

第五章

大學通識教育的實踐（一）：

當前的挑戰及其因應

一、引言

在檢討現代大學通識教育的理論並提出「多元文化論」的新說之後，我們要落實到當前臺灣的實踐層面加以分析。本章目的在於檢討自從民國 74 學年（1984 年 9 月開學）開始我國各大學全面實施通識教育以來，較為常見的問題，分析這些問題的本質及其形成原因，並提出若干因應 這些問題的策略。

最近十幾年來，經過許多關心大學教育的人士的大力提倡，通識教育的重要性與必要性，已經獲得了相當的共識。從當前臺灣的各大學推動通識教育的具體狀況來看，當前的挑戰已經不在於重要性的強調，而是在於實踐的困難。清華大學前校長沈君山曾說，在臺灣，實踐通識教育遠比討論通識教育困難。這些實踐的困難包括：¹（1）**沒有人願意去管**。（2）**沒有教授願意去教**。（3）**沒有學生肯花精神去聽**。沈君山所說的現象，絕非誇大其辭，他所說的是近十多年來臺灣的許多大學常見的現象，通識教育業務雜多而無立即效果，使許多大學教授視兼任通識教育行政職務為畏途；而且，研究有成聲望卓著的教師，也對開授通識課程裹足不前；在許多學生心目中，通識

¹ 沈君山：〈國立清華大學通識教育的展望〉，收入：臺灣大學文學院編：《大學通識教育研討會論文集》（台北：台大文學院，1993），頁 1。

課程更被視為獲得「營養學分」的簡易課程（“easy course”）。這種情況其實並非臺灣的獨特現象，例如美國哥倫比亞大學教授雷文（Arthur Levine）就曾悲觀地說，近百年來美國的大學通識教育一直處在危機之中。²日本名古屋大學教授安川壽之輔也說，1991年7月1日起日本文部省頒佈的「大學設置基準」，使日本的新制大學中的通識教育有解體之危機。³雷文與安川壽之輔的話可能言過其實，危言聳聽，但是在大學教育改革中通識教育最為困難，確實是世界各地大學之普遍現象，臺灣只是其中較為嚴重的一個地區而已。但是孰為為之？孰令致之？

為了集中焦點分析當前的挑戰及其因應，本章除第一節引言之外，第二節探討當前臺灣的大學通識教育所面臨的結構性問題，第三節分析這些結構性問題之歷史性的根源，第四節針對結構性問題思考因應對策，第五節則扣緊歷史的根源，籌謀解決之策略，第六節則提出結論性之看法。

二、大學通識教育的結構性問題

在本節展開分析之前，我想先對所謂「結構性問題」略加說明。所謂大學通識教育的「**結構性問題**」，是指：**根植於大學整體結構中並成為結構的一部份的問題**。我們必須將這些問題視為大學整體脈絡或結構的一部分，而不是將它們抽離於整體脈絡之外孤立地加以考察。從這種整體性的結構主義觀點，所發掘的大學通識教育問題可稱之為「**結構性的問題**」。

² Arthur Levine, *Handbook on Undergraduate Curriculum* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981).

³ 安川壽之輔：《大學教育の革新と實踐：變革の主體形成》（東京：株式會社新評論，1998），頁64。

當前台灣的大學通識教育之「結構性問題」不勝枚舉，其中較為深切著明的大約可區分為兩類：（2:1）根源於體制的問題，（2:2）根源於心態的問題。前者包括（a）大學學術行政體制對通識教育的忽視，以及（b）「校園民主」以後所產生的新問題。後者包括（a）大學教師（b）學生及（c）家長對大學通識教育的認知之問題。我們依序分析以上這兩大類結構性的問題。

（2:1a）體制的問題

現階段國內各大學推動通識教育改革，所遭遇的問題五花八門，類型不一，綜合大學之問題與技職學校之問題固不可同日而語；即使綜合大學中，各院校之狀況亦有其特殊性，不可一概而論。但是，各類學校所面對的最根本的一個問題是：**師資難求**！經過過去十餘年來國內各大學有心之士的提倡，通識教育在大學教育中的重要性，已經逐漸成為各類大學教師的共識。但是，各校共同的困難是：理想的通識課程師資得之不易。這項困難具體表現在：（1）研究成績卓越的教師因為鄙視通識課程，而較無意願參與大學部之通識課程教學工作；（2）因此，影響所及就是，通識課程不論就課程品質及數量而言，均遠不敷全校學生之需求。

大學中研究成績卓越的教師之所以參與大學部通識課程教學工作之意願較低，其原因固然不一而足，但是最重要的原因仍是深植於大學學門劃分以及相關的學術獎賞制度之中。大學的院、系、所之體制建構基本上依據學術領域之分工為原則，而近代以來由於各學術領域之發展日新月異，精益求精，故大學系所之學術範圍頗有日趨精細之趨勢，舉例言之，在若干大學中，以化學此一學門而言，即設有化學系、化工系以及農業化學系；而就機械學門而言，除了有工學院之機械工程學系之外，農學院又有農業機械學系；再舉例言之，如文學院之中，

有歷史學系，但另有藝術史研究所等等。諸如此類之學術體制之建構，均以學術分流日趨精細有關，有其學術研究競爭上之優勢，但是，流弊所及則造成學術社群的「部落化」，對大學之作爲整合性教育機構之性質則傷害甚大；⁴而相應於此種學門分工日趨精細之大學教育趨勢，現階段相關的各項學術榮譽之獎賞制度，亦均鼓勵大學教師進行窄而深的專業研究，尤其自然科學領域之各學門，均以研究論文能否登上SCI（Science Citation Index）爲主要的考量。國內各種學術榮譽如中央研究院院士、國家講座、傑出人才講座等之遴選，均以專業研究爲考量，因此，流風所及，大學之教師遂以進行窄而深之專業研究爲其最重要之工作，而大學部之教學，尤其是全校性之共同及通識課程教學工作，在此種大學體制之下，遂成爲最被忽視的一個環節。

（2:1b）民主化以後的新問題

最近十餘年來，台灣的政治民主化飛躍發展，影響所及，大學校園亦日趨「民主」，校園自主之趨勢，隨著校園民主而快速發展。舉目所見，目前國內各大學院校之各項事務，均以民主票決之方式獲取共識。通識教育的改革，在民主化以後的各大學校園中，是否獲得了新的發展契機呢？就截至目前爲止的各種具體狀況而言，校園民主化的新趨勢對通識教育的改革，無寧是阻力大於助力。民主化以後所衍生之新問題，值得

⁴ 近年來，國內學者對此一現象頗有反省，參考：張則周：〈重啟大學的生機——從入學前不填系及加強通識課程做起〉，收入：《大學通識教育研討會論文集》（台北：台大文學院，1995），頁 152-169；陳伯璋注意到學術社群受到世俗利益污染，以及學術社群因為領域性強而形成學術部落，使大學作爲自主機構的「合法性」受到挑戰。參考：陳伯璋：〈大學課程結構的知識社會學分析〉，黃政傑與歐陽教主編：《大學教育的革新》（台北：師大書苑，1994），頁 3-31。

我們加以重視。這些問題之較為常見者如下：

（1）校園民主化之所以為通識教育的改革帶來新的問題，主要在於任何共同及通識教育的課程以及學分的調整方案，均需經過全校性之教務會議投票表決通過，始能付諸實施。但是由於去五十年來，我國的大學教育發展之重點在於專業教育。在政府政策引導之下，大學院校系所之增設、新的學門領域之開拓皆係配合國家經濟或科技發展政策，乃至國防需要而決定。因此，過去數十年來，以就業為導向的學門，如工程、如醫學，早期的農業科學、近年的管理科學、經貿等相關學系均獲得長足的發展，師資員額均遠勝於基礎科學或人文學科。在這種強調大學教育所能創造的現實利益的學風之下，現階段一般大學教師較難體認通識教育之重要性。而民主化以後，任何改革均需訴諸票決，任何課程改革或學分調整都是一種「鬥爭」。⁵以 1990 年前的立法院立法委員關於教育問題的質詢案為例加以觀察，就可發現其質詢重點，包括三民主義、國父思想納入中小學課程、軍護教育、兩性教育、鄉土教育與母語教育、社會科教育、外語教育與世界觀教育、職業教育課程、課程內容革新、課程設計與發展等，都具有高度政治涵義，並顯示課程改革在政治舞臺中的運作。⁶目前臺灣各大學的教師數目中，以就業為導向系所之師資總數，均遠大於文理學院等基礎學門之師資總數。因此，特別強調基礎科學素養與人文素養的通識教育改革，不容易在現階段經由民主投票之方式獲得全校教師之認同當可以想見。在這種狀況下，許多人可能期望校長以強勢領導以突破困局。這種期望就引導我們思考民主化的

⁵ 有人以「鬥爭」形容課程改革的審議過程，頗為傳神，參考：Herbert Kleibard, *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958* (New York: Routledge & Kegan Pual, 1986).

⁶ 黃政傑：〈躍登課程改革的政治舞臺〉，收入：中國教育學會主編：《教育改革》（台北：師大書苑，1994），頁 125。

第二個衝擊。

(2)校園民主化為大學通識教育所帶來的第二個衝擊是：近年來國內各大學的校長等各級主管，多半是經由普選或遴選方式產生。他們在「民意壓力」之下，必須在任期（通常是三年）之內，表現一定的「政績」，而最能突顯他們的「治校政績」的莫過於具體的醫學新藥或高科技技術的研發成果，此種研究成果可以在短期內改善人類生活，也可以與廠商合作因技術轉移而獲得商業利益，更可以獲得大眾媒體的青睞而打響學校知名度，有利於學校在大學院校排行榜之提昇。相對而言，大學的共同及通識課程以啟發學生之心智，建立學生之人生觀與價值觀為目標，很難在短期內看出立即的效果，因此，較難獲得一般的大學主管的重視。

(2:2) 心態的問題

除了以上所說的體制的問題之外，當前大學通識教育所遭遇的結構性問題，尚有非體制的心態因素所導致的問題，茲歸類說明如下：

(2:2a) 教師的心態

(1)正如上文所說，現代大學的體制系所之劃分，均以專業先於通識為其前題，身處這種專業導向的教育體制下的大學教師，在心態上自然重專業而輕通識，重研究而輕教學，而在教學方面重視研究生之訓練超過於一般大學生之共同教育。因此，一般大學教師將參與共同及通識教學工作，視為個人專業研究時間之一種犧牲。在這種心態之下，要求教師重視大學部通識教育，可謂難上加難。

(2)其次，現階段國內各大學提昇共同及通識課程，常遭

遇到另一種源自教師心態的問題，這就是：隨著所謂「校園民主」新時代的來臨，「教授治校」的口號響徹雲霄，若干擔任共同及通識課程的教師，主張任何課程審查或教學評鑑，皆違背憲法所保障人民講學之自由。這是對「學術自由」的濫用與誤解。⁷他們既反對校內之課程教學大綱從系、院到校之逐級審議制度，也反對由教育部及學術性團體對共同及通識課程教學進行評鑑事宜。這種聲音在國內各大學校園中雖屬少數，但對各大學共同及通識教育課程學術品質與教學水準之提昇，的確構成相當的阻力。

（2:2b）學生之心態

（1）在大學院系重視專業訓練的體制之下，一般大學生常常將大學教育視為訓練個人專業技能之過程。在一般學生的選課的優先順序之中，最受重視的是各系的專業必修課程，其次是各系之選修課程，再其次是全校性共同必修課程，最後才是全校性通識選修課程。學生對一門課程之優先性與重要性之判斷，大致均以其個人專業生涯規劃或因應畢業後就業市場之專業訓練作為標準。在這種求學心態之下，通識教育課程就比較難以獲得學生的重視。

（2）除了對待課程的優先性的態度之外，現階段國內許多

⁷ 關於憲法保障的「學術自由」與「大學自治」的解釋，可以參考：胡慶山：〈憲法人權保障的學問自由與大學自治〉，收入：歐陽教等編：《大學教育的理想》（台北：師大書苑，1994），頁 229-244。胡慶山從歷史解釋與合目的性解釋兩項憲法解釋說明憲法中對「學問自由」的保障，而因為學問自由與大學自治密不可分，後者乃是前者的前提要件。關於大學自治的內容，胡慶山指出應包含以下幾項：一、研究與教育的自治；二、人事的自治；三、教授會的自治；四、設施管理的自治；五、財政預算的自治；六、學生自治等。其中，最受爭議的是學生自治。胡慶山指出，學生不應該只是大學自治下的管理客體，而可以享有積極的權利。

大學生，讀大學的心態與數十年前大學生頗有差距，孜孜向學，兢兢業業，為學問而求學的大學生，固然也為數不少，但是視大學為獲取文憑之商店者，亦頗不乏人。就當前各大學學生選修通識課程之狀況觀之，教學內容充實學術品質優越但給分較嚴之課程，通常選修學生人數較少，許多學生寧願旁聽而不願選修，形成所謂「叫好不叫座」之狀況。但是，教學品質差而給分極高之通識課程，在各大學校園「選修市場」中常有最大的競爭優勢，這類課程之選修人數常常動輒數百或近千人，蔚為奇觀，但每週實際到課人數則不過數十人，期末考時全數蜂擁而來，頗為壯觀，使教務處安排教室煞費苦心。

我們引用調查數據進一步闡釋學生選修通識課程的心態。1995年國立中央大學曾對學生做過抽樣調查，結果調查資料顯示：通識課程在中大學生心目中所扮演的角色主要有四：擴展知識、休閒抒解、興趣，以及學分的考量，四者合計共佔69%的比例。中大學生決定選修某些通識課程之考慮點主要有五：興趣、老師因素、輕鬆與否、時間的安排，以及實用取向，五者合計共佔75%的比例。在學生的心目中，通識課程是用來抒解主修的繁重課業的壓力，它當然不能是另一門重課，也不能是一門可能被當的課，否則就是自找麻煩了。除了讓學生放鬆之外，通識課程還須肩負另一任務，那便是平衡主修科目的低分，使學期總平均分數有所提昇，因此，通識課程一定要選評分高的任課老師才能達到此一目的，這種功能，使得學生對通識課程評量的期待與主修課程有落差：主修課程讀得無論多辛苦，低分過關就覺得很不容易而有滿足感；通識課程只要有讀或有做該做的本分學習，就期待老師的高分回報，否則就認為這門課不值得修，或老師給分苛刻等。除此之外，中大學生認為通識課程在開課時間上的方便是一個重要考慮點，原始資料透露著這方面的訊息如：「空堂的配合，以主修為重」、「學習過程中是否耗費許多時間」、「擠課程於同一天」。

調查資料也顯示：中央大學學生選修通識課程發展出兩種主要的依據原則：（一）人際交流：通識課程既然是一種打散班級和系別上課的性質，相對地，便提供了同學另一種上課的情趣和氣氛。回顧原始資料如：「女生的多寡」、「是與其他系學生共同思辯的管道」、「和一群志同道合的人一同上課」、「周遭同儕對此通識課程的意見及參與性」。（二）選擇老師：選修通識課程的另一項彈性，是同學較能選擇老師。原始資料提及對老師的許多看法如：「老師的魅力、風評」、「嘗試不同老師的教法」、「老師會不會當人」、「修過學長的反應」。如果同時檢視通識課程在受試者心目中所扮演的角色及決定選修的考慮點，則發現一個有趣的現象，即受試者認知通識課程是一「擴展知識」的角色（如：「能獲得在本科系所學不到的知識」、「彌補人文知識的不足」）。但在選擇修習時卻以「實用取向」為主要考慮（如：「日常生活所必備的知識」、「對將來可能從事的行業是否能有所幫助」、「社會潮流」）。⁸

中央大學的情況絕非特例，⁹事實上，另一項針對臺灣許多大學的學生所做的調查研究，也獲得相同的結論。1997年一項針對全臺灣各大學共64班通識課程2484位學生所做的調查顯示：臺灣的大學對大學通識課程的理念主要是一種「實用主義」的觀點。臺灣的大學生選修通識課程的動機以「容易得高

⁸ 陳斐卿：〈中大學生對共同科課程的自陳式學習態度之分析研究〉，《大學院校通識課程教學改進學術研討會》論文，國立臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日，台北市。

⁹ 臺灣大學學生的狀況也是如此，台大教授尹建中就指出台大學生選修通識課程常是為了調劑身心、輕鬆一下；分數高，藉以補成績，這是有些同學普遍的看法；學分數甚少，流於形式；分數高的課，造成一窩蜂的搶修，似乎是為了分數，而非知識上的興趣。參考：尹建中：〈如何推動大學通識教育〉，《大學人文社會科學通識課程教學研討會論文集》（嘉義：中正大學，1992），頁27-40。

分」為最多。大學生認為目前通識課程的「知性目標」多在「知識之理解」；認為目前通識課程的「感性目標」多在「對情感的反應」；學生認為目前通識課程的「情緒智商目標」多在「認識自身的情緒」和「自我激勵」。整體而言，臺灣的大學生有對通識內涵認知與行為不一致的現象。通識課程的目標試以知性的理解為顯著，在感性和情緒教育的目標上都不若專業課程。¹⁰

這種「臺灣現象」出現在不只一所大學，具體反應現階段臺灣高等教育中充斥的「買賣關係」，許多學生作為顧客，關心的不是他們所「購買」的「知識商品」的學術品質，而是「商品」的分數所標示的「價格」。這種學生選課的心態基本上也是淺近的功利心態的一種反映，它構成現階段在國內推動通識教育品質的提昇的一項重大阻力，言之令人痛心！

（2:2c）家長的心態

一般大學生之家長，身處台灣功利取向之社會環境中，不免將大學以前的各級教育視為其子弟升學的預備階段。到了進入大學以後，許多家長則將大學教育視為為了畢業後就業需要之職業訓練階段。除了就業前的專業訓練之外，到底在大學裡能學到什麼呢？這個問題一直是包括家長在內的社會大眾心理長期的疑問。¹¹在家長對大學教育這種認知與態度之下，要求家長重視通識教育，其事自為不易。

綜上所言，從現階段的台灣狀況來看，大部分的大學教

¹⁰ 王燦槐：〈我國大學通識教育課程目標與內涵之實徵性研究〉（國科會研究計劃編號：NSC86-2511-5008-005）。

¹¹ 最近討論這個問題的論著是：淺羽通明：《大學。何を學ぶか》（東京：株氏會社幻冬舎，1996）。

師、學生及其家長，對於大學教育基本上抱持一種功利主義之心態。在這種功利主義心態之下，大學通識教育之不受重視，乃事所當然，理所必至。

三、當前大學通識教育問題的歷史根源

現在，我們要問：上節所提出的當前大學通識教育所面臨的各種制度上或心態上的問題，是否只是由於結構的偶然性因素所造成的？從表面上看，如大學行政體制與系所的專業取向，以及大學師生對待通識教育的功利心態等問題，似乎都是由於發生在某種特定時間與空間的偶發性因素所造成的，所以，有人可能樂觀地期待：一旦找到好的校長或教務長領導，那麼人謀不臧的問題就可以迎刃而解，使通識教育立即步上康莊大道。從現階段台灣的具體狀況來看，諸如此類的想法可能仍是過於樂觀的期待。抱持這種想法的人可能未能深切掌握一項事實：**當前台灣的大學通識教育貌似偶發性問題，其實是植根於歷史的必然性之中。**換言之，上節所說的各種結構性問題，大多源源流長，根深蒂固，所以必須在歷史的脈絡中，才能正確分析它們形成的原因。

爲了對當前大學通識教育的結構性問題之歷史根源有所掌握，我在這一節論述中，想提出以下幾項看法：（3:1）自從清末以來，台灣的教育就具有強烈的功利取向，光復後近半世紀的台灣高等教育更是以配合經濟發展或國防建設爲其重要發展方向。（3:2）在這種歷史背景之下，台灣的許多大學特別重視教育的邊際效用，大學的工具化性格頗爲強烈，影響所及使得大學作爲「知識社群」的自主性與主體性日益減弱。（3:3）大學的「知識社群」性質之晦而不彰，使今日提倡通識教育遭遇阻滯，本章第二節所說的結構性問題均深深根植於此。我們依

序說明這三項看法。

(3:1) 臺灣教育的功利取向

在明清時代台灣的教育，大體皆以參加科舉考試為目的，在 1887 年台灣建省以前，各種學校除了教導番民的社學之外，其餘多半是科舉的預備學校，如儒學諸生入國子監或應鄉試等。1887 年以後，劉銘傳出任首任巡撫兼理學政，成立西學堂（1887）、電報學堂（1890）、番學堂（1890），皆屬實務取向之教育。日據時代台灣高等教育特徵在殖民主義與功利主義，光復以後台灣高等教育發展則在相當大的幅度之內，是為配合經濟政策而制定。舉例言之，行政院國際經濟合作發展委員會在 1973 年的《第六期經濟建設計劃》中明白表示，台灣地區長期經濟發展計劃列有高級科技人力發展指標，將自民國 59 年每萬人口中 31.5 人，增至 69 年之 63 人。在計劃期間（民國 62 年至 65 年），除針對上述目標加強研究所及大學有關學科教學，以提高素質外，並採取下列措施：（1）依照科技人力指標，規劃理、工、農、醫四類招生名額，並提高與社會人文科系招生人數之比例為 55：54。¹²整體而言，戰後台灣高等教育之與經濟部門密切配合，固有其正面的貢獻，尤其是在於提昇勞動力的素質，促進社會階層之流動，促使教育快速普及化等等，皆有其不可磨滅的貢獻。但是由於過度配合各時期經濟政策之需求，卻使得高等教育的商品化性格日益強烈，而且由於國家力量以人力規劃之角度，強力介入教育體系，使教育之政治化性格也日趨濃烈，其流弊所及，則是使大學的工具性性格日益明顯。針對這些現象，我們在本書第二章第二節已有詳細討論，所以在此不再重複。

¹² 行政院國際經濟合作發展委員會：《第六期經濟建設計劃》（台北：行政院經合會，1973），頁 268。

（3:2）大學的自主性的失落

在戰後台灣的大學之工具化傾向頗為強烈的歷史背景之下，大學作為知識社群的自主性與主體性日益減弱，戰後台灣的大學之自主性之所以減弱，主要是受到兩股力量的干擾；一是政治力，二是經濟力。所謂政治力對大學的干擾，主要是指光復以來，在威權體制之下，大學在政治高壓的淒風中顛抖。二十餘年以前，台大哲學系事件由於校園以外的政治勢力的介入，導致多名專兼任教授遭到解聘，就是一個活生生的例子。民國四十年代台大和當時的師範學院許多學生受迫害的所謂「四七事件」，是另外一個例子。這些具體的事件都顯示，當時的大學並不具有知識社群的自主性，而必需聽命於政治的權威。最近十年來，隨著政治的民主化，政治勢力對於大學自主性的干預較為減輕，但是值得注意的是，與此同時，以資本家為代表的經濟力卻隨著政治力的退出在校園所留下的空間，而逐漸在大學校園中產生影響。數年前，某著名大學所發生的商學系研究生的碩士論文考試，不在大學而在某企業集團總部舉行，事後由於該研究生報考該校之博士班未獲錄取，而引發當時轟動社會之諸多後續事件。從這個事件中可見企業家運用各種影響力對於大學校園的干預，確實使大學的知識社群自主性受到嚴重的傷害。¹³這個問題隨著教育部將推動的「產學合作」構想，使教授可以在企業機構合聘或借調，可能日益嚴重，值得我們加以注意。

（3:3）推動通識教育的困難

大學的知識社群性質晦而不彰，其最直接的效果就是使大

¹³ 參看本書第二章第三節之分析。

學教育為教育以外的目標而存在。舉例言之，在 1950 或 1960 年代，在政治力的強力干預之下，台灣的高等教育基本上是為了配合當時的政治目標或經建目標而存在。最近二十餘年來，高等教育的發展則與高科技發展的需求以及國防科技的需要有深刻之關係，其影響所及使教育成為政治目標或經濟目標的婢女。大學教育遂脫離於受教育者之整體人格之覺醒這個目標。在這樣的歷史背景及其影響之下，今日我們提倡通識教育，就遭遇到不容易克服的困難。

綜合本節所言，我們可以發現：現階段我國大學院校推動通識教育所面對的問題，不僅體制上錯綜複雜，而且在歷史上源遠流長。各種體制的、心態的、及歷史的因素交互作用，使通識教育的提倡與推動，都為之事倍功半。

四、結構性問題的因應：體制的與心態的調整

在對於當前台灣的大學通識教育的問題有所瞭解之後，我們就可以進而針對這些結構性問題思考因應對策。在這一節論述中，我將建議：（4:1）提昇通識教育主管單位的行政層級，並由副校長、教務長或學術研究卓越之教授負責推動；（4:2）校長及通識教育主管推動通識教育，應眼光放遠，不求速效，加強校內師生對通識教育認識與支持，並敦請校內研究成果卓越、聲望卓著、教學特優之教師開授通識課程，始克為功。我們接著闡述以上這兩項建議：

（4:1）通識中心之建制化

針對本章第三節所分析的當前國內大學通識教育所遭遇的結構性問題及其歷史根源，就大學行政體制之調整著眼，其因應之道在於設置專責行政單位，而由副校長、教務長或學術研

究卓越之教授，負責統籌、協調、規劃、推動共同及通識教育之工作。事實上，此一體制之調整，也正是近年來國內各大學推動通識教育，在制度上非常重要的一個策略。近年來國內各大學為推動通識教育相關工作，多成立共同教育委員會或通識教育中心，均是大學行政體系中之一級單位。這種體制的調整，自然是推動通識教育的有效策略之一。只有將通識教育主管單位的行政層級提升到一級單位，才能有效協調、通貫各院系之相關開課事宜。目前各大學之通識教育主管單位，由於各校狀況之不同，而大致有兩種模式：第一是「共同教育委員會」虛級化，也就是在委員會之下不聘任專職之共同科目或通識教育教師，而協調各系所之專業教師中之關心通識教育之教師開授相關課程。另外一種方式是，許多單科大學將舊有的共同科加以轉型，聘有專職擔任共同科目或通識教育課程之教師。這兩種辦法，各有相應於各大學具體狀況之適應性，但亦各有其利弊，不可一概而論。就通識教育中心或共同教育虛級化之體制而言，各專業系所之教師，一般專業課程之負擔已經相當沈重，要求協調專業研究卓越之教師加開通識或共同課程，實有其困難。就後者而言，則因通識教育中心係由舊制之共同科轉型而成，並負擔全校之共同及通識課程，此種體制下的專職教師與專業系所之專職教師之間，不免有差距存在，常被目為學校的二等公民。

關於通識教育主管單位建制的問題，涉及上文所謂「通識教育中心虛級化」問題，有待進一步分析。所謂「通識教育中心虛級化」，是指將通識教育中心定位為教育協調中心，該中心並不聘請專職教師開授通識課程，而協調全校各系所專任教師開課。這種意見立意甚佳，所強調的是提昇通識衷心的協調功能。但是，「通識教育中心虛級化」能否成功以及實施至何種程度，取決於各校的性質及系所是否完備。就綜合大學而言，由於兼備文、理、法、醫、工、農、管理、電機……等學院，系所完整，涵蓋各個不同的學術領域，教師資源齊備。在

這類的綜合大學推動通識教育，比較易於以「虛級化」的方式推行：通識中心或共同教育委員會負責通識或共同課程的規劃、協調及審議等工作。在這種「虛級化」的通識中心或共同教育委員會中，並沒有專任的通識教師，除非是特聘的以一年或兩年為任期的「講座教授」。¹⁴但是，在學門領域並不齊備的單科大學或獨立學院，「虛級化」的想法就難以落實。舉例言之，國內若干技術學院或科技大學如想開授共同及通識課程，勢必聘請少數專任國文、英文、歷史或哲學之教師，如此一來，則通識中心就不易「虛級化」。事實上，從國外學之經驗來看，「虛級化」常導致不理想之結果。例如日本九州大學在1994年3月廢除「教養部」之後，¹⁵引起新舊課程規劃或接續的諸多問題，學生抱怨連連，甚至畢業後出版專書加以檢討。¹⁶當前日本一般的教育學者的意見，大致認為共同及通識教育課程所佔比例之縮小，是日本九十年代教育改革中，最值得檢討的一個問題。¹⁷共同及通識教育的改革，是現階段日本¹⁸及我國各大學所面對的重大課題，諸如通識中心是否應予虛級化等問題，牽涉多方，應審慎籌謀，不可匆促定案。

¹⁴ 但是，國外也有綜合大學設置通識教育學院，並聘有佔實缺之教授，日本東京大學就是一個例子。參考：東京大學教養學部：〈教養學部はどのような組織〉，《駒場》（1993），頁12-13及頁23-24。

¹⁵ 押川元重：〈九州大學教養部の廢止にあつて〉，收入：《九大教養部報》第117號，1994年1月31日。

¹⁶ 加藤博和：《大學・教養部の解體の終焉——新制九州大學のなかの教養部の足跡》（福岡：葦書房有限會社，1997）。

¹⁷ 參考：安川壽之輔：《大學教育の革新と實踐——變革の主體形成——》（東京：株氏會社新評論，1998）。

¹⁸ 參考：藤原書店編輯部編：《大學改革最前線——改革現場と授業現場》（東京：株氏會社藤原書店，1995），1、〈大學改革の現場から〉，頁21-94。

（4:2）眼光放遠，不求速效

不論通識教育主管單位是否虛級化，負責通識教育推動的主管教師，以及校長等與通識教育的推動有關的學校領導主管，都應該深刻體認**通識教育是一種喚醒學生的主體性的一種教育，也可以說是一種覺之教育。**¹⁹因此必須眼光放遠，不求短期內的效果，以絕對的耐心，一方面加強校內師生對通識教育的認識。另一方面溝通、協調並運用各種資源，敦促校內研究成績卓越並熱誠教學之教師投入通識教學之工作，才能夠獲得預期之效果。

大學校長或各級主管，雖處於臺灣民主潮流風起雲湧的時代之中而有時不免向校內現實妥協，但是，作為教育工作者，他們最須自我提醒的是：教育是百年樹人的事業，學術及教育工作是時間綿延中，使個人作育英才的貢獻長期而緩慢地發生影響；教育事業不同於政治工作之處在於，政治是使一個人的影響力在短期內透過權力結構作快速的發揮。教育工作者必須深切體認教育乃是悠久的事業，不求速效，不求媒體青睞，不譁眾取寵，不媚俗，不隨俗流轉。教育工作者要深切體認：個人的生理生命有限，但是，個人生命的價值可以由每個人自己創造。**教育事業正是在個人有限的生命中創造無限意義的事業。**以這種風格治校辦學，我國的大學教育之境界才能真正提昇，通識教育也才能真正獲得發展。

¹⁹ 參看本書第二章第三節。

五、歷史的困境之超越：從溝通到共識

但是，從台灣高等教育的「深層結構」來看，上節所提出的建議如果要徹底落實的話，那麼，根源於歷史背景的困境，就必須被超越。如何超越困境？(5:1)最有效的途徑是：加強溝通大學教育之理念，使愈來愈多大學師生認識教育的基本目的在於「人的主體性」之被喚醒。這個途徑看似間接而迂迴，但卻是較為根本的策略，也常能發揮直接之效果。(5:2)在上述考慮下，最直接的方法莫過於透過各項研討會或座談會，或期刊雜誌交換意見，以促進大學師生的自我反省，從而獲得關於大學通識教育的共識。我們闡釋以上這兩點看法。

(5:1) 溝通之重要

根據我們在本章第四節的分析，現階段台灣的高等院校推動通識教育的種種困難實植根於歷史的深層結構之中。換言之，不論教師、學生或家長，處於過去半世紀以來功利主義導向的教育觀與教育政策影響之下，難免特重教育的邊際效益。針對源遠流長、根深蒂固的深層結構問題，最有效的超越困境的方法，仍舊是在於溝通之加強，只有透過各種管道，促使大學的師生，**重新思考大學教育之理念，並特別強調教育之回歸教育之主體，只有在多數的大學師生認識到教育應回歸教育主體的前提之下，通識教育的重要性才能獲得肯定。**

(5:2) 共識的形成與落實

以上所說的這種溝通，最有效的方法莫過於各大學的教務處或通識教育中心或共同教育委員會，每學期固定舉辦各項教學研討會，以提升共同及通識教育課程教學之品質，或舉辦各種通識教育之論壇或座談會，為師生提供交換關於大學教育之意見之機會。目前國內除舉辦教學研討會或座談會之外，亦有

創辦通識教育之定期刊物之作法，對於共識之獲得亦有一定之成效，值得推廣。

一旦校內教師對通識教育形成共識之後，校長及學校主管應投入各種資源聘請校內最傑出的教師開授通識課程，以提昇通識課程的「可尊敬性」(respectability)。香港中文大學副校長金耀基提出具體的建議，他說：²⁰

在功利掛帥、專業當道的氣候下，通識課程是容易被輕視的，搞通識，確似逆水行舟。我以為，通識課程本身沒有「可尊敬性」(respectability)可能是問題的核心，所以如何使通識課程贏得「可尊敬性」，是使學生向通識教育歸心、向心的根本之道。通識課程決不可使之成為膚淺，普通常識的代名詞，什麼課程都可以成為通識課程，必須有嚴肅、嚴格的審查過程，絕不能讓一些鴉鴉烏烏的課程成為通識課程（審查須有一專責委員會處理），只有這樣，課程才能漸漸建立尊嚴，贏得「可尊敬性」。當然，要使課程有「可尊敬性」，最有效的方法莫過於請那些在大學享有「可尊敬性」的教師來開授。哈佛的通識課程之所以受學生歡迎與重視，在很大程度上是因為哈佛許多的通識課程都是由享譽崇隆的教授擔任的。我認為臺灣的大學院校如果發決心使通識課程成為校內「可尊敬性」的課程，學生對通識課程的態度是會更改的。

金耀基的建議很能切中問題之所在，但是，在近年來「偽平等主義」成為大學校園主流思想的臺灣高等教育界，上述建

²⁰ 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，《大學院校通識課程教學改進學術研討會》宣讀論文，國立臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日，台北市。

立在追求卓越的「菁英主義」基礎上之建議，短期內尚難以全面在臺灣的大學校園中落實。雖然如此，但這項理想及其做法，仍應是校長及大學各級行政主管追求的目標。

六、結語

本章檢討當前臺灣的大學通識教育的結構性問題歷史根源及其解決策略，我們的分析從當前具體問題出發尋求對治之道，即是《大智度論》卷一〈緣起論〉所說的「對治悉檀」（而不是「第一義悉檀」）。但是，在我們分析的過程中，可以發現：現階段臺灣的大學通識教育問題叢生，正如孟子（371？-289？B. C.）所說：「七年之病求三年之艾」（《孟子·離婁上·10》），這些源遠流長根深蒂固的病灶，有屬於大學的行政體制的，有屬於大學師生之心態的，有屬於社會之價值取向的，但不論何種問題，都植根源於歷史的必然性之中，都可以上溯到近百年來台灣教育史所呈現的主要取向：**重視教育的邊際效用或附加價值的功利主義。**

深切地掌握了當前大學通識教育的問題及其本質，我們就可以瞭解：**「回歸教育本位」是解決問題超越困境的根本策略。**舉例言之，本章第二節所分析的大學學術行政體制之專業化取向，以及近十餘年來所謂「校園民主」以後日益強化的追求速效的種種措施，甚至大學師生與家長將大學視為職業訓練所的心態等等，其實都與近百年來台灣教育中強調教育之附加價值的功利心態，有其千絲萬縷之關係。這種功利主義的教育傳統，使台灣的教育領域之自主性為之淪喪，使教育成為經濟、政治或國防等其他目的服務的工具。因此，當前大學通識教育的改革，必須以「回歸教育本位」為其前提，只有如此，我們才能期望大學通識教育奠定紮實的基礎，開創新的境界。