角色都很重要，所以位居職能模式的金字塔底層之下。這些能力通常在家中或社區習得並在學校和職場強化。
基礎能力	
2. 學術能力	包含讀、寫、算、科技、溝通一聽和說、批判和分析思考、主動學習和基本電腦能力。這些能力主要是在學術場所習得的重要能力和認知功能與思考風格，且適用於所有組織。
3. 職場能力	包含團隊合作、適應力/彈性、顧客第一、規劃與組織、創意思考、解決問題與做決定、利用機具與技術工作、職場電腦應用、排程與協調、檢核、檢查與記錄、企業基礎。這些能力是個人在各種組織場所發揮功能所需。
產業相關	
4. 產業通用技術能力	指單一產業內所有職業所需的能力。例如在尖端製造產業中的通用技術能力包含生產、保養、裝設與修理、製造程序發展/設計、供應鏈管理、品質保證/持續改善、安全與衛生。
5. 產業專門技術能力	指單一產業部門(如尖端製造產業的化學製造部門)內所有職業所需的能力。
6. 職業專門知識領域	指對應特定職業的知識體，如行政與管理、生物、建築與營造等。這種知識體通常可自現有資源(如大專校院課程)習得。
7. 職業專門技術能力	指由職業專門知識領域分化的特定技術能力，常因職業和組織而異。這種能力通常可自現有資源(如大專校院課程)習得。
職業相關	
8. 職業專門要求	指應知和專精學位的要求或體能與訓練需求，常因職業和組織而異。這種要求通常可自現有資源(如大專校院課程)習得。
9. 管理能力	包含督導和管理職業的下列能力：人員調派、知會、代表、建網絡、監督工作、創業精神、支持他人、激勵和鼓舞、發展和教導、策略規劃/行動、準備與評估預算、釐清角色與目標、管理衝突與建立團隊、發展組織願景、監督和控制資源。

紙上

深度

論壇

通識教育與職場競爭力



技專校院的通識教育 與職場競爭力

文/李然堯 景文科技大學通識中心主任

科技大學、技術與專科學校（以下簡稱技專校院）公認是在培養專業技術人力的場所，所以教學應以培養專業技術能力為主，通識教育並不重要，甚至不需要？

其實，從業界的角度來看此一問題，並不是這樣認為。行政院青輔會95年間曾做過《大專畢業生就業力調查》結果發現，在最重要的八項核心就業力技能中，雇主們將「專業知識與技術」的重要性排在「良好工作態度」、「穩定度及抗壓性」、「表達與溝通能力」及「學習意願及可塑性」的後面，排名第五。根據104人力銀行的統計分析也發現，超過60%的徵才需求是沒限定畢業科系的，也就是說專業能力並不是業者徵才的重要條件，反倒是工作態度、溝通能力、學習能力等才是重點。

但是，根據筆者在教育部服務二十餘年與技專校院接觸的經驗，技專校院的老師、學生及行政人員，甚至學生家長，普遍重視的是專業科目，認為專業科目學得專精才有助於提升職場競爭力；相對的，通識科目則比較不受重視，甚至在某些學

校，通識教育有被邊緣化的情勢。何以會如此？根據筆者的觀察，可能是國內長期受到升學考試的宰制，非升學考試的科目普遍受到忽視，一般人包括老師及學生、家長都沒有意識到非升學考試科目的重要性；而且國內大學普遍推動通識教育的時間尚短，一般技專校院的老師在接受專業教育的時候，也沒有機會了解通識教育的重要性，如果他沒有機會與業界有較深入的接觸，不能真正了解業界的需要，可能就會產生認知上的偏差。很多技專校院的學生還會理直氣壯地說：「我就是不喜歡國文、英文、歷史、音樂、美術等人文課程，才選擇技專校院！」、「我就是數理學不好，才進入技職體系！」、「我為什麼還要學這些有的沒有的！」。而有些學生家長，甚至技專校院的老師，也會支持他們這樣的想法，卻不知道業界真正要的是什麼。

不過，近年來此一情形卻有明顯的改善。主要是外在情勢的改變，知識的爆炸與科技的快速變遷，學校所學的專業知識與技能，很容易就被淘汰。學習能力、應變能力、問題解決能力、創造思考能力才

轉載自通識在線第十二期,李然堯:技專校院的通識教育與職場競爭力 p.12-14



是職場競爭的利器；社會科學的研究也顯示，人際溝通的能力、情緒管理的能力、應付壓力的能力才是致勝的關鍵；而近年來一再發生的金融弊案，更讓大眾重新體會到傳統講究倫理道德的重要性。因此，通識教育的受到重視就有明顯的改善；特別是近年來教育部及通識教育界同仁的推動及倡導，藉著各種研討會的辦理，以及各項評鑑的重視，通識教育在技專校院已逐漸受到重視。只是，距離理想尚有相當大的改善空間，尤其是在學生方面，仍有多數學生視通識教育為營養學分，不能理解通識教育的意義，隨便應付，只求賺得學分而不管是否真正有所收穫；此一事實有待更積極的倡導與推動。當然，近年來教育部及通識教育界同仁的推動及倡導，並不全然從提升職場競爭力的角度出發，更重要的是對全人教育的關照；但是，提升職場競爭力無疑的是最可以借力使力促成相輔相成的有效理由。

通識教育的推動，最重要的力量當然是各校的所謂通識教育科目的老師，包括共同科目及通識選修科目（各校名稱不一）。只是，在傳統不受重視的陰影下，部分技專校院的通識教育教師似乎尚不能適應近年來的大改變，對於通識課程的調整，總抱持保守防衛的心態，害怕既有的教學時數被藉機剝削，反而成為改革的阻力；其實，他們沒有想到，藉著重視通識教育的時代趨勢，不正是藉著通識教育的調整，可以爭取更合理的通識教師應有的權益？還有，根據筆者的觀察，有部分通識教育科目的教師，特別是所謂通識選修科目的老師，似乎未能掌握開設通識教育的精神。誠如黃俊傑教授在第10期《通識在線》所說的：「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」。有些通識教育科目教師上課的內容，似乎只是在教給學生另一項簡化的專業能力，而沒有關注到通識涵養的培育。特別是如何能將通識教學與提升職場競爭力結合，更考驗著通識教育科目教師們的教學設計。這方面似乎有賴通識教育科目教師能對職場生態及所教學生的專業領域有更深入的認識。

不過，通識教育的推動不能完全依賴通識教師的通識科目教學，將通識精神融入專業科目的教學及日常生活的輔導才能產生潛移默化的功能。特別是從提升職場競爭力此一角度來看，專業科目教師的教導及以身作則的感化就顯得更為重要。因此，如何讓全校專業科目的教師能了解通識教育的精神，進而願意將之融入專業教學及日常輔導中，將是未來技專校院推動通識教育的重點之一。此外，學生能自覺通識教育的重要性，願意比照專業科目，全心投入通識科目的學習，才能使通識教育的成效較為可能。

因此，這兩年來，在筆者服務的景文科技大學，推動通識教育的重點就在於「全校參與」。董事長與校長在每一個全校教師集會的場合，都一再的呼籲通識教育融入專業教學及日常輔導的重要性，並且邀請黃俊傑教授在全校教師座談會中特別專題演講。在全校學生幹部研習會中也特別強調通識教育的重要性及推動方法，希望能因而帶動學生重視通識教育的風氣。本校有數位董事都是業界極受尊重的領導人，他們也特地從業界的觀點，強調通識教育對提升職場競爭力的重要性，呼籲全校師生對通識教育的重視。改名科技大學以來，我們已成立校長為主席的通識教育委員會，讓全校各方面的代表都能共同參與，以決定全校性的通識教育政策；也將

成立通識教育志工團體，以彌補通識教育中心人力的不足，可以推動更多的通識教育活動，帶動全校師生重視通識教育的風氣。我們希望因此能改變技專校院不重視

通識教育的傳統，不但因此而能提升技職人的職場競爭力，更能因此而能形成對全人教育的全面關照。◎



良好規劃的通識課程 能提升學生職場競爭力

文／陳舜田 台灣科技大學名譽教授

通識教育在大學全面推行已有二十多年歷史。但到現在即使是大學教師也仍會對「通識教育」產生不同的認知和評價。為什麼呢？因為通識教育一詞尚難有明確的定義。如果General Education是通識教育的英文原詞，則“general”一字可解釋為“普普通通，無關重要”，也可以解釋為“廣博開通，人人必識”¹，兩者相差極大。如以自然科學常見的用詞general theory, generally speaking來看，general一字則為“廣博通含，別無例外”之意。早期美國大學發展設計的通識課程多是要求所有學生都須修習的“核心課程”²。然而目前在台灣各大學所推行的通識課程則普遍被認為是“普普通通，無關重要”的營養學分課程，所以評價自是不同。

二年前，我曾參與幾所大學校院的通識教育評鑑，看到的情形是有些學校雖把通識課程規劃成人文、社會、藝術、自然科學等數個領域，但卻把課程分攤到各院系所，請教師們自行認捐，經整理後供學生選修。這樣做法的好處是容易有足夠數量的課開出來，但也導致開出了像是自助餐式的五花八門的課，看起來好像很“多元”，其實其中不少是應付性且沒有知識深度的課程，偏偏這些課程又是學生反常搶修不到的課，難怪有些老師認為很多學生在混時間，而學生則認為修這些“又甜又閒的課”是在浪費時間，這豈是當初推動通識教育之本意？誠如93年七所研究型大學通識教育評鑑報告所言²，各大學推出的若干所謂通識課程，往往有常識化、技藝化、怡情化等走勢，不重視通識

轉載自通識在線第十二期,陳舜田:良好規劃的通識課程能提升學生職場競爭力



教育的知識深度，將課程不斷通俗化，終至韻味全失。試想研究型大學資源較豐尚且如此，其他大學就更難要求了。

早年在歐美，認為大學是探究普遍真理的殿堂而非職業養成之場所，因而大學生必須人人修習共同的核心課程，這樣設計的課程就是當時的通識課程。大學發展至今，分類分系極細，不可能要求學生修習同樣的課程，但又希望學生除了其主修領域之專業學識之外，能透過通識課程的設計，吸取一些領域外之必要知識，讓一個青年學子畢業離校之後，具備更強的競爭力和適應力，同時也為其更豐富的人生作準備。近兩年，教育部正在推動教學卓越計畫，幾乎所有學校都把重新規劃通識課程作為重要工作項目之一，可見各大學重視通識教育之一斑，其中有些學校已將課程專業化做為規劃的方向，成果如何則有待觀察。此外，各校也多將學生就業輔導當作重點，開授配合就業需要的學程或課程。既然我們通識課程設計的原意是補專業課程之不足，以增強學生的知識寬度，那麼優質的通識課程可以提生學生的職場競爭力就成為很自然的因果了。

我學的是工程，我認為現代的工程學生除了其主修的專業課程之外，如能加修管理、經濟、生物（或生命科學）、法學概論、永續發展、心理學等方面的課程，必定會更充實他的知識基礎，進而提升畢業後的競爭力。那麼上述的課程是否能規劃為工學院學生的通識課程呢？同樣道理，其他學院也可以規劃出適合他們學生的通識課程。這樣做，說起來容易，但做起來卻有師資安排上的困難，因為科目少，要支應全校的需求，同樣的課程必須開很多班，以學校既有的師資在量方面是不容易做到的，外聘兼任教師是可行的方法，尤

其是已退休的資深教師（退休教師中有很多年紀並不很高）是可以請來支援的。

長期而言，逐漸配合課程調整專長師資相信能解決問題。教育部規劃的區域教學資源中心如果能簡化其工作項目，而在通識教育方面多發揮一些力量，定能產生貢獻。

大家重視通識教育是可喜的現象。但是什麼才是正確的、好的通識教育？不同的人可能有不同的看法，即使在通識評鑑中，委員們的看法、論點也未必一致。個人以上的論述相信也會有許多不同的意見。過去通識教育由教育部顧問室在費心，現在中華民國通識教育學會成立，有更多熱心的專家學者關心，《通識在線》雙月刊更提供了發表意見的園地，真是可喜。相信經過較長時間的討論，終會得到較多數一致的看法。

在本短文結束之前，我願再整理幾點個人的看法：

- 目前學校推出的一些沒有學術深度、又甜又閒的課程實在污名了通識教育。
- 通識課程應核心化、專業化與深度化。有深度的課程才能受到師生的重視。
- 不同領域的學生需要不同精緻的、套餐式的通識課程。
- 良好規劃的通識課程自然會強化學生職場的競爭力。
- 通識教育未來的發展需要共識，通識學會是擔負起凝聚共識的合適單位。◎

註解

1. 黃叶錦，《美國大學的通識教育》，師大書苑發行，民國84年2月。
2. 朱敬一等，《教育部研究型大學通識教育評鑑結果報告》，民國93年5月。

管窺大學通識教育的實踐

文／賈馥茗 台灣師範大學教育學系名譽教授

大學通識教育為前美國芝加哥大學校長赫欽斯(R. H. Hutchins)首倡，目前國內也相當重視，從實際方面看，可說是明智之極。作者不才，受託野人獻曝，略申管見，以博方家一笑。

一、教育目的

大學通識教育的目的應該和「整體教育」無殊，是「教人成人」，只是側重大學部分而已，所要「成的人」，和中小學校要更進一步，對受教者的期望高了些，但仍然有最基本的三個條件：

- (一) 品格(在德性)：作一個「好人」，作人有原則，助人而不害人。
- (二) 智慧：有了通觀的學識，有見解，觀念正確，能獨立思考。
- (三) 義務感與責任心：為自己負責，為和自己有關的人與事負責。

二、積極方面的功能

大學的通識教育在獲得「普遍的」知識，也就是基礎而廣博的知識，重要的是「人生應該具備的知識」。明白地說，即是不在「專精」的層次，但卻是應該知道的。從文學說，在文字通達；從歷史說，在知道有古今；從科學說，在知道人所生存的大自然的現象及其變化，和生活中常常接觸的物與物質；從哲學說，在了解人與人生。對這些有「普遍」的了

解與「通觀」(perspective)的能力。

三、消極方面在避免知識的偏枯

從科學與技術首執知識的牛耳之後，社會與人生群趨於功利，科學至上，「人文」衰落，不但知識限於偏枯，連帶的「人文精神」式微，人類世界真的成了「萬丈紅塵」。人的物質生活程度提高了，卻並未遍及於所有的人，人人追求財富，世界各國追求繁榮，結果是眼睛所看的是「物質」，「人」忘了「自己」是「誰」。於是人與人爭，國與國不相容，連帶的大自然受到空前的破壞。不知道到人類失去了寄身之處後，人們更向何處去！人拜科技之賜，的確改善了生活，但是也不能忽略生活享受之外，所留下的後遺症。只有能通觀遍覽，才不致沉迷於目前，才能瞻前顧後。

四、以通識補偏救弊

照目前的情形看，大學生入學仍然以科技為先，以便謀生。這是人情之常，無可厚非。而大學的通識教育正可以補偏救弊。關鍵就在「科學與技術」的進步要和「人文精神」的提升並駕齊驅，使大學學習人文科系者，也能修習若干科學科目，學習科技科系者，也學得一些人文科目，通識科目正是補偏救弊的良法。

五、實際作法

第一，整體計畫：計畫「科技」與「人

轉載自通識在線第十期,賈馥茗:管窺大學通識教育的實踐 p.6-7



文」二類各自在另一方面所需要的「基礎知識」，列舉出科目名稱，科目應以「多元」為尚，以便學生選擇。

第二，依照科目的普遍性與層次，分別「主要」與「次要」，主要者為「必修」；「次要」者為「選修」。

第三，選擇任課教授；任課教授需了解

「外系學生」的狀況，即是缺乏對通識科目知識的基礎甚至興趣，所以要選擇較簡明扼要的教材，注意授課時學生的反應，以能引起學習的興趣，又不落庸俗為主。

第四，評定學習成績時，各系主修課與通識課比重相同，以避免學生有畸輕畸重的態度。◎

（作者：Freddy Wong，譯者：洪博）

通識教育課程設計之基本原則，三
 原則：第一，在課程設計中應考慮到學生的
 需求，第二，在課程設計中應考慮到學生的
 需求，第三，在課程設計中應考慮到學生的
 需求。在課程設計中，應考慮到學生的
 需求，應考慮到學生的需求，應考慮到
 學生的需求。在課程設計中，應考慮到
 學生的需求，應考慮到學生的需求，應
 考慮到學生的需求。在課程設計中，應
 考慮到學生的需求，應考慮到學生的需
 求，應考慮到學生的需求。在課程設計
 中，應考慮到學生的需求，應考慮到學
 生的需求。在課程設計中，應考慮到學
 生的需求，應考慮到學生的需求。在課
 程設計中，應考慮到學生的需求，應考
 慮到學生的需求。在課程設計中，應考
 慮到學生的需求，應考慮到學生的需求。

第四，在課程設計中，應考慮到學生的
 需求，應考慮到學生的需求，應考慮到
 學生的需求。在課程設計中，應考慮到
 學生的需求，應考慮到學生的需求，應
 考慮到學生的需求。在課程設計中，應
 考慮到學生的需求，應考慮到學生的需
 求，應考慮到學生的需求。在課程設計
 中，應考慮到學生的需求，應考慮到學
 生的需求。在課程設計中，應考慮到學
 生的需求，應考慮到學生的需求。在課
 程設計中，應考慮到學生的需求，應考
 慮到學生的需求。在課程設計中，應考
 慮到學生的需求，應考慮到學生的需求。

第五，在課程設計中，應考慮到學生的
 需求，應考慮到學生的需求，應考慮到
 學生的需求。在課程設計中，應考慮到
 學生的需求，應考慮到學生的需求，應
 考慮到學生的需求。在課程設計中，應
 考慮到學生的需求，應考慮到學生的需
 求，應考慮到學生的需求。在課程設計
 中，應考慮到學生的需求，應考慮到學
 生的需求。在課程設計中，應考慮到學
 生的需求，應考慮到學生的需求。在課
 程設計中，應考慮到學生的需求，應考
 慮到學生的需求。在課程設計中，應考
 慮到學生的需求，應考慮到學生的需求。

第六，在課程設計中，應考慮到學生的
 需求，應考慮到學生的需求，應考慮到
 學生的需求。在課程設計中，應考慮到
 學生的需求，應考慮到學生的需求，應
 考慮到學生的需求。在課程設計中，應
 考慮到學生的需求，應考慮到學生的需
 求，應考慮到學生的需求。在課程設計
 中，應考慮到學生的需求，應考慮到學
 生的需求。在課程設計中，應考慮到學
 生的需求，應考慮到學生的需求。在課
 程設計中，應考慮到學生的需求，應考
 慮到學生的需求。在課程設計中，應考
 慮到學生的需求，應考慮到學生的需求。

第七，在課程設計中，應考慮到學生的
 需求，應考慮到學生的需求，應考慮到
 學生的需求。在課程設計中，應考慮到
 學生的需求，應考慮到學生的需求，應
 考慮到學生的需求。在課程設計中，應
 考慮到學生的需求，應考慮到學生的需
 求，應考慮到學生的需求。在課程設計
 中，應考慮到學生的需求，應考慮到學
 生的需求。在課程設計中，應考慮到學
 生的需求，應考慮到學生的需求。在課
 程設計中，應考慮到學生的需求，應考
 慮到學生的需求。在課程設計中，應考
 慮到學生的需求，應考慮到學生的需求。

第八，在課程設計中，應考慮到學生的
 需求，應考慮到學生的需求，應考慮到
 學生的需求。在課程設計中，應考慮到
 學生的需求，應考慮到學生的需求，應
 考慮到學生的需求。在課程設計中，應
 考慮到學生的需求，應考慮到學生的需
 求，應考慮到學生的需求。在課程設計
 中，應考慮到學生的需求，應考慮到學
 生的需求。在課程設計中，應考慮到學
 生的需求，應考慮到學生的需求。在課
 程設計中，應考慮到學生的需求，應考
 慮到學生的需求。在課程設計中，應考
 慮到學生的需求，應考慮到學生的需求。



論人文的素養教育

文/劉源俊 台北市立教育大學校長

——〇〇五年六月，我在香港中文大學為成立「通識教育研究中心」而舉辦的「人文的科學，科學的人文」研討會中發表〈釐清學問的本質，為大學素養課程進一言〉一文中指出，「通識教育」一詞歧義太多，易生誤解。因此，與其推行「通識教育」，不如推行「素養教育」更為恰當。「素養」是中文裡固有的詞語；「素」有「本」與「經常」的意思，「素養」指「素有的修習與涵養」。

「素養」的英譯可作“competencies”，近年「經濟與合作開發組織」(Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱OECD)談論教育問題，認為人的素養包含知識(knowledge)、技能(skills)、態度(attitudes)與價值(values)四方面；前兩者是屬於「智育」的範疇，後兩者是屬於「德育」的範疇。OECD又推行DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies)專案，要定義並選擇國民的核心素養，他們設想的核心素養分為三大類(Three Broad Categories)：善用(Use tools interactively)、和群(Interact in heterogeneous groups)與奮發(Act autonomously)，期望受教者會省思(thinking reflectively)，又學不厭(life-long learning)。

我認為人的素養還必須加上健康(health，包括體的與心的)方面，才算周全；這屬於「身育」的範疇。德、身、智三育並重，才是健全的教育。

本文只談人文的素養。「人文」一詞出於《易經》，原指人類的文化，近年則常作為英文字“humanism”或“humanities”的翻譯。“humanism”指的是人文精神，“humanities”指的是人文學。本文所談的人文素養，要在人文精神的素養，而非人文學的素養。什麼是人文精神呢？韋氏字典釋humanism：“A doctrine, attitude, or way of life centered on human interests or values; especially a philosophy that assures the dignity and worth of man and his capacity for self realization through reason and often that rejects supernaturalism.”換言之，注重人的尊嚴、價值與理性。

我國原始儒家的思想，其精要包括「誠」、「仁」、「中」這些概念，重視理性，漠視「超自然」；一言以蔽之，是注重人文精神的思想，相當可貴。然由於為發展出一套嚴密的推理系統，又太重視人理忽略物理的研究，乃至科學落後，又甚是遺憾。但無論如何到了現代，傳統的人文精神必須加以補充。我曾在〈會通中西重建五種人文精神〉

(2002)一文中指出：在現代必須提倡五種人文精神——倫理精神、民主精神、科學精神、藝術精神與宗教精神。有這五種精神，而且平衡兼顧，才配做一個現代公民。換言之，現代教育必須使一個人具備這五種人文精神的素養。這裡所謂倫理精神，主要指的是忠恕、中和與守分；民主精神主要指的是尊重、講理與和群；科學精神主要指的是務實、明理與善用；藝術精神主要指的是誠真、自然與和諧；宗教精神主要指的是超然、捨己與博愛。

特別要指出，一般常將科學與人文對立起來談；科學與人文學誠然屬於不同的知識領域；但科學精神實在是，也只是人文精神的一種不可或缺的成分。五種精神實相輔相成，不可偏廢。

一般人常將精神層面與知識層面混為一談，以為精神就是知識，以為知識就是精神。《論衡》一書論及「精神」與「知識」之關係，謂「精神者，人之本也。知識者，人之末也。精神者，人之所主也。知識者，人之所司也。精神者，人之所貴也。知識者，人之所賤也。精神者，人之所尊也。知識者，人之所卑也。精神者，人之所重也。知識者，人之所輕也。精神者，人之所大也。知識者，人之所小也。精神者，人之所高也。知識者，人之所下也。精神者，人之所遠也。知識者，人之所近也。精神者，人之所廣也。知識者，人之所狹也。精神者，人之所深也。知識者，人之所淺也。精神者，人之所厚也。知識者，人之所薄也。精神者，人之所多也。知識者，人之所少也。精神者，人之所強也。知識者，人之所弱也。精神者，人之所剛也。知識者，人之所柔也。精神者，人之所直也。知識者，人之所曲也。精神者，人之所正也。知識者，人之所邪也。精神者，人之所公也。知識者，人之所私也。精神者，人之所大也。知識者，人之所小也。精神者，人之所高也。知識者，人之所下也。精神者，人之所遠也。知識者，人之所近也。精神者，人之所廣也。知識者，人之所狹也。精神者，人之所深也。知識者，人之所淺也。精神者，人之所厚也。知識者，人之所薄也。精神者，人之所多也。知識者，人之所少也。精神者，人之所強也。知識者，人之所弱也。精神者，人之所剛也。知識者，人之所柔也。精神者，人之所直也。知識者，人之所曲也。精神者，人之所正也。知識者，人之所邪也。精神者，人之所公也。知識者，人之所私也。



台灣師大通識教育的人文精神與內涵

文／郭義雄 台灣師範大學校長

在東、西方的思想中，都有著悠久長遠重視人文精神的傳統，儘管在內涵上有著不盡相同的詮釋，但概括而言，人文精神的核心是：肯定個人的尊嚴與價值，亦即以個人生命的實現為價值判斷的最優先考量。只是追求個人生命實現的理念，在過度強調計算、效

談，遂引起許多無謂的爭論。當我們說「學科學的人需要多些人文素養，學人文的人需要多些科學素養」時，所說的素養只及知識層面，未及精神層面。其實好些學科學的人，即使學有專精，在論及非自己專長領域的事務時，卻很缺乏「科學精神」；他們更需要科學精神的素養。另外，卻也有許多非學科學的人很有科學精神。又，實務層面與精神層面也常被混淆。例如，許多從事民主政治，口口聲聲「民主」的人，非常欠缺「民主精神」；許多從事宗教活動，甚至傳教的人士，卻又非常欠缺「宗教精神」。

精神面的素養當然比知識面或實務面的素養要來的重要，因為有正確的精神才可能生出正確的知識或實務。總之，在提倡或從事素養教育時，應首先注意人文精神的培養。◎

在現代社會裡，科技與經濟主導的社會裡，顯然受到嚴重的扭曲，誠如德國人文主義社會學家韋伯的感嘆：我們已向充分實現人性的時代斷然告別！

其實科技的發達不必然壓抑人文精神；人文精神的內涵也絕對不僅於清談高論，而更包

括了對個人尊嚴與價值的肯定，亦即以個人生命的實現為價值判斷的最優先考量。只是追求個人生命實現的理念，在過度強調計算、效率、利益的科技與經濟主導的社會裡，顯然受到嚴重的扭曲，誠如德國人文主義社會學家韋伯的感嘆：我們已向充分實現人性的時代斷然告別！

其實科技的發達不必然壓抑人文精神；人文精神的內涵也絕對不僅於清談高論，而更包

轉載自通識在線第十期,郭義雄:台灣師大通識教育的人文精神與內涵 p.10-12



括人與自己、社會及自然的豐富內涵。分述如下：

人文精神與科學精神

提昇學生的人文精神與科學精神是大學通識教育的根本目標；並列人文精神與科學精神，點出兩者的相對但必須互補的特質。就學科的範疇而言，科學精神是源自於物質環境的研究思考與方法，而人文精神則是在人類社會學科的論辯和省思中琢磨發展；相對於科學本質的實證與邏輯，人文學科則強調經驗和詮釋；科學研究在印證自然運作的機制與原則，而人文精神在經驗人類社會的互動與發展，經由詮釋賦予事物的意義和價值。

人文精神不僅於人文知識

從認知教育目標的層次而論，知識的背誦與理解只是低的層次，而知識的分析、歸納與應用才是知識學習的高層次目標。人文知識的教導與學習，不能止於概念的記憶，或是意義的理解，還需要深入探究知識的分析、歸納和應用。但，人文精神仍不僅於此！除了認知，教育目標還有情意與技能的項目。人文精神除了是人文知識的學習外，更應該是從知識理解與應用中昇華而出的價值與執著，並在價值與執著中激發產生的參與和行動。因此，人文精神不是清談高論，而是身體力行和採取行動。

人文精神包含“人與社會”及“人與自然”

「誠意、正心與修身」是人文精神的起點，強調“人與自己”的省思與修行，並作為「齊家、治國與平天下」的基石；但，人文精神的內涵還需包含“人與社會”和“人與自然”的範疇。社會環境中的群己關係，民主社會的公民素養，制度運作的批判思考，以及公平正義理念中的弱勢關懷與尊重多元文化，都是人文

精神的重要內涵。至於“人與自然”的涵義，更從「人是萬物的尺度」的極端人類中心主義的典範，逐漸轉移到二十一世紀「永續發展」的理想。人文精神不僅要達成自我素養的提升，成全實踐公平正義的公民素養，更要發揮人類崇高的關懷情操，給未來子孫一個兼顧社會文化提升、生態環境保育及適度產業發展的機會。

在專業分工與物質社會的雙重趨勢下，通識教育對於提升學生的人文精神具有特別重要的意義。通識教育不只是休閒與生活化的課程，更不應該只是學生心目的“營養學分”。從培育人文精神的角度而言，通識教育在提供學生多元的知識觀點，讓這些觀點所交織成的視域，成為建構自己生命意義與價值的寬廣基礎。因此，通識教育無論是強調人文、藝術、社會…等不同領域的學習，其目的都不是為了獲取特定的理論或概念，而是要從學習中，找到詮釋生命意義的角度，進而找到個人存在的價值。

提升學生人文素養是台灣師大的通識教育的核心目標。台灣師大的通識教育由六個核心課程所組成，除了科學與生命、邏輯與數學思考，另外四個核心課程直接並充分地提供學生的人文精神學習內容。“道德與判斷”核心課程促進學生對個人生命意義與價值的省思與澄清；“歷史與文化”讓學生在歷史發展的縱軸與文化浸潤的層面，思考自己與社會的關係和責任；“藝術與美感”強調從文學、音樂與視覺藝術的欣賞，陶冶美感精神，及增進生命之意趣；而“公民素養與社會探究”則在強調分析特定社會生活與結構所需的知識觀點，使學生了解現代社會的重要議題及其分析方法，並引導學生關懷社會中的資源分配不平等現象，建立關懷弱勢、促進正義社會的智識與行動力。

台灣師大的通識課程架構強調多元的知識

觀點，融合理性科學的實證與邏輯及人文精神的經驗與詮釋；而且這個課程的學習目標呼應個人生命意義的發展歷程，從生命意義與價值的省思、社會關係與責任的思考、生活品味的提升，到社會行動力的養成和實踐，我們期盼

給學生一個省思個人生命意義與價值的寬廣基礎，除了幫助學生在專業領域的卓越表現，更要提升他們的人文素養，有著充實的生命意義及高尚的生活品質。◎



我對「人文精神」課程的幾點思考

文／楊開雲 弘光科技大學通識教育中心客座副教授

什麼是「人文精神」？它和大學的通識教育有什麼關係？

從我個人的生活經驗歸納出來的結果，我以為「人文精神」指涉的是「一種不計後果的珍惜生命的善心；一種尊重、欣賞、以及容忍和自己有差異的對象的同理心。」這裡必須要說明的有幾點：首先，為什麼說要「不計後果」？通常我們做任何事一定會考慮它的後果，這個後果也許是個人的榮耀及私利，也許只是凸顯一個有特定特徵的小團體的利益，也許只是侷限在一個特定物種的利益。如果我們只是把珍惜生命設定在「自己的」生命、「綠色、藍色、或全體台灣人的」生命、或是「人類的」生命，那麼這不是真正的珍惜生命；這是一種在犧牲或破壞其它生命（如所有類別型的動物）的前提之下強化某一個特定對象生存機會的自私自利的行為，這種行為正是我們在通識「人文精神」課程裡努力要轉變的目標

之一。另一方面，如果我們凡事都考慮它的後果，結果自然就不會對那些和自己在身體、語言、思想各方面不一樣的對象產生真正的尊重、欣賞、以及容忍的同理心。其次，為什麼要特別強調「尊重、欣賞、以及容忍和自己有差異的對象的同理心」是人文精神裡的重要成分？這和重新思考及定位「自我」有密不可分的關係，就我所知，從西方的「啟蒙運動」以來，各級教育哲學的中心思想是增強及凸顯「自我」的潛能及優越性。這種思想基調有當時的時代背景，自然無可厚非。但是，不可諱言，經過近一百年來科技快速發展以及期間實證主義逐漸一統科學研究江山的加持，這種哲學思想已經走過了頭，而且造成了對自然生態及人文社會許多明顯的災難及負面效果。坦白說，我覺得我們目前在台灣所處的生存空間的個個層面就幾乎是一個不折不扣的「唯我獨尊」的畸形社會，因為「我、我的、我們的」

轉載自通識在線第十期,楊開雲:我對「人文精神」課程的幾點思考 p.12-14



永遠凌駕在「它、它的、它們的」之上，而為了長期維持這種虛假的優勢，我們往往用各種公開或幽暗的手段持續地去打擊、壓迫那些和自己不同的對象，直到它們屈服或消失為止。現在在台灣，無論從我們如何制度性的欺凌社會上的弱勢團體、外籍勞工、外籍（尤其是大陸籍）配偶、乃至毫不留情地謾罵、凌辱在政治態度及意識型態上的異己等，都可以很清楚地覺察到「尊重、欣賞、以及容忍和自己有差異的對象的同理心」在這個社會裡是極度地缺乏的。為了從根端治這種流弊，所以我們要透過課程的設計帶領學生重新認識生命的意義以及檢視「自我」的本質及其存在的基本條件，以期能徹底揚棄時下流行的「只要我喜歡，有什麼不可以」的不正常心態。

基於以上的信念，在三年以前經過和弘光科大校務決策高層多次溝通及確認彼此對「人文精神」理念的共識之後，我接受邀請，來校協助推動通識教育的核心課程「人文精神」課程內涵的重組工作。從2004年9月開始，在通識中心高士欽教授的協助下，我設計出一套和前此的課程，不論在課程結構的邏輯緊密度或每一個單元的教材內容上，都有明顯的差異的課程大綱。為了測試學生對它的接受程度，我們在九三學年度上學期隨機挑選了四個班級進行試教，而同時其他班級的「人文精神」課程則仍按照原來的教材進行授課。九三學年度下學期隨著李乃信客座教授的加入，使用新教材及教法的班級增為八班，涵蓋了部分的四技及五專。到了學年結束時，我們就這些班級的同學做了一次簡單的學習後問卷調查，並根據調查結果調整了課程大綱，然後再經過一系列的籌備會議及和相關授課老師溝通觀念，於是從九四學年度開始正式針對四技大一同學全面實施新的「人文精神」課程大綱。（有關這門課程的進行方式，請參閱周金城教授大文之描述。）

在我們設計的這套課程大綱裡，主要是從個體出發，進而擴大到個體賴以生存的自然及社會環境。它的結構主要分為「生命」、「自我」、「環境與自然」以及「生活與社會」四個單元。在「生命」這個單元裡，我們單刀直入地從「生命與死亡的意義」這個主題開始切入。為什麼？最主要的是因為如果我們無法對自己的生命與死亡的特質有一個基本而深刻的理解，並以此做為基礎的話，那麼接下來的所有其他主題的討論，都將會是老生常談而且流於膚淺。也就是說，我們必須引導同學們瞭解到生命的可貴（它是來自父親最棒的精子和母親最棒的卵子的結合）以及它又是如此的脆弱（可能在瞬息之間被摧毀）的這些事實，使得同學們產生珍惜及善用自己生命的急迫感，並進而聯想到其它類型的生命事實上和自己的擁有相同的處境及特質，因此當我們在珍惜自己生命的同時也應該要珍惜其它類型的生命。我們認為，如果能在大學生活一開始的時候引導同學們建立起這樣一個生命觀，那麼當我們進入社會生活這個單元內的主題，如外籍勞工、外籍配偶或性別的議題時，便能比較容易地引導出「己所不欲，勿施於人」的同理心的發展。在「自我」這個單元裡，我們透過活動設計讓同學們瞭解自己的潛能、特性、以及侷限，進而合理適當地去開發自己的潛能及實踐自我。在這個單元內的主要重點是強調自我實踐與利他之間的強烈聯繫，這是順著前面生命的單元而延續下來的主題。也就是說，因為生命是如此地珍貴而易毀，所以我們要把握當下來追求快樂，而什麼樣的行動能使我們得到真正究竟的快樂呢？根據許多前人的經驗，只有當我們抱持著利他的動機去從事各種行動，其結果才能帶給我們真正而究竟的快樂。所以，我們試著使同學們明瞭，如果帶著利他的動機去實踐自我，最後的結果不僅不是吃虧受苦，反而是自己獲得究竟的快樂。除此之外，在這

個單元裡的另一個重點，我們特別強調自我的發展是在現存的自然生態環境及社會脈絡裡進行，我們是這個自然生態環境及社會脈絡裡的一個成員而非主宰者，我們的自我發展繫於這個自然生態環境及社會能否健全地永續存在。順著這樣的邏輯思路，我們進入到「環境與自然」以及「生活與社會」這兩個單元的課程內容。在「環境與自然」這個單元裡，我們強調人類與自然生態環境之間存在的是一種「依賴」的關係。透過同仁們自拍的各類投影片，呈現在同學們眼前有關台灣的自然生態環境這些年來受到污染及人為破壞的結果，結論是如果我們繼續如此地揮霍資源及破壞生態，不要多久即將面臨自我毀滅的結局。因此，力行環保、節省能源、以及過著身心靈整體的儉樸生活已是每個人迫不及待的自保行動。在「生活與社會」這個單元裡，如前所述，我們把主軸定位在「尊重」，由於在第一單元內我們已經建立起對珍惜生命的強烈信念，因此，在這一

單元內透過探討台灣多元社會的現況及性別等議題，我們繼續強化尊重、欣賞、及容忍的同理心的培養。

根據以上的論述，我們可以說「人文精神」是一種廿一世紀現代人的生命及生活觀，它是一種能使我们繼續生存而且能生活得快樂的基本心態。如果我們能啟發及協助身處現代環境的同學們建立起這樣的一種生活態度，那麼他在學習其它的通識課程，甚至是專業領域的課程時，自然就會以前述的這種積極而用心的態度去面對，將來進入職場也必然能夠成爲一個負責盡職而有良心的勞動者。當然，我也必須坦白，這個課程大綱在弘光只不過實施了兩年，在同學們身上產生的效果有一些，但不夠顯著，而且也還有很多改進的空間。不過，我有信心，只要教授這門課的老師們自己先充分瞭解它的思考脈絡及掌握其中的教學重點，而後以身作則用身教引導學生，那麼不消幾年我們一定會看到使自己滿意的結果。◎



人文教育與人文素養

文／湯銘哲 成功大學教務長

今年二月一日我應賴明詔校長之邀，擔任成大教務長。理想主義的浪漫情懷再加上一點喜歡冒險的個性，讓我接下這份重任。在以理工起家的成功大學任教十七年的經驗，不難體認人文教育的強化於此綜合大學的重要性，更不要說號稱要進入頂尖大學來自國家社

會的壓力。賴校長在就職演講中強調要科技與人文並重，我亦以當一位人文教務長深自期許。

到底人文教育有多重要？我上任的第一個燙手山芋就是即將要招生的成功大學學士學位學程班(菁英班)。學校已規劃好此學士班大一

轉載自通識在線第十期,湯銘哲:人文教育與人文素養 p.14-15



不分系，大二時學生自由選擇科系(醫學系除外)。一開始大部分同仁傾向認定此班學生未來會選擇電機/資訊等熱門學科，因此在定位上很難不往培養理工專業的菁英去思考。多年的綜合大學的經驗告訴我說如果我們好好設計安排一個好的人文教育課程，這樣的學士班將會是最好的機會以展現綜合大學的優勢，培養深具人文素養的多元化專業人才，或許將來有許多文藝復興人(Renaissance man)會在成大出現。台灣有不少菁英班的重點放在培養專業領導人才，因此在課程上授予領導統御的訓練。我總覺得不然，人文教育的目的是透過提昇對人的敏感度來培養人道精神，缺乏人文關懷的領導統御是無法服眾的，反之文藝復興人深具魅力、氣勢難擋，因此，厚植人文教育基礎乃是此學士班第一年的重點目標。

那麼，到底人文教育要怎麼做？我曾經在吳健雄科學營和多位科學界和教育界的大老和菁英討論過此問題，我認為典範型老師的延攬是最重要的。大多數人都可以同意，影響我們一生最大的常是一位老師，或者是一本書。因此延攬好的老師來當學士班學生的導師是當務之急。我有幸運用了教育資源，邀請了許多位深具教育熱忱、人文關懷以及國際觀的老師來指導學生。有趣的是，這些老師中多位來自哈佛、耶魯、牛津、劍橋等世界一流大學，顯然頂尖大學的人文經驗對老師的人格養成也是相當重要的。陳之藩教授在《劍河倒影》中有一篇文章「噴煙制度」對劍橋大學的導師如何指導學生有相當精彩的敘述。國內的大學一談到人文教育，就馬上聯想到文學院或社會科學院的教授。的確，人文課程，包括文學、歷史、藝術、與哲學等等，都是提供人文知識的重要基礎，但仍不及於人文素養。龍應台教授在《百年思索》一書之序「在迷宮中仰望星斗—政治人的人文素養」中說得好：知識是外在於你的東西，必須讓知識進入人的認知本體，滲

透他的生活與行為，才能稱之為素養。脫離了對「人」的關懷，你只能有人文知識，不能有人文素養。

好了，那麼重點就是人文素養要怎麼培養？關於這一點，成大有許多老師及校友給了我不少建議。學務長徐學淵教授推動「愛·夢想·成大人」與大師對談的活動，國際學術長蘇慧貞教授積極鼓勵學生出國，拓展視野。統一林蒼生總裁建議讓學生去做Grand tour，背著背包到世界各地去學習漂鳥精神。龍應台教授欣然答應將「思沙龍」的活動帶到成功大學。這些活動都是透過沒有學分的隱藏性課程來影響學生，震撼學生，薰陶學生，以提昇他們對人性的關懷。兩年前醫學院的學生到馬拉威去經歷人道體驗之旅，回來便寫下他們的心得，篇篇感人肺腑。他們也製作一部影片，我曾在醫學院評鑑時放給評鑑委員觀賞，觀者莫不動容。這些成大學生從「愛·夢想」提昇到「夢想愛」，僅是一趟人道體驗之旅。這些學生，不難想像他們會開始關心國內偏遠地方或資源較缺乏的群體，而利他主義的誘發，常常源自於感動。透過感動，足以刺激學生的仁人愛物之心以及悲天憫人的胸懷，人文素養的培育，油然而生。因此，我們要善用這些隱藏式的課程或活動來感動學生，讓人性的敏感度深入同學的每一顆細胞。

做一個教務長，不免常常要思索「教育要怎麼做，才能對得起我們下一代」的問題。猶記得醫學院創院院長黃崑巖教授常用的一張幻燈片，「成大醫學院的教育理念，只有兩個字，即就是「照顧」」，一九九一年，他帶著我積極到各高中去做宣傳時，第一張幻燈片總是這句話。至今我還是深受感動，我也認為「先做文化人，再做科技人」的理想應該要努力落實。教育如果做到讓每一位老師皆能照顧到學生的學習，我想，對得起下一代與否的問題就自然隨風飄逝。◎

通識核心人文精神課程實施過程 的特色—課程統整與協同教學

文／周金城 弘光科技大學通識教育中心助理教授

前言

本校辦學理念秉持著「以人為本，關懷生命」的精神，而為落實其辦學理念而特別發展出以學校為本位的通識核心課程—人文精神(I)與(II)，各兩學分合計四學分，並於88學年度開始正式實施。在通識教育中心老師們的多年努力之下，於92學年度出版了第一套共四本的《人文精神》教科書，主題分別是人與自我、人與生命、人與自然和人與社會，並分別於93與94學年度分別進行小幅度改版，讓全校通識核心課程人文精神授課有了參考的教材。

由於四個主題的各單元間需要有更好的橫向性連結關係，並讓教學方式多元化，因此有了人文精神課程進一步整合方案。在課程內容上，整合「人與生命」和「人與自我」成為人文精神(I)-生命與自我；而整合「人與社會」和「人與自然」成為人文精神(II)-社會與自然。

由於課程目前仍持續進行與修正中，故本文主要以95學年度第一學期的授課實際情況進行說明。人文課程(I)與(II)均分成三大單元，人文精神(I)「人與自我、生命」三大單元是「生命、死亡與快樂」、「認識自我、尊重自我、與自我實踐」與「現代生活基本素養」，課程主要安排於四技一年級來實施。人文精神(II)「人與自然、社會」三大單元是「依賴—環境與自然」、「專重—生活與社會」、與「現代社會生活的基本素養」，課程

主要安排於四技二年級來實施。由於課程會安排校外專家演講與合班上課，因此於學校協助安排下，全校上課時段統一於兩個時段。人文精神(I)固定於星期一與星期四的上午3~4節，人文精神(II)則固定於星期二與星期三的上午7~8節。

科際整合的協同教學團隊

本校人文精神課程發展初期的教學模式，主要是以協同教學的循環教學模式進行，由教師選擇自己專精的若干部份，循環到各班教學。由於發現教師在各班進行循環教學時，每班的任教週數約9週，對授課教師班級經營的進行有不利的影響。因此，於94學年度之後，則不再採取循環教學模式，而採取科際整合的協同教學團隊模式，於授課前教師群協同發展統一課程教材、活動單、學習評量與授課前充分溝通教學內容之後，每位教師再回到各班進行實際授課。

人文精神教學小組屬於團隊領導型教學團隊，課程由本校陳昭雄副校長與總召集人客座副教授楊開雲負責課程架構規劃與推動，並招募人文精神授課教師，並由教師群老師輪流兼任召集人。人文精神(I)與人文精神(II)兩組各有八位授課教師，教師都具有不同的學術專業背景，每週分別於固定時段於會議室召開兩個小時教學討論會，且每週均安排一位小組中教師進行下週授課前的教學演示，該教師準備powerpoint的媒體教材、活動設計與學習單

轉載自通識在線第十期,周金城:通識核心人文精神課程實施過程的特色-課程統整與協同教學 p.50-52

等。教師們針對單元主題課前教學演示後的結果，進行討論並修正其內容，最後由每位老師依任教系級的特質不同再小部份增減內容，兩組教師也會於學期末一起開會討論兩門課程銜接問題，期望達到教學目標、課程大綱與教學內容的整合與連貫。



(圖/每週進行人文精神課程教學討論會)

建立網路化師生社群—教材資料庫與線上學習系統

由於每週固定時段的教學研討會時間有限，無法充分討論所有相關問題，因此設立人文精神課程小組的網路部落格系統，提供老師們另外一個討論問題的園地。在本校電算中心的協助下，建置網路部落格系統，此部落格內容主要包含：(一)教學討論區，(二)每週教材與參考資料(如教學大綱、多媒體資訊、學習單、參考資料等檔案)，(三)每週會議記錄與教學活動紀錄的照片。當有任何更新資料上傳至部落格的系統，系統會自動寄發電子郵件給每一位小組成員。因此，部落格系統兼具教學資料庫與意見討論區的雙重功能。

針對每週上課都會選擇一個班級來進行全程教學錄影工作，並由電算多媒體中心工作人員協助將教師授課影像與教材內容後製整合，上傳到學校E-learning學習系統，以利學生課後複習與補課之用。教師亦可以重新檢視自己的上課內容，或是藉由觀看其他教師的教學錄影，來對自我的教學方式進行比較與改進。

多樣化上課方式—專家演講與合班討論

在實際教學活動上，若依上課形式來區分，可分成三類說明：分班授課、與合班授課討論與專家演講，以下就針對三個部份來分別說明。

(一)分班授課：每週的教學活動內容，於前一週的教學籌備會議討論之後，教師依據共同討論的教材內容，再依任教系科的不同修正授課簡報檔與活動單。在教室上課時，每一位老師都會使用單槍投影機與筆記型電腦來播放簡報檔。

(二)合班討論：以951人文精神(I)在「E世代的校園生活」單元為例，藉由同學間互相討論在學校內哪些行為是不適當的，以瞭解學生現在自我的價值觀與想法，進而引發學生的共鳴。因此，我們邀請學內一年級與三年級同學，利用校內的專業攝影棚錄製約一小時E世代的校園生活的師生對話，並於上課時播放。教師在光碟中引導學生將自我的概念想法說出而不加以評論，讓同學間互相討論而將價值觀予以澄清。教師間亦可視班級情況，將兩班學生帶到較大的階梯教室或者是團體教室來進行授課。由於是將兩個不同系的學生集合在一起上課，目的是藉由不同的班級的學生特質，對相同教材內容產生不同的討論觀點，讓學生能夠彼此影響與學習。

(三)專家演講：針對人文精神(I)與(II)的三個大單元，於每一個大單元結束前，均會安排一位校外專家學者來針對該單元主題進行專題演講。

建立課程評鑑機制

除學校固定讓全校學生對授課教師進行期末教學滿意度調查之外，本課程還有其他建立其他課程評鑑機制。如隨堂課程督導(副校

長、總召集人)、對教師的教學實況錄影、每週教學檢討會等方式,以及期末的課程內容問卷,都讓此課程的教學成效建立嚴謹的評鑑機制。尤其在新課程實施的過程中,為了確保教學品質並給予教師教學上的建議,副校長與楊老師會親自到各班加入學生的學習活動中,並於每週教學研討會時給予教師建議。

結論

本校新的人文精神課程已邁入第二年,本文也針對課程實施的情況作一個詳細的說明,未來除了授課教材能夠集合出版外,還需要加強小組內教師之間的合作與溝通,並使豐富教

學資源庫的教材,且積極辦理課程研討會邀請全校教師共同參與,落實「全校老師都具有通識素養的教師」之信念,並持續活化教學達成「提昇學生人文素養」之目標,最後落實本校「以人為本,關懷生命」之教育理念。◎



(圖/人文精神課程教學情形)

(原刊於《通識教育發展會議第一屆學術研討會論文集》)

評賞討論—探討全額分額獨立個案承辦學士班課程

貴州社會科學院馬克思主義理論研究所、人文學院、貴州師範大學經濟法學院、貴州學院、貴州警察學院四所中小學師範文憑班專業不齊,並有分額獨立班、分門內分班現象,且在專業設置與課程、下修課程設計(二)、基礎性課程(一)、基礎性專業、拓寬型專業、獨立學課程、特設專業課程等設置設計(三)、實踐型課程等,學習管理與考核評定等,均與內設普通學士班無異。貴州社會科學院、貴州師範大學、貴州學院、貴州警察學院四所中小學師範文憑班專業不齊,並有分額獨立班、分門內分班現象,且在專業設置與課程、下修課程設計(二)、基礎性課程(一)、基礎性專業、拓寬型專業、獨立學課程、特設專業課程等設置設計(三)、實踐型課程等,學習管理與考核評定等,均與內設普通學士班無異。

貴州社會科學院、貴州師範大學、貴州學院、貴州警察學院四所中小學師範文憑班專業不齊,並有分額獨立班、分門內分班現象,且在專業設置與課程、下修課程設計(二)、基礎性課程(一)、基礎性專業、拓寬型專業、獨立學課程、特設專業課程等設置設計(三)、實踐型課程等,學習管理與考核評定等,均與內設普通學士班無異。

總結與建議

貴州社會科學院、貴州師範大學、貴州學院、貴州警察學院四所中小學師範文憑班專業不齊,並有分額獨立班、分門內分班現象,且在專業設置與課程、下修課程設計(二)、基礎性課程(一)、基礎性專業、拓寬型專業、獨立學課程、特設專業課程等設置設計(三)、實踐型課程等,學習管理與考核評定等,均與內設普通學士班無異。

通識教育的結構性課題 ——下一波的通識教育改革重點

文／沈宗瑞 清華大學通識教育中心主任

國內大學通識教育的推展至今已滿二十年了。我們稍微回顧一下，前後總共經歷了兩個主要的推廣階段。第一個階段性工作是通識教育理念的推介，在八〇年代中期至九〇年代中後期之間，經由教育部、通識教育學會（包括學會中的大學團體及刊

物）及相關大學的通力合作，包括舉辦研討會，國內外考察，發表論文，學校評鑑等方式，通識教育的重要性至今已廣為各大學及社會所認知。第二階段則是在實務性上推動通識教育課程的改進。這方面，教育部仍扮演著重要角色，在公元兩千年左右之後，透

轉載自通識在線第八期,沈宗瑞:通識教育的結構性課題-下一波的通識教育改革重點 p.38-39

過學校定期評鑑、通識課程補助以及教材教法相互觀摩等方式，通識教育的個別課程改進亦有著長足進步。除了上述兩階段外，最近兩年中，在教育部主導的評鑑之下，國內許多大學也相繼重視了通識教育的整體規劃與改革。

但不容否認的，目前通識教育在各大學中，仍存有著嚴重的結構性問題。這些問題一日不改善，通識教育的理念提升與落實終究有其根本性的限制。這些大議題包括，第一，通識課程架構。通識教育課程整體結構的合理性與相關論述。第二，學校組織架構。組織架構上能否跨越系所的藩籬，達到師資與課程交流，促進通識教育的發展。第三，大學發展架構。學校整體在改進大學教育問題上所投注的人力與物力，而通識教育在其中所扮演的角色又是如何？此三者，雖分為三，實則環環相扣。這些問題，若非學校主事者懷有遠見與魄力，長期關注耕耘與改善，通識教育發展勢必難全其功。

有關通識課程架構部分。目前各大學的通識課程，許多是從過去共同科目逐漸演化而來，後來再加入部分課程。整體而言，各校有系統的課程規劃仍不多見，許多是將原有的通識課程加以組合排列。未來在改進這方面的方法，一定要先依據各校特色及發展目標，提出規劃；然後再依課程規劃內容需要尋求師資，逐步調整至與發展理念與宗旨相符之境。

其次，在大學法之校組織架構下，通識教育負責單位有三種模式：一是虛級化的組織，雖有校級組織——共同教育委員會，但無專任師資配置其中。這在綜合性大學容易從事，台大是一典型代表；第二是實體化組織與配置專任師資，其中包括共同科目及通識

教育皆放在一起，許多大學係採此模式。第三是中間類型組織，亦即共同科目與通識教育分由不同系所與單位負責，通識課程則有通識教育中心專責。這些模式皆有其歷史成因，本無孰優孰劣之分，重點是這些架構有無法達到課程安排之有效性與合理性，如何達致良善的師資聘任、調配與交流機制？最佳狀態應該是校內專任師資能夠重視教學且彼此支援，而學校則保證投注通識教育的單位給予適切的激勵措施與合理計算公式。

最後，大學領導人或團隊如何看待大學部教育以及通識教育，這是通識教育能否成功最為關鍵的因素，尤其在私立大學更是如此。從外觀看來，一所大學可能規劃通識教育方向、組織課程群組、或建立組織架構，但這有可能也只是表面文章而已。首長的投入（遠見、支持與領導）、經費的長期挹注與校內各單位的重視配合投入的文化氛圍，這才是通識教育得以長期實質發展的依恃，其中尤其是首長的遠見與作為。

如果以最後一項來看，目前一些以研究型大學自許而追求卓越的大學，通識教育更可能處於一個不太有利的狀態以及不太樂觀的趨勢中。SCI與SSCI的嚴苛要求與升等年限會進一步妨礙大學部教學改革與深化，以及知識的公共化。但如以哈佛大學而論，它不但一向以研究型大學自許，更重視大學通識教育，這才是國內研究型大學的標竿。至於以教學型大學自許的學校應該重視此一契機，設法在大學部教育上作出重要的結構性改革。畢竟台灣之大學架構所系壁壘分明的弊端由來久矣，而通識教育改革，其實就是大學教育的改革，其中有大事業在，主事者其能深思之，而我們也希望教育部未來在評鑑上能更深入的關注上述這些課題。◎

學期可以選擇一門我感興趣的非金融領域專業課（主要是政治、歷史方面）來調節充實自己。

儘管在進入專業之初，在學習方面與原專業同學有一些差距，但到大三下學期，元培同學的專業學習成績已經可以進入專業排名前列；在保送研究生時的面試中，元培同學所獲專業老師們的評價也要高於原專業的同學。

五、畢業與收穫

2005年7月，我們2001級學生畢業，我選擇了在讀研究生之前為元培服務兩年。從統計資料上看元培01級同學的畢業去向無疑是很令人滿意的。因為我們共同的經歷，我們理解各自的選擇：出國、讀研、工作，我們的本科生活不只是自己的，也是元培的。但我想我們在元培最大的收穫是學會了選擇，並明白了自由選擇背後的責任。©

從Core回到 Distribution? 哈佛大學通識教育課程 的最新改革方向

文／陳舜芬 清華大學教育學程中心教授

哈佛大學成立於1636年。在成立之初，所有學生都修讀相同的課程。到十九世紀後半期Charles W. Eliot校長時首創自由選修的制度，並且完全廢除必修。

二十世紀初A. Lawrence Lowell繼任校長時，開始導入「主修」(concentrations)與分類必修(distribution)的設計，要求學生在畢業所要求的十六門課中，必須集中在某一個學門中修習六門課，並在文學、自然科學、歷史及數學四個分類領域中各修一門課，剩下六門

才由學生自由選修。

二次世界大戰之後，James B. Conant校長任命當時的文理學院院長組成委員會，歷經兩年的研究，於1945年提出有名的紅皮書「自由社會中的通識教育」，要求學生在主修之外，須在人文、社會、自然三大領域中至少各選一門，總共修讀六門通識教育科目。

1973年時Derek C. Bok校長聘請Henry Rosovsky擔任文理學院院長，主持通識教育的改革規劃。Rosovsky於1978年提出

轉載自通識在線第六期,陳舜芬:從 Core 回到 Distribution?哈佛大學通識教育課程的最新改革方向 p.51-55

「核心課程報告書」，將通識教育課程劃分為文學與藝術、科學與數學、歷史研究、社會與哲學分析、外國語文及文化等五大範疇(categories)，每個範疇中開設若干科目，課程重點在引導學生認識獲取知識的途徑(approach to knowledge)。

哈佛大學核心課程何以須需要改革

Rosovsky提出的核心課程，係將傳統上個別學門的重要基本論題予以重新組合，每一科目都是在向學生介紹獲取知識的途徑或思考的方式(ways of thinking)，內容設計都很廣博。Rosovsky邀請資深教授開設核心課程，使教授通識科目成爲一種榮譽。曾有一段時期，核心課程成功地號召了哈佛頂尖的教師投入大學部的通識教育，也爲非主修的學生開出許多好課。核心課程的開設也創造了不同領域的教師合作的機會——他們共同組成委員會，爲核心課程物色老師並審查新的課程。

但是自1979年秋季哈佛正式實施核心課程以來，核心課程究竟該如何分類似乎難以達到共識。1985年時，核心課程修正爲以下六大範疇：文學與藝術、科學、歷史研究、社會分析、道德思考及外國文化，其中有些範疇又分爲二或三類。以1994年入學者爲例，核心課程分爲六大範疇共十類，每一哈佛大學部學生須修習其主修以外的八類，每類各一門核心課程。2002年時，核心課程在原有六大範疇之外增加了「數量推理」，擴增爲七大領域(areas)，共十一類。每位大學部學生需在與其主修相距最遠的七類中，每類各修一門核心課程。

除了類別與修習的規定迭有變動之外，近年來核心課程尚顯現諸多缺失，包括：

1. 很多人對核心課程的熱忱已經逐漸下降，且對核心課程各範疇或類別的標準越來越缺乏了解。

2. 剖析核心課程要包含哪些必修的範疇或類別，會消耗太多精力。找不出明確的原則來限制總數到底該多少，也找不出該選擇這個類別而不選擇另一個類別的標準在哪裡。
3. 能夠符合核心要求的課程數目有限，因此核心課程的規定可能會限制學生在知性上的發展，對大學部教育而言不再是最有利的設計。
4. 核心課程的規定限制學生只能從數目有限的科目中作選擇。許多學系所開設的課程同樣也能夠達到通識育的目的，或也都能讓學生掌握「獲取知識的途徑」，卻不能計入核心課程。
5. 核心課程是爲非主修學生，也就是對該科目或主題不具基礎的學生設計的。已經有基礎的學生反而無法以進階的科目作爲核心課程學分，顯然不合理。近年來雖然已開放少數進階科目計入核心課程學分，但仍無法回答前述第4項問題。
6. 將所有通識教育科目以核心課程之方式全部置於學系課程之外，意味學系課程的設計只須考量主修學生的需求，如此反而實質上強化了大學各學系的專業化趨勢。
7. 對大四學生畢業離校前的調查顯示，核心課程已經過時且支離破碎。許多核心科目並未教授「獲取知識的途徑」，學生被侷限於範圍狹窄的特定科目，未能獲得廣泛的教育。
8. 核心課程的規定使開課教授有固定必修的學生，缺乏競爭的誘因，課程因而未能改進或創新。

改革報告草案的提出

2002年10月哈佛大學文理學院院長William C. Kirby呼籲哈佛大學對大學部課程作徹底檢討。Kirby院長任命了四個工作小組以及

一個執行委員會在2003年到2004年之間集會討論，在2004年底發表了一份「哈佛學院課程檢討報告」(A Report on Harvard College Curricular Review)。該報告中通識教育工作小組建議將原有的「核心課程」(the Core Program)改為「通識教育必修規定」(a General Education Requirement)。

2004年9月，Kirby院長召集十三位教授以及兩名大學生組成一個委員會，來為通識教育必修的結構提出新的建議。該委員會在前幾次會議中廣泛研究各種對通識教育的意見，接著在2004年12月舉行了一次研討會，讓文理學院的老師們了解這個委員會的進展，並且讓他們提出對通識教育的觀點。2005年1月則為大學部學生舉辦了一場類似的研討會。在2005年春季學期中，大家討論並思考報告的草案。其後在2005年夏季及秋季根據各方的意見重擬草案。此一草案所建議的改革方向需要交由文理學院教師投票決定，但至本文撰寫之時，哈佛文理學院教師仍未作出決定。以下係參考網路上此一最新版本的草案說明哈佛通識教育委員會提出的改革方向。

擬議中的必修規定及行政組織

哈佛通識教育委員會再度確認博雅及通識教育對哈佛學院大學部教育的重要性，委員們相信一套有彈性的課程將使學生受益最多。委員們建議學生採取分類必修的方式，即從文理學院的三個主要領域各修三門課，這三個領域是：1.科學與技術 (Science and Technology) 2.社會探究 (the Study of Societies) 3.藝術與人文 (Arts and Humanities)。因為每個學生的主修必屬於這三個領域之一，實際上的要求是學生須在主修之外的兩個領域共修六門課。不過同一領域中所修的三科不可全屬同一學系的課。

除了演算課以及初級、中級的語言科目

外，各學系的課程都可以作為分類必修的科目。委員會希望各學系尚能另外發展新課程，這些課程應該要能夠適合非主修的學生，但是也要能夠對主修的學生有所助益。它們必須在課程表中特別被標示出來，以幫助學生完成通識教育的選課。

委員會也建議開設一些新的通識教育課 (Courses on General Education)，這些課程在範圍上要廣博，在方法上要統整，並且列在課程表中一個特別的區塊。這些新課應該要能夠納入較大主題之下的重要內容、觀念及發現，引導學生接觸廣博的知識領域，這是分類必修中一種重要但是可以選擇(optional)的方式。

除此之外，學生在第一年必須至少選修一門寫作課，也需要展現對某一種外語的基本熟練度，但放寬至大二結束前達到此一目標即可。委員們希望，但是不硬性要求每一名哈佛學院的學生能夠獲得一種有意義的國際經驗。可能的方式包括修課、研究、實習或服務。這種經驗將記載在學生的成績單上。

為了監督與支援此一新課程的發展，委員會建議組成一個新的通識教育常設委員會 (Standing Committee on General Education)，以便與各院系共同確認及發展適合通識教育的課程，並且審查與核准各院系所提出的通識教育課程。系所為通識教育特別開設的課程應比照現行核心課程得到額外的行政支援。

為何只劃分三大領域？

委員們把現有十一類的核心課程改成三大領域的分類架構，是基於以下幾個理由：分類必修的類別越少，學生從整個學院中選課的彈性會越大，而增加學生的選擇與彈性，是此次改革的目標之一。此外比較少的類別，也會讓必修的規定比較容易了解，這對學生和對他們

的導師來說，都是好事。

這種粗略的分類架構也有其他優點。在今天，各個學科之間的界線往往不太明確。分類架構越粗略，越能夠容納不同學科間不斷持續改變的關係。當然有一些課程還是沒有辦法明確分類到這三個領域中，例如「生物倫理」及「疾病的經濟學」。在這種情況下，可以由授課的老師來決定這門課最適合放在哪一類，也可以兩類中都放。

學系在通識教育中的基本角色

各學系提供的課程往往是在訓練各領域未來的專家。哈佛目前通識課程中核心課程的要求，使得各學系不必扮演提供通識課程的角色。這種分離的結構導致了通識教育不屬於各學系任務的不幸結果。新的分類必修規定，意謂所有的學系以及整個文理學院認識到它們必須對通識教育有所貢獻，而非只是讓一群數目有限的教師去承擔通識教育的責任。教師們有興趣的應該不只是培訓專家，也要讓所有哈佛學院的學生在畢業時能夠積極地、有智慧地而且心胸開闊地參與這個社會。

如果要成功的經由分類必修達成通識教育的目標，那麼各學系提供的課程在設計的時候就必須考慮非主修學生，當然這些課也會讓主修學生獲益。委員會建議各學系開發更多的課程，提供給在這個領域中只修一門課的學生，讓他們了解這個科目對這個領域的重要性。

這些學系課程未必全部都是新設計的，目前核心課程中有許多會自然地回歸到各學系。要開設許多一般性的科學核心課程對學系來說很容易，例如科學史學系就可以開「愛因斯坦革命」，心理系可以開「人類的心靈」。

另外委員們也希望各學系為通識教育

設計新課。開發設計這些課第一個要問的問題是：如果學生只在你的領域中修一門課，他需要知道些什麼？下列是各學系可能提供給通識教育的課：「柏拉圖共和國」、「美國憲法」、「義大利文藝復興」、「視覺與大腦」……等。

跨系的通識教育課程

委員會強調，提供跨系的廣博課程非常重要，應該作為通識教育分類必修中的一個部份，但委員們不建議強迫學生必修這一類的通識教育課程。這些課程應該開設給學生作為滿足通識教育必修的選擇之一，而且列在課程表的一個單獨區塊，這個區塊的標題是「通識教育課程」(Courses in General Education)。

委員們建議這些課程每週講授二至三小時，另外加上兩小時的研討(藝術與人文類及社會探究類)或三小時實驗(科學與技術類)。此外，委員們進一步建議這些課以及研討儘可能要求密集的寫作。

過渡期的做法

對於以分類必修取代核心課程的改革建議，哈佛文理學院的教師希望能有充份的討論後再進行投票，不過學生們卻希望儘速實施。目前在過渡時期學校的作法是擴大認可一些學系的科目作為核心課程，而且可以溯及既往，以回應學生們的要求。

結語

從哈佛大學實施核心課程迄今二十餘年的歷程來看，該校重視通識教育，強調大學部畢業生必須有廣博視野的目標並沒有改變。但是在學系之外另外開闢一種所謂的核心課程作為達到前述目標的方法，顯然已經受到強烈的質疑。前述文理學院通識教育委

員會的改革建議如果通過，在1970年代末期推出的核心課程就將走入歷史。

分類必修的規定早在二十世紀初Lowell校長時便已出現，一個世紀之後的哈佛通識教育委員會的改革建議竟然是從Core又回到distribution，而且通識教育課程只粗分為三大領域，幾乎是與二次大戰後紅皮書的建議相完全同（只不過類別名稱稍有不同），真讓人有鐘擺又擺回去的感覺。

何秀煌先生曾經指出：「教育的規劃是一件事，教育的施行又是一件事。或許今日大學的通識教育特別如此。」看到哈佛核心課程近年所面臨的困境，我們不得不承認理想與實際之間畢竟是有落差的。台灣地區大學所實施的通識教育相信也存在這樣的落差，而我們有沒有哈佛這樣的勇氣與決心去做徹底的檢討呢？。◎

參考文獻

何秀煌（1998）。從通識教育的觀點看：文明教育和人性教育的反思。台北：東大。

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。

黃俊傑主持（2005）。「臺灣大學共同與通識教育改革之研究」計畫報告書。

Report of the Committee on General Education. (November 2005). Faculty of Arts and Sciences, Harvard University. Retrieved June 5, 2006, from

http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/GENERAL_EDUCATIONR.pdf

The Crimson Staff (2006, May 08). More Cores, Please, Retrieved June 1, 2006, from <http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=513408>

The Crimson Staff (2006, January 31). Instant Improvement, Retrieved June 1, 2006, from <http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=510950>

Jacob, Evan H. (2006, January 22). Kirby Outline Review Schedule, Retrieved June 1, 2006, from <http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=510923>

Jacob, Evan H. (2006, May 02). Core Options May Expand Next Fall, Retrieved June 1, 2006, from <http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=51322>



論壇對話座談會 回顧主題：大學普及下的通識教育

圖·整理／劉鳳怡 本刊採訪記者

深度
對話

主 題：大學普及下的通識教育

時 間：2006年5月21日

地 點：台北科技大學共同科館

主持人：林孝信 副總編輯

朱建民 編輯委員

與談人：李新霖主任 台北科技大學通識教育中心

李傑清教授 台北科技大學通識教育中心

陳福濱主任 輔仁大學全人教育課程中心

樊中原主任 銘傳大學通識教育中心

(依姓名筆劃排列)



陳福濱：突破各系異質性建構完整的學程學群

通識教育在綜合大學跟科技大學的不同，在於綜合大學科系齊全，各領域師資較不匱乏，在通識的整合上有優勢。

未來通識教育可考慮往學程學群的方向去。以輔仁大學為例，我們的通識分為自然科學、人文科學、社會科學三大領域，因領域龐大不易掌控，所以在三大領域下開出六至八個學群（中國古籍整理學群、哲學思惟學群、比較文化學群、基礎科學學群、醫事保健學群、民生學群、生命科學學群、國家發展學群等），這樣一來，對校內不同系所的學生而言，通識的教育知識體系較趨完整性。我覺得演講式（講座）教育是較不理想的教學方式，就一個長期的學術課程來說，它缺乏組織性與連貫性。

通識教育之所以不易掌握，是因為學生及系所對專業教育特別重視。學校如何讓學生不覺得通識課程是營養學分，課程架構就要系統化、學術化、應用化，面面俱到。

從此一角度思考「大學教育的目標跟本質」，應該是要融貫專業化與通識化教育，匯通其知識體系和價值體系來培養學生。而通識教育的重點在於「建立人的主體性」——去培養一個健全的人。學生的學識應是博雅及知識兼備，著重知識的廣博性系統整性之外，他必須能跨出所學，追求自我實現、尊重他人價值並關懷社會。◎

轉載自通識在線第五期,陳福濱:突破各系異質性建構完整的學程學群 p.20-21



引不起的討論實則討論教育左翼黨：蘇聯空

自孔子、蘇格拉底以降，二千多年來所有高等教育的對象，都只是少數的社會菁英。1960年代起，高等教育出現了一場不為人注意卻重要的革命：大學開始普及了。這場寧靜革命，必然會影響通識教育的施行及理念。本刊在林孝信副總編輯、朱建民編輯委員主持下，邀請幾位關心通識教育的學者：台北科技大學通識教育中心李新霖主任、李傑清教授、輔仁大學全人教育課程中心陳福濱主任、銘傳大學通識教育中心樊中原主任（按筆劃排列），在讀完上期雜誌內容後，一同就此議題表達卓見。以下幾點討論的方向：

- 高等教育機構原是為了培訓領導人才，許多通識教育內容也帶有這樣的潛在目的。普及化後，廣大「被領導者」是否也要受同樣的通識教育？或者，通識教育的內容應作何改變？
- 大學普及必將影響社會的階級流動與結構，社會是否更加平等與民主？面對這種社會變遷，通識教育能提供什麼？
- 普及後學生增多、班級變大，師生互動減少，試論其對通識教育的影響以及因應之道。
- 人人可受高等教育，學校篩選機制減弱，學生真實性必然上升。傳統菁英教育偏向智力發展的目標是否會有所改變？
- 您贊成大學分級（如研究型、教學型、技職型等）嗎？如果大學分級，您認為通識教育是否也應分級？如何分級？這種分級，會不會強化社會的階層化？

采
訪
提
問

樊中原：不一定要分級，但一定要有差異存在



朱老師在上期雜誌中，以「大學在大學法之下是自主的，每個大學都有他自己的精神跟建校目標」為前提，允許各個學校發展各自特色，我非常同意這個看法。我不認為通識教育要分級，菁英教育級或大眾教育級，但一定要有差異存在。

以銘傳大學來講雖和輔大一樣屬於私立綜合大學，但長期以來也採專科技職導向——這些包袱都不是短時間就能突破。如果教育部或社會讓學校自主的話，學校可能就會放棄通識而把所有時間放在專業教育上。現今教育部的政策導向及社會的肯定，都是很

好的支持力量，像今年的私立大學評鑑，加入了通識課程的評比項目，這些都能促使校方重視。因為校方都會一廂情願地認為「我們的通識課程已經很好了」，但只有學校自己去面對別人的質問時，才能讓學校領導人不斷被提醒：通識教育絕對不是聊備一格的。我個人認為，學校是應該要積極的被評鑑。

就環境而言，經濟環境越差對通識教育的壓力越大，因為越來越實務導向。有人說大學越來越像教育訓練所，連教育部在評鑑時也希望學校多做一些，這是一種現實。我認為不能因為現實如此就退縮，我們不可能因為普及化，就不實行，或是用另一種通識教育強固社會的分野，應該是要在我們學校所行之內全心來做。

轉載自通識在線第五期,樊中原:不一定要分級,但一定要有差異存在 p.21-21



李新霖：演講式教學彌補師資結構的不足

大學教育中的專業教育和通識課程，可說不論大學未來如何發展，都將會是兩大重點。

通識教育的問題可能在技職系統較明顯。與一般大學的高中生相較，因技職系統的學生在高職階段的升學取向就強調實用性，很多人在基礎學科上的基礎不夠；再者，學生因不了解所以沒有興趣、缺乏動機，無論是老師或學生，重心都放在「學有專精」，故通識教育在技職系統是非常弱勢的部份。台北科技大學是五專改制，歷史悠久，這些包袱，對推動通識教育都是蠻困擾的問題。

我們的通識中心是2005年才從共同科分出。近年我們在課程上做革新，將我們傳統共同課程的核心做調整、重訂課程架構；又考量到現有的師資，把通識課分成「通識必修」與「通識選修」，當中的必修包含「經典思想」、「台灣史」、「人權與法律」；

選修則有8學分。

剛才陳院長提到演講式教學的缺點，但其實這類課程反而是我們現今發展最有遠景的課程。我們舊有的五專師資有限，無法開出多元化的通識課程，也因此我們開發了博雅講座。考量到學生性質，我們聘請校外的師資採用演講式上課，並設專任老師來管理一班學生的學習品質。專任老師一定是相關領域的，學生課業上有問題可以找他討論。另外，我們也把上課內容的錄影放在網頁上，方便學生點選學習。實施了兩學期，反應還不錯，也讓我們的課程更加多元化。

技職系統的現有師資結構，雖然慢慢都會有轉換，但過度階段我們怎麼引用外界的資源讓我們的課程更豐富，依我們實施的經驗，這是一個蠻有效的方式。我們計畫下學期會將博雅課程更加推廣，這是我們的一個重點。

轉載自通識在線第五期,李新霖:演講式教學彌補師資結構的不足 p.22-22

深度對話



李傑清：以受教者為主體的通識教育

大學普及的結果呈現幾個面向：大學生的素質漸漸低落；大學教育有商品化的趨勢、和惡性競爭的情況；這方面就通識教育工作者而言，有危機也有轉機。就危機來講，現今大學和我們以前菁英時期的大學是完全不同的；而轉機是，很多學校目前都朝向研究所發展，包括我們學校來講，現在也是要增加碩士班博士班的比例，現今研究生跟大學生其實差不多，也許通識教育可以考慮到延伸到研究所的通識教育。

通識教育是自民國73年教育部就開始有初步規劃，到現在已20多年，這當中到底帶給社會、學生、教育工作人員怎麼樣的印象？可藉此從各個面向做深入的探討反省。我們必須以受教者為主體來考量通識教育應該怎麼走。再者，未來執行的互動應該是由下而上，「我們開什麼的課學生就來上」這樣的思維要調整。通識教育的改革能不能由下而上漸進的方式，這是我覺得可思考的方向。

轉載自通識在線第五期,李傑清:以受教者為主體的通識教育 p.22-23

朱建民：

剛才李老師提到大學生素質越來越低落。事實上整體來看，高等資質學生不是沒有，但都擠在前面的少數學校。而過去沒有能力上大學的學生，現在卻都進了大學，所以整個光譜就變得非常複雜，拿同一套東西去要求所有人是沒有辦法的，像綜合大學跟科技大學學生的來源不同，因此學校教育的理念跟需求自然不一樣。

林孝信：

在我個人的看法，要把通識教育辦得好，大學裡的專業教育就要減少。轉嫁給企業的在職訓練與終身學習，而非高等教育的責任。將來這個問題可以再深入討論。

陳福濱：

技職大學跟一般大學應該要做區隔，教育部在制訂政策方針時不能用同一標準放到不同發展的學校中。

通識教育該怎麼走？當大學由菁英變成普及化，其實就是多元智能（Multiple Intelligences）實施的最好時機。哈佛大學霍華德·加納（Howard Gardner）教授所提出的多元智能，在於均衡各個領域，讓已知的領域被發揮、模糊的領域被發現，正可因應如何更廣博的接受知識，讓學生對通識教育感興趣。這當中還有一個更重要的問題就是課程內容設計跟教學方法。

樊中原：

大學普及後都會面臨成本的考量。因為普及化競爭越來越大，網路在課程的應用趨勢擋也擋不住，雖然我們教通識的老師常會懷

抱理想，堅持教學不僅是知識性的活動，而且是心智的活動，但非同步教學是一個潮流。可以看到目前通識也有一些非同步教學，當中不少老師對其專業技能都非常熟悉，課程也有一定品質管控和互動性。

李新霖：

通識教育到了技職體系，目標就是要平衡專業，學習專業以外的基礎教育。但困難的是，學生是多元的，而現代公民應具備的基礎教育實際上很廣泛，通識教育的核心到底是什麼？哪一方面才是最重要的？這還得經過一番討論，而且很難得到共識。

所以通識教育的推展要視各校本身情況做調整，從學校精神決定要建立怎麼樣的通識教育。像輔大以「人生與哲學」作為核心價值，這就是和學校長遠方向做很好的結合。

至於教學，我贊成多元化地應用各種方式。最主要是要建立一套評量機制，讓學生覺得好、學校也覺得符合通識教育的宗旨，那就是最好的教學方式。

林孝信：

在台灣越來越多以研究取向來做老師獎勵升等的依據，雖說有研究、教學、服務三個指標，但因教學、服務難以量化，所以研究就變得決定性或關鍵性。

既然自由選修沒有配合導師制度，而造成許多如營養學分的問題，也許學群或學程是值得考慮的方向。像Amazon一樣，客戶線上買書，網頁就會顯示你可能有興趣再買哪些相關書籍。其實學校也應該列出一門課程有哪些相關的領域，把課程橫向連結。^⑩

轉載資料索引

- p.109 轉載自美國哈佛大學網站
[http://www.fas.harvard.edu/~secfas/General Education Final Report.pdf](http://www.fas.harvard.edu/~secfas/General_Education_Final_Report.pdf)
- p.141 轉載自黃俊傑教授網站 <http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/CCA3505.pdf>
《轉型期中的大學通識教育：理念、現況與展望》A3505 第肆章 p89~144
- p.197 轉載自黃俊傑教授網站 <http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/CCA3503.pdf>
《轉型期中的大學通識教育：理念、現況與展望》A3503 第貳章 p21~53
- p.231 轉載自黃俊傑教授網站 <http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/CCA3003.pdf>
《全球化時代大學通識教育的新挑戰》A3003 第二章 p25~44
- p.251 轉載自黃俊傑教授網站 <http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/CCA3006.pdf>
《全球化時代大學通識教育的新挑戰》A3006 第五章 p89~108
- p.271 轉載自黃俊傑教授網站 <http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/CCA3008.pdf>
《全球化時代大學通識教育的新挑戰》A3008 第七章 p125~132
- p.280 轉載自通識在線第十二期,陳福濱:大學教育應重視媒體素養的重要性 p.21-21
- p.281 轉載自通識在線第十二期,侯永琪:通識教育「統整」功能在媒體公民素養課程的應用 p.22-22
- p.282 轉載自通識在線第十二期,程予誠:「媒體素養」列為通識必修課,將有助於媒體品質提升 p.23-24
- p.284 轉載自通識在線第十二期,陳順孝:Web2.0 時代的媒體素養教育策略 p.25-26
- p.285 轉載自通識在線第十二期,梁崇民:交叉查證、宏觀思維,通識教育與媒體素養之鑰 p.26-27
- p.287 轉載自通識在線第十二期,張一蕃:職場競爭力必須建立在通識教育基礎上 p.5-6
- p.289 轉載自通識再線第十二期,谷家恆:以通識教育來強化學生之職場競爭力 p.8-9
- p.291 轉載自通識在線第十二期,李隆盛:大學通識教育該更關照職場需求 p.10-11
- p.293 轉載自通識在線第十二期,李然堯:技專校院的通識教育與職場競爭力 p.12-14

- p.295 轉載自通識在線第十二期,陳舜田:良好規劃的通識課程能提升學生職場競爭力 p.14-15
- p.297 轉載自通識在線第十期,賈馥茗:管窺大學通識教育的實踐 p.6-7
- p.299 轉載自通識在線第十期,劉源俊:論人文的素養教育 p.9-10
- p.300 轉載自通識在線第十期,郭義雄:台灣師大通識教育的人文精神與內涵 p.10-12
- p.302 轉載自通識在線第十期,楊開雲:我對「人文精神」課程的幾點思考 p.12-14
- p.304 轉載自通識在線第十期,湯銘哲:人文教育與人文素養 p.14-15
- p.306 轉載自通識在線第十期,周金城:通識核心人文精神課程實施過程的特色-課程統整與協同教學 p.50-52
- p.309 轉載自通識在線第八期,沈宗瑞:通識教育的結構性課題-下一波的通識教育改革重點 p.38-39
- p.311 轉載自通識在線第六期,陳舜芬:從 Core 回到 Distribution?哈佛大學通識教育課程的最新改革方向 p.51-55
- p.316 轉載自通識在線第五期,陳福濱:突破各系異質性建構完整的學程學群 p.20-21
- p.317 轉載自通識在線第五期,樊中原:不一定要分級,但一定要有差異存在 p.21-21
- p.318 轉載自通識在線第五期,李新霖:演講式教學彌補師資結構的不足 p.22-22
- p.918 轉載自通識在線第五期,李傑清:以受教育者為主體的通識教育 p.22-23

與會人員名單

(依姓名筆劃排序)

姓 名	單 位	職 稱
William C. Kirby	Harvard University	Director, Fairbank Center for Chinese Studies Chairman, Harvard China Fund Geisinger Professor of History Distinguished Service Professor
方國輝	亞洲大學	通識教育中心主任
方萬全	教育部顧問室 中央研究院	顧問 歐美研究所研究員
王士朝	國立金門技術學院	通識教育中心主任
王之相	南開技術學院	通識教育中心主任
王文景	中國醫藥大學	通識教育中心講師
王玉華	耕莘健康管理專科學校	全人教育中心主任
王立文	元智大學	通識教學部主任
王多智	國立台南大學	通識教育中心主任
王宏仁	國立臺南護理專科學校	通識教育中心主任
王定村	東海大學	共同學科暨通識教育中心主任
王秋傑	大仁科技大學	通識教育中心副教授
王家歆	國立臺中技術學院	通識教育中心主任
王瑋琦	樹德科技大學	通識教育學院院長
王遠嘉	育達商業技術學院	副教授兼通識委員會執行長
田文彬	國立高雄第一科技大學	通識教育中心博雅教學組長
安嘉芳	國立台灣海洋大學	通識教育中心主任
成台生	和春技術學院	通識教育中心主任
何台華	龍華科技大學	通識教育中心主任
何卓飛	教育部	高教司司長
余元傑	嘉南藥理科技大學	秘書室主秘
利德江	國立成功大學	通識教育中心主任

姓 名	單 位	職 稱
吳元嘉	吳鳳技術學院	通識中心助理教授
吳玉鈴	國立台北藝術大學	共同學科助理教授
吳百祿	正修科技大學	通識教育中心主任
吳明錡	國立政治大學	通識教育中心助理
	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
吳建德	樹德科技大學	通識教育學院副教授
吳秋慧	德明財經科技大學	通識教育中心主任
吳清山	台北市立教育大學	教育行政與評鑑研究所教授
	財團法人高等教育評鑑中心基金會	執行長
吳傑儒	國立屏東商業技術學院	通識教育中心副教授
吳慎慎	國立台北藝術大學	共同學科主任
吳聯樹	建國科技大學	教師
呂仁偉	永達技術學院	通識中心主任
宋宏煦	國立台北大學	通識教育中心教授
宋秀娟	大葉大學	副教授
李 信	國際暨南國際大學	通識教育中心組長
李永勳	輔仁大學	電子工程學系教授兼研發長
李玉琇	國立中正大學	通識教育中心主任
李光大	國立台北護理學院	通識教育中心主任
李奇英	國立彰化師範大學	通識教育中心主任
李宜涯	中原大學	通識教育中心主任
李羅權	國立中央大學	校長
杜正勝	教育部	部長
沈宗瑞	清華大學	通識教育中心主任
沈惠如	經國管理暨健康學院	通識教育中心主任
沈翠蓮	國立虎尾科技大學	通識教育中心主任

姓 名	單 位	職 稱
汪中文	嘉南藥理科技大學	通識教育中心主任
汪文麟	輔仁大學	全人教育課程中心進修組教授兼校牧
周誠明	中臺科技大學	通識教育中心主任
林文昌	輔仁大學	應用美術學系教授兼藝術學院院長
林世凌	國立高雄應用科技大學	通識中心專任教師
林世悠	國立花蓮教育大學	通識組長
林立仁	明志科技大學	通識教育中心主任
林立婷	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
林吉基	輔仁大學	師資培育中心教授兼 中國聖職單位代表
林孝信	弘光科技大學	特聘教授
林志鴻	長庚技術學院	通識教育中心主任
林宜灃	大漢技術學院	通識中心主任
林建發	醒吾技術學院	通識中心主任
林思伶	輔仁大學	教育領導與發展研究所教授兼行政副 校長
	教育部顧問室通識教育計畫辦公室 子計畫 2 - 通識教育內涵研究與推 廣計畫	計畫主持人
林從一	國立政治大學	哲學系教授兼教學發展中心主任
	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	計畫主持人
林遵遠	東吳大學	通識教育中心主任
武金正	輔仁大學	宗教系教授兼耶穌會單位代表
邱天助	世新大學	通識教育中心主任
邱玉梅	國立臺北教育大學	通識教育中心組員
邱創雄	南台科技大學	通識教育中心主任
姚朝森	國立高雄大學	通識教育中心主任
施碧霞	國立體育學院	通識教育中心主任

姓 名	單 位	職 稱
洪揮霖	國立台北科技大學	通識教育中心主任
范芝熏	慈濟大學	通識教育中心組長
苑舉正	國立台灣大學	哲學系副教授
	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	計畫協同主持人
徐加玲	淡江大學	師資培育中心副教授
徐志輝	朝陽科技大學通識教育中心	教授兼體育室主任
徐秀芳	親民技術學院	通識教育中心主任
徐建興	陸軍官校	通識教育中心主任
馬 耘	育英醫護管理專科學校	通識教育中心主任
高國平	僑光技術學院	通識教育中心主任
張子超	國立臺灣師範大學	通識教育中心主任
張明瑾	中國文化大學	教務處課務組組長
張培倫	佛光大學	通識教育中心主任
張淑敏	國立臺中教育大學	通識教育中心主任
張瑞芳	國立高雄應用科技大學	通識中心主任
張興漢	興國管理學院	通識中心主任
張聰慧	明新科技大學	人文社會與科學學院院長
曹秀明	中山醫學大學	通識教育中心主任
莊明哲	中國科技大學	通識教育中心主任
莊奕真	教育部顧問室通識教育計畫辦公室 子計畫 3－通識教育內涵研究與推 廣計畫	助理
莊進宗	東方技術學院	通識教育中心主任
許正和	國立中山大學	通識教育中心主任
許佩玲	亞東技術學院	通識教育中心主任
許煒彤	教育部顧問室通識教育計畫辦公室 子計畫 1－優質通識教育課程計畫	助理

姓名	單位	職稱
許銘義	黎明技術學院	通識中心主任
連國珍	輔仁大學	資訊工程學系教授兼理工學院院長
郭維夏	輔仁大學	使命副校長兼全人教育課程中心主任
陳大樑	臺北醫學大學	教務長兼通識教育中心主任
陳介英	逢甲大學	通識教育中心主任
陳光武	臺北市立教育大學	通識教育中心主任
陳宜民	國立陽明大學	國際學術交流中心主任
陳東升	國立台灣大學	社會學系教授／教育部顧問室顧問／前國科會人文處處長
陳俊生	新生醫護管理專科學校	通識中心主任
陳社雲	南榮技術學院	通識教育中心主任
陳國華	淡江大學	通識與核心課程中心主任
陳猷龍	輔仁大學	法律系教授兼學術副校長
陳福濱	輔仁大學	哲學系教授兼通發會計畫協同主持人
陳曉慧	國立臺灣藝術大學	通識教育中心主任
陳靜瑤	教育部顧問室	助理研究員
陳竝驤	高苑科技大學	通識教育中心主任
陶建國	國立臺北商業技術學院	共同學科主任
彭堅汶	崑山科技大學	通識教育中心主任
曾子良	大同大學	通識教育中心主任
曾志朗	中央研究院	院士
曾宗德	樹德科技大學	通識教育學院教授／前通識教育學院院長
湯誌龍	中華技術學院	通識教育中心主任
程萬里	中原大學	校長
童慧玲	樹人醫護管理專校	通識中心主任
隋復華	空軍軍官學校	通識教育中心主任

姓名	單位	職稱
馮曉馨	中華醫事科技大學	助理教授
黃 藹	國立中央大學	通識教育中心主任
黃有志	國立高雄師範大學	通識教育中心主任
黃志誠	北台灣科技技術學院	通識教育中心主任
黃佩琪	環球技術學院	通識教育中心组員
黃怡超	國立陽明大學	通識中心主任
黃玟瑄	國立臺灣師範大學	通識教育中心講師
黃金樹	致遠管理學院	通識中心主任
黃俊傑	國立台灣大學	歷史系特聘教授兼「東亞經典與文化」 研究計畫總主持人
	中華民國通識教育學會	名譽理事長
黃淑苓	國立中興大學	副教務長
黃貴祥	致理技術學院	通識教育中心主任
黃榮村	中國醫藥大學	校長
楊仁宏	中山醫學大學	教師成長中心主任
楊明興	國立成功大學	電機工程系特聘教授／前崑山科技大 學校長
楊治清	開南大學	通識中心主任
楊玲惠	大同技術學院	通識中心主任
楊振昇	國立暨南國際大學	教育政策與行政學系教授
楊雲玉	國立臺灣戲曲學院	共同學科組長
楊銘賢	輔仁大學	資訊管理學系教授兼管理學院院長
楊錦富	美和技術學院	通識中心主任
葉明勳	中華大學	人社院院長兼通識中心主任
鄒川雄	南華大學	教育社會學研究所教授
熊道麟	嶺東科技大學	通識教育中心主任
蒲彥光	台北海洋技術學院	通識中心助理教授

姓 名	單 位	職 稱
趙鈺芬	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
齊文輝	中華技術學院	財務金融系教授 前通識教育中心主任
劉文惠	教育部顧問室	專門委員
劉世勳	康寧醫護暨管理專科學校	通識教育中心主任
劉秀雪	國立新竹教育大學	通識教育中心主任
劉易齋	景文科技大學	人文藝術學院院長兼通識教育中心主任
劉易鑫	明道大學	通識教育中心組長
樊中原	銘傳大學	通識教育中心主任
樂麗琪	輔仁大學	進修部英文系教授兼公共事務室主任
歐石鏡	立德管理學院	通識教育中心主任
蔣丙煌	國立臺灣大學	共同教育中心主任
蔡介裕	文藻外語學院	通識教育中心主任
蔡明惠	國立澎湖科技大學	通識教育中心主任
蔡培安	仁德醫護管理專科學校	通識教育中心主任
蔡淑慧	東南科技大學	通識教育中心主任
蔡連康	國立政治大學	教務處教務長
蔡裕美	慈濟技術學院	通識教育中心主任
蔡熊山	國立交通大學	通識教育中心主任
蔡憲昌	國立嘉義大學	通識教育中心主任
蔡鴻江	國立高雄餐旅學院	通識教育中心主任
蔡纓勳	國立台中護理專科學校	通識教育中心主任
鄭重光	海軍官校	通識教育中心主任
鄭雪花	國立臺東專科學校	通識中心主任
鄭穆熙	輔仁大學	兒童與家庭學系教授兼 聖言會單位代表
黎建球	輔仁大學	校長

姓 名	單 位	職 稱
盧昭彰	台南科技大學	通識教育中心主任
盧瑞香	萬能科技大學	通識教育中心副教授
蕭錦蘭	國立高雄海洋科技大學	通識教育中心主任
賴振南	輔仁大學	日文系教授兼總務長
賴進義	大華技術學院	通識中心主任
錢定國	華夏技術學院	通識教育中心主任
薛玲玲	經國管理暨健康學院	通識中心秘書
謝佩紋	教育部顧問室通識教育計畫辦公室 子計畫 1－優質通識教育課程計畫	助理
謝政道	國立屏東科技大學	通識教育中心主任
謝葉玉鳳	玄奘大學	通識教育中心組員
鍾 愛	南亞技術學院	通識中心主任
鍾欽文	高雄醫學大學	通識教育中心主任
簡文其	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
簡貴雀	國立屏東教育大學	副教授
魏澤民	國立高雄大學	助理教授
譚潤生	馬偕醫護管理專科學校	通識教育中心主任
蘇一志	國立台南藝術大學	通識教育中心主任
蘇玉龍	國立暨南國際大學	教務長兼通識教育中心主任
蘇順隆	國立雲林科技大學	通識中心副教授

教育部與會指導人員名單

姓 名	單 位	職 稱
方萬全	教育部顧問室 中央研究院	顧問 歐美研究所研究員
劉文惠	教育部顧問室	專門委員
陳靜瑤	教育部顧問室	助理研究員
林從一	教育部顧問室通識教育計畫辦公室 國立政治大學	計畫主持人 哲學系副教授兼 教學發展中心主任
苑舉正	教育部顧問室通識教育計畫辦公室 國立臺灣大學	計畫協同主持人 哲學系副教授
林思伶	教育部顧問室通識教育計畫辦公室子計 畫 2—通識教育內涵研究與推廣計畫 輔仁大學	計畫主持人 教育領導與發展研究所 教授兼行政副校長
林立婷	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
趙鈺芬	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
簡文其	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
吳明錡	教育部顧問室通識教育計畫辦公室	助理
許煒彤	教育部顧問室通識教育計畫辦公室子計 畫 1—優質通識教育課程計畫	助理
謝佩紋	教育部顧問室通識教育計畫辦公室子計 畫 1—優質通識教育課程計畫	助理
莊奕真	教育部顧問室通識教育計畫辦公室子計 畫 2—通識教育內涵研究與推廣計畫	助理

大會組織

一、籌備委員會：(依姓名筆劃排序)

- 主任委員：黎建球校長（輔仁大學哲學系教授）
- 副主任委員：林思伶行政副校長（輔仁大學教育領導研究所教授）
- 郭維夏使命副校長（輔仁大學全人教育課程中心教授兼主任）
- 陳猷龍學術副校長（輔仁大學法律系教授）
- 執行長：陳福濱教授（輔仁大學哲學系教授）
- 籌備委員：李永勳研發長（輔仁大學電子工程學系教授兼研發長）
- 林文昌院長（輔仁大學應用美術學系教授兼藝術學院院長）
- 連國珍院長（輔仁大學資訊工程學系教授兼理工學院院長）
- 陳福濱教授（輔仁大學哲學系教授）
- 楊銘賢院長（輔仁大學資訊管理學系教授兼管理學院院長）
- 樂麗琪主任（輔仁大學進修部英文系教授兼公共事務室主任）
- 賴振南總務長（輔仁大學日文系教授兼總務長）

二、工作人員：(依姓名筆劃排序)

- 計畫主持人：林思伶行政副校長（輔仁大學教育領導研究所教授）
- 計畫協同主持人：陳福濱教授（輔仁大學哲學系教授）
- 計畫助理：黃琦珍、莊奕真
- 秘書組：蔡淑麗、邱淑芬、侯蓉慧、黃琦珍
- 議事組：許健哲、游玉文
- 媒宣組：公共事務室同仁
- 事務組：總務處同仁、李培真、李纘德、唐國徵
- 資訊組：許健哲、顏秋芳、魏淑玲

附 錄

1. 會場平面圖
2. 交通方案
3. 交通地圖
4. 發 言 條

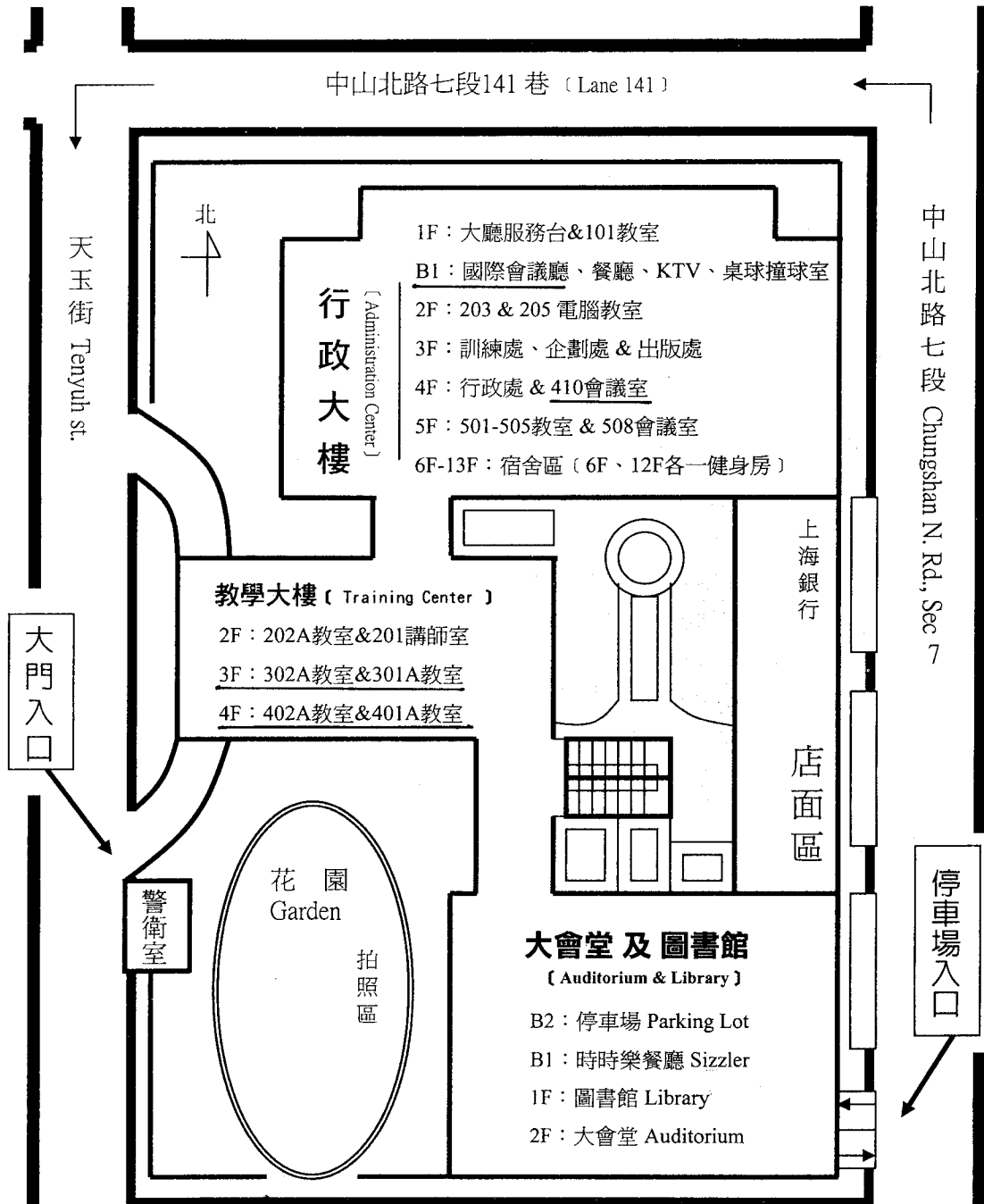


中華民國農訓協會 天母國際會議中心

平 面 圖

N. T. I. F. O. Layout

地 址：台北市士林區中山北路七段113號
TEL：02-2876-2676 FAX：2876-2361



公立一般大學組：301 私立一般大學組：302
 專科學校組：401 科技大學組：402 師範校院組：410

前往天母國際會議中心交通方案

方案一：開車前往

1. 中山高→重慶北路交流道→往士林方向→經百齡橋→直走中正路→轉中山北路五段往北走→經福林橋→直走至中山北路七段 113 號後進入旁邊之 B2 停車場
2. 與會來賓計次收費，每次 100 元。
3. 會議中心地下停車位共計 100 個，但為對外開放營業之停車場，故無法保證一定有停車位。住宿者享有免費進出一次之優惠。會場附近之停車場，請見下頁所附之「交通地圖」。若有不便，敬請見諒！

方案二：搭飛機(松山機場)

1. 有安排接駁專車
2. 上車地點：松山機場門口
3. 發車時間：12 月 13 日上午 10:10，逾時不候。

方案三：搭高鐵(台北站)

1. 有安排接駁專車
2. 上車地點：台北火車站東三門(市民大道)
3. 發車時間：12 月 13 日上午 10:10，逾時不候。
4. 若錯過接駁專車，可到市民大道改搭 220 公車至「天母新村」站下車。

方案四：搭捷運(台北火車站)

1. 有安排接駁專車
2. 上車地點：台北火車站東三門(市民大道)
3. 發車時間：12 月 13 日上午 10:10，逾時不候。
4. 若錯過接駁專車，可到市民大道改搭 220 公車至「天母新村」站下車。

方案五：搭捷運(淡水線—石牌站)

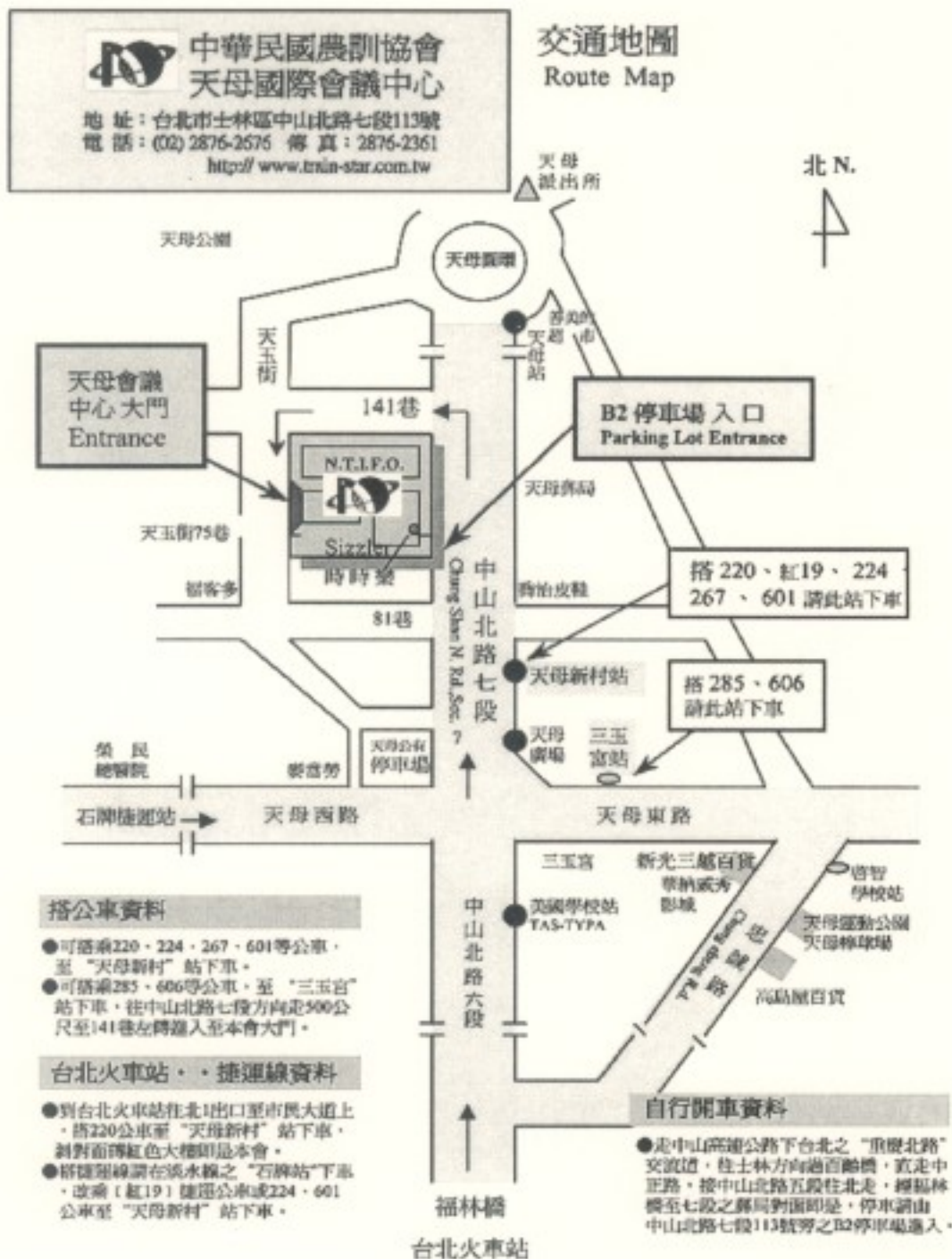
1. 將不安排接駁專車。
2. 可搭乘紅 19 捷運公車、224、601 公車至「天母新村」站下車。

方案六：搭乘公車

1. 將不安排接駁專車。
2. 可搭乘 220、224、267、601、紅 19 公車至天母新村，下車後過大馬路（中山北路），由對面 81 巷進入，遇第一個路口右轉即可見到；另可搭乘 285、606 公車至天玉宮，下車後，往中山北路七段（往上）方向走 5 分鐘，可遇 81 巷左轉進入。

※ 天母國際會議中心之大門口位於天玉街，請由中山北路 114 巷進入至天玉街左轉或由中山北路 81 巷進入至天玉街右轉，即可到達。

天母國際會議中心 交通地圖



第一屆全國通識教育發展會議

發 言 條

日期：____年____月____日

單位：_____ 姓名：_____ 職稱：_____

發言場次：

發言內容：

請將發言內容摘要書於發言條，於會後交給工作人員，俾利會後之整理。