

第五章

台灣的大學通識教育改革：

過去、現在、未來

一、引言

海峽兩岸高等教育界，在二十世紀最後十餘年間都進行波濤壯闊的改革運動。大陸的大學院校在「科教興國」的政策之下，近年來對素質教育的提昇，不遺餘力；台灣的高等教育在政治民主化與社會開放化的潮流中，也歷經巨大的改革。台灣的教育改革的浪潮，早期由民間關心教育的人士所發動，接著由前教育改革委員會（簡稱「教改會」，主任委員是中央研究院李遠哲院長），以兩年時間（1994年9月21日至1996年2月2日）積極推動制度改革，在入學管道的多元化、教育法規的「鬆綁」等方面，固然取得相當的績效，但也創造不少問題。在最近十年來，海峽兩岸教育改革事業中，大學通識教育的改革極具關鍵性，因為通識教育或素質教育直接觸及學生的人生觀、社會政治觀以及宇宙觀的形塑，對學生畢生的影響至為深遠，這是一切的教育改革最根本的基礎。我們可以說，通識教育是海峽兩岸教育工作者「永恆的鄉愁」。教育工作者像太平洋中的鮭魚，以其生命的力量，奮力游回自己精神的原鄉——全人教

育的理想國度。

我們在本書第四章強調大學是一個知識的社群，但是強化或落實大學的這項特質的重要途徑，就是推動大學的通識教育。本章的主旨在於回顧台灣地區大學院校推動通識教育的經驗，現階段的做法及其所遭遇的問題，並就大學通識教育在二十一世紀海峽兩岸高等教育界的前景提出展望。

二、歷史回顧：醞釀期、發展期、與弘揚期

戰後 50 餘年來，台灣地區的大學院校推動通識教育的歷程，大約可分為三個時期：

(1) 醞釀期：

1950 年代的台灣，在當時政治高壓的客觀環境中，大學院校並無學術自由之可言。1956 年 7 月，由美國基督教會所創辦的私立東海大學，向教育部呈報核准試行「宏通教育」(general education)，教育部建議改為「通才教育」。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。1957 年，公佈《教育制度說明》，作為課程編制的依據。1950 年代東

海大學的「通才教育」培育不少人才，可視為台灣的大學通識教育的濫觴。¹

進入 1970 年代，台灣的大學通識教育以新竹的清華大學較有成績。當時的清華大學在留美返國學者沈君山教授等人的積極推動之下，大力推動通識教育課程，邀請國內外著名學者蒞校上課，並編成《人文學概論》與《社會科學概論》等書。1981 年曾任台大工學院院長的虞兆中教授接任臺灣大學校長，開始在臺灣大學推動通才教育。1982 年 6 月 1 日，台大第 1364 次行政會議決議成立「推動通才教育工作小組」。10 月，該小組擬具《推行通才教育計劃書》，完成開設十三門選修科目計劃，並開設四門通才教育科目，但因當時的政治力的干擾等客觀因素未能配合，而無法持續推動，至為可惜。

(2) 發展期：

¹ 陳舜芬曾研究東海大學的通才教育指出：東海大學在曾約農與吳德耀兩位校長任內一直維持通才教育與專才教育並重的特色，所有學生必須修習兩年國文、兩年英文，以及人文學科、社會科學與自然科學等通才教育科目。惟自 1970 年代初期吳德耀校長卸任後不久，因各種因素的影響，該校台灣董事會政策改變，積極擴張系所與學生的數量，並開辦夜間部。美國聯董會則因不再支持該校的經常費，影響力銳減。該校原先小而精緻的特色迅速消失，通才教育亦告停頓。參考：陳舜芬：《東海大學早期實施的通才教育》（作者自印，1995 年 3 月）；並參考：洪銘水：〈全面素質教育的理念與實踐：以台灣私立東海大學與紐約市立大學為例〉，待刊稿。

1980 年代以後，台灣的經濟發展取得了可觀的成就，在經濟繁榮社會安定的基礎上，發自民間的民主運動開始撞擊威權政治體制。在這種歷史背景之中，台灣的大學教育也開始受到撞擊而必須有所調整。1983 年春間，當時的教育部長朱匯森邀請中央研究院吳大猷院長對教育部官員發表演講。吳院長在教育部對當時台灣的大學教育嚴厲批評，引起甚大震動。教育部遂於 1983 年成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同教育問題。²這個專案小組，經一年研討，提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書。1984 年 4 月 5 日，教育部以台（73）高字第 11986 號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知各公私立大學及獨立學院，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，辦理通識教育共 4 至 6 學分之課程。這是台灣地區各大學全面辦理通識教育教學之開始，但因各校準備不足，匆促推動之結果遂伏下日後通識教育面臨困境之遠因。

接著，在 1986 年，清華大學舉辦「大學通識教育研討會」，

² 「大學共同科目規劃研究專案小組」召集人是沈君山與李亦園，委員包括孫震、茅聲燾、章孝慈、董大成、黃堅厚、黃俊傑。這個專案小組所規劃之共同科目範圍包括以下兩項：(1) 通識教育選修科目，共 4 至 6 學分之課程；(2) 共同必修科目，計 26 學分，包括「國文」、「英文」、「國父思想」、「中國通史」、「中國現代史」等科目，以及共同必選科目 2 學分。

針對教育部公佈「大學通識教育選修科目實施要點」後，各校推動通識教育之情形互相交換意見並提出建議。自此以後，通識教育逐漸獲得各方人士的重視。1991年，第四次全國科技會議第五中心議題子題（五）提案十三：「因應未來科技發展之需求，加強大學課程主輔修、通識教育以及第二外國語文教育一案中對現行通識教育，各校、院、系所執行內容不一，績效不甚理想，應重新規劃。」正式將大學通識教育列入討論，國科會及教育部據此開始推動大學通識教育研究及教學改進計劃。

（3）弘揚期：

1990年代是台灣的大學院校通識教育正式全面推動的年代。通識教育之所以在1990年代以後普遍獲得重視，原因雖多，但最主要的仍是來自政治民主化的動力。1987年7月戒嚴令廢除，「校園民主」、「教授治校」的呼聲甚囂塵上。在這種新趨勢之下，課程鬆綁並邁向自主，已成為不可遏止的新潮流。在許多關心大學通識教育改革的教師的共同策劃之下，1984年4月14日，通識教育學會正式成立，《通識教育季刊》同時創刊，由學會與清華大學合作出版。1994年6月6日至15日，教育部組團赴日本八所大學考察通識教育概況，並提出考察報告。³1995

³ 參看：李亦園、黃俊傑、許榮富、陳德華、李珮琳：〈日本大學通識教育考察報告〉，收入：黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（台北：通識教育學會，1999），附錄（二），頁313-343。

年司法院大法官會議正式宣告「部定共同必修科目」違憲，所以從 1995 學年度起，各大學院校為因應廢除部定共同科目之新政策，開始重新規劃校定共同及通識課程。接著，1995 年 6 月 8 日至 22 日，教育部組團赴美國十所大學考察通識教育實施狀況，並提出考察報告，作為台灣各大學院校通識教育的參考。⁴1996 年，第五次全國科技會議對「加強協調促成通識教材之編纂」提出明確之結論與建議。國科會委託通識教育學會辦理「大學通識教育核心課程之規劃」研究計劃，由李亦園、劉兆漢、黃俊傑、萬其超負責執行。

在各大學推動通識教育改革過程中，大學校長之態度具有關鍵性之影響力。1997 年 5 月 30-31 日，通識教育學會與私立大學校院協進會主辦「大學校長遴選與治校風格學術研討會」，呼籲改善大學校長之選風並重視通識教育。教育部高教司也在 1997 年委託通識教育學會辦理「大學通識教育評鑑第一階段研究計劃」。這項研究計劃完成以後，通識教育學會接著在 1999 年接受教育部委託辦理「大學校院通識教育評鑑」，並於 10 月完成全台灣 58 所一般大學院校通識教育之評鑑。

這次大學通識教育訪評是 1984 學年度全台灣各大學院校全

⁴ 參看：黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林：〈美國大學通識教育考察報告〉，收入：黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，附錄（一），頁 263-311。

面實施通識教育以來，第一次大規模的訪評工作。來自各大學校院的訪評委員 55 人，以兩個月時間，分「公立綜合大學類」、「私立綜合大學類」、「師範院校類」及「單科院校類」等四組，分別訪評台灣地區大學及獨立校院 58 所學校，以各校 1995、1996、1997 學年度所規劃與實施之通識教育為訪評範圍，並以各校「國文」、「外文」、「歷史」、「憲法與立國精神」及通識課程等領域為範圍，不含「體育」、「軍訓」課程。訪評各校辦理通識教育之項目與指標包括：(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。

在訪評結束之後，通識教育學會綜合訪評見聞，對各大學校院提出的重要建議如下：⁵ (一) 大學校長及主管必須對通識教育有深刻的認識和充分的支持：校長是全校的最高決策者，掌握通識教育成敗的關鍵。各級主管在校長領導下通力合作，必有佳績。建議大學校長宜對通識教育多所關注費心，參與有關通識教育的研習或討論。(二) 加強對通識教育的整體概念的認知：學校主管對通識教育、通識課程、通識科目、通識教學、通識評量等應有充分的認知。學校通識教育理念、宗旨、目的等概念層次，必須和通識課程的設計安排，以及通識教學的實施層次，密切配合，以求落實。(三) 成立全校性或校級的「通識教育委員會」：這種委員會成員包含學校各教學、行政單位主

⁵ 見黃俊傑、黃坤錦：《我國大學校院通識教育訪評結果報告》(台北：通識教育學會，1999)，第 6 章，頁 235-236，引文略有潤色增刪。

管、有關師生代表、校內外學者專家等，負責審議、推動、評量全校通識教育，通識教育中心主任宜兼任執行秘書。通識教育中心負責起草規劃，協調聯絡、實際執行課程設計與教學實施等業務。通識教育中心的位階至少宜達到系所或院的等級，給予足夠的員額編制和經費資源。(四) 釐清通識課程教學目標：通識科目的三大教學目標當中，應以情意的目標為首要，其次為認知的目標，再次為技能的目標。通識教育的實施，除了通識科目之外，各科系的專門科目，應請任課教師除了在主要的學習目標和補助的學習目標之外，重視附帶的學習目標，達成專門科目的通識教育功能。(五) 應重視校園景觀和校舍建築的潛在「境教」功能，並與社區合作，審慎規劃推動：學校主管應用心建造、設計與佈置，使校園成為通識教育的優良場所。通識教育也應與學校當地社區密切合作、相互支援、發揮服務推廣的功能。對未來通識教育的規劃，宜有中、長程的確切規劃和推動，逐年按期實施，以求實現。

此外，學會也綜合訪評結果對教育部提出如下建議：

(一) 拓展大學校院通識教育教師進修管道：

這次大學校院通識教育之訪評經驗顯示：國內一般大學院校設置「共同科」或「通識教育中心」聘請專任教師開授通識課程。但是，此類教師之進修管道並不暢通，以致研究成果有待提昇。建議教育部仿國科會現行制度，鼓勵「通識教育中心」

專任教師，利用請假留職留薪之方式或運用寒暑假期間，申請至國科會所屬各研究中心、研究卓越之大學或中央研究院，參與研究成績卓越之學者所主持之研究計劃，使用圖書或設備，進行研究。此外，教育部並可專案委託研究卓越之大學以專班之方式，給予各大學院校通識課程教師進修高級學位之機會，以拓展其進修之管道。

(二) 擬訂「大學校院人文社會科學通識課程師資培育計劃」：

台灣的大學院校多數並不具有均衡之學門，故通識教育師資頗為缺乏，固為台灣的大學院校多為單科大學之背景，或以就業導向之系所為主，故人文社會科學之通識教育師資尤為欠缺，有待大力充實。建議教育部擬定計劃，長期培育此類師資，以求通識教育之均衡發展。

(三) 寬籌經費，資助各大學院校「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、教學經驗之交換與傳承等工作：

這次訪評所見各大學院校之通識教育專責單位，因經費有限，多半僅能推動一般性行政業務，至於教學與研究之工作則著力較少。各大學通識教育教師缺乏相關教學方法等資訊，另一方面各大學通識教育之教學經驗也缺乏交流之固定管道，凡此皆有待教育部補助經費，協助各校進一步推動。國外許多大

學如 University of Washington、Syracuse University、University of Texas、Stanford University、U.C. Berkeley、及 Harvard University 等均設有類似「教學發展中心」之類單位，其中尤以哈佛大學的 Derek Bok Center for Teaching and Learning 工作績效較好。大學院校之通識教育專責單位，應在行政工作之外，進一步發揮教學輔導之功能。

(四) 補助各大學院校出版通識教育教學參考資料，以提昇教學品質：

爲求進一步提升教學品質，教育部可以專案接受通識課程教師申請已撰妥之教學參考資料之出版計劃，經審議之後，擇優全額或部份補助其出版印刷費。國外大學推動通識教育，均由大學自行印製或與出版商合作，出版通識教育課程之課程大綱 (Syllabus) 或教學參考資料，極便教學參考之用。台灣地區各大學推動通識教育十餘年來，通識課程的數量大量增加，但相對的教材卻未隨之增加，通識教育的編纂常具有「科際整合」或「跨學門」之性質，因此困難度較高，教育部可以補助課程教材之編輯與出版。

(五) 補助各大學院校設置「通識教育課程教學獎」，以激勵教師之士氣：

目前台灣對大學教師之獎勵，多以研究績效爲主。教育部

過去所設置之「資深優良教師獎」因特重年資而流為形式，若干學校以同仁投票方式產生，因而弊端叢生。近年來，各大學院校雖設有教學獎以提昇教師之士氣，但多半針對系所專業課程之教師而設。建議教育部專案補助各大學院校設置「通識教育課程教學傑出獎及優良獎」，以進一步提昇通識教育之教學績效。

(六) 在各種大學評鑑及校長遴選中，加強「通識教育」之考量：

各大學院校之通識教育水準，與大學校長之態度具有深刻之關係。建議教育部以後辦理各大學評鑑時，應將「通識教育」列為重要之考評項目。尤有進者，在各大學校長的甄選時，應考慮校長對通識教育的認知和支持程度，教育部並可主動舉辦或委託辦理有關通識教育的研習會、討論會或座談會等，邀請各大學校長，各級主管參與，相互研商探討。

三、大學通識教育改革的心路歷程

從 1984 年開始台灣的大學院校推動通識教育，至今已歷十七寒暑。春秋代序，日月不淹，十七年來台灣的高等教育歷經變化，各界人士對「通識教育」所提出的定義及看法可謂車載斗量，指不勝屈。我自己在十幾年來也形成一套看法。

(1)「通識教育」的定義：

正如我在《大學通識教育的理念與實踐》一書所提出的，⁶所謂「通識教育」可以區分為兩個層次：(一)核心課程；(二)一般課程，但是不論是前者或後者，都直接或間接地與「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係」這項教育目標有關。我們可以說，所謂「通識教育」就是一種建立人的主體性並與客體情境建立互為主體性關係的教育，也就是一種完成「人之覺醒」的教育。以上這一個定義中的「主體性」一詞，可以從兩個方面釐清其實質的意義：

第一，所謂「主體性」是指「主—客」對待意義下的「主體性」，其具體涵義在於：受教育者是一個「主體」，相對於受教育者以外的客觀情境（諸如文化世界、社會、政治、環境或自然世界）等「客體」而言，不論就發生程序或就重要性而言，「主體」均優先於「客體」，只有受教育者才具有優位性。所謂「通識教育」就是一種促進人的主體意識覺醒的教育，使人可以挺立心志，自作主宰，而不再屈從於人以外的「客體」的宰制。

⁶ 以下第一及第二小節有關通識教育的定義、質疑與回應，取材自拙著：《大學通識教育的理念與實踐》，頁 32-39。

第二，第二層次的通識教育定義中的所謂「主體性」是指「主一副」對待意義下的「主體性」。在這個意義下的「主體」是指受教育者，而「客體」則是指教育的實際效益，諸如富國強兵、經濟發展或高科技發展等。相對於教育所能創造的實際效益及其延伸效果而言，受教育者的人格的建立與道德福祉的提昇，更具有本質性的地位，因而也有絕對優位性。

以上不論是從「主客對待」或從「主副對待」而言，只有受教育者才是教育活動的主體。從這個角度來看，我們也可以說，「通識教育」就是一種朝向完整人格的建立，促成人的自我解放的教育。

釐清了「通識教育」的定義之後，我們就可以清楚地發現：有些大學所開授某些實用性的課程，如「寵物保健」、「寶石鑑定」、「證券入門」及「汽車修護」之類，實在與通識教育的目標相去甚遠，因而雖可作為一般性之選修課程，但卻不適合列為通識教育課程。

(2) 質疑與回應

這種「通識教育」的定義——「通識教育」是一種以喚醒人的主體性為目標的教育，在現階段的台灣環境中必然遭遇兩種質疑意見：

第一種質疑是從產業發展的立場提出的，認為：在邁入二十一世紀的台灣所面臨的諸般挑戰之中，以產業及科技升級最為嚴酷。台灣經濟在「前無去路，後有追兵」的困境之中與時間的強大壓力之下，台灣必須慎選若干策略性產業全力發展，並努力將台灣建設為一個「亞太營運中心」與「高科技之島」，才能在二十一世紀新世界秩序中站穩腳跟，而這一些建設都必須「產、官、學」三方面密切合作始克竟其功。在這種時間壓力之下，台灣教育的內容必須全力配合國家需要加以調整，所以，教育部門應提供產業升級及自動化、建立亞太營運中心、因應加入世界貿易組織以後服務業所需的人力，並推廣成人進修教育以及實施第一專長之補充訓練。因此，這些人士認為現階段台灣奢言大學通識教育，未免不切實際而且昧於二十一世紀的世界大勢。以上這種對通識教育的質疑，可以稱之為「實用主義」(pragmatism)的質疑。

第二種質疑是從受教育者的立場提出的，認為：二十一世紀基本上是一個「後工業社會」(post-industrial society)，服務業(所謂「第三級產業」)的重要性將超過第一級與第二級產業。在二十一世紀的「後工業社會」中，社會分工必然更趨細緻而嚴密。為適存於這樣的社會之中，二十一世紀社會中的每一個人必須比二十世紀的人更具有專業知識，也必須如此才能更穩固地建立自己的專業尊嚴，因為二十一世紀個人人性的尊嚴是建立在自己專業的職業尊嚴之上的。在二十一世紀，提倡通識教育不僅容易陷入「時代錯誤的謬誤」(the anachronistic

fallacy)，而且可能將受教育者轉化為無一技之長，以致再度陷入前近代社會中「學而優則仕」的窠臼，成為向掌權者仰望的向日葵。這種質疑意見，我們可以稱之為「專業主義」（professionalism）的質疑。

以上這兩種分別建立在「實用主義」與「專業主義」之上的質疑，都持之有故，言之成理，而且也在相當大的程度內可以契合台灣的現實需要。再從深一層來看，「實用主義」教育觀與「專業主義」教育觀也有其交光互影之處，這就是：兩者都認為教育部門是為促成其他部門（如國家之產業升級或受教育者之獲得專門職業）的發展而存在。

以上這兩種共同的心態正是戰後50年來台灣教育根本病灶之所在。台灣高等教育的基本病灶至少有二：一、是「教育政治化」，二、「教育商品化」。所謂「教育政治化」，是指教育政策直接、間接為政治而服務，「政治領域」完全支配「教育領域」，使教育部門的自主性為之淪喪。所謂「教育商品化」，是指從投資報酬的觀點看待教育問題，完全以「人力規劃」觀點，制定教育政策，使「教育領域」為「經濟領域」而服務，提供各級經濟建設人才。這兩種弊病交互作用，其影響所及，使教育成為政治或經濟的工具。

在以上的背景之下，我們今日提倡通識教育，就具有深刻的意義。就高等教育本身而言，通識教育是一種促進人之覺醒

或人之自我解放的教育，使受教育者興起心志，自作主宰，成爲頂天立地的人，這也就是古典儒家所謂的「君子」的人格典範的建立。其次，就高等教育與其他政治經濟部門的互動而言，通識教育的提倡與落實，可以針對過去「教育政治化」與「教育商品化」的問題而有所矯治，重建教育部門之作爲喚醒人之覺醒的領域之自主性與主體性。

四、當前的挑戰與觀念的釐清

台灣地區的大學通識教育，經過十七年的發展，到了公元二十一世紀開始進入嶄新的階段。隨著知識經濟（knowledge-based economy）時代的來臨，高等教育在二十世紀必然經歷結構性與本質性的變化，通識教育的重要性在二十一世紀的高等教育中勢必與日俱增。在新世紀伊始之際，台灣地區的大學通識教育面臨諸多的挑戰，其中最主要的挑戰來自於「校園民主」的新發展。由於「校園民主」制度蔚爲潮流，台灣地區的大學院校諸多事務的推動都不免陷入「數量性思維的陷阱」，包括通識教育課程的開授，以及學分數的配置等等涉及前瞻性的教育政策的諸多問題，都必須依循民主程序，經過各種委員會、教務會議、甚至校務會議，依多數決的原則表決通過。流弊所及，校園民主竟成爲學術與教育追求卓越之絆腳石。這種校園民主的絆腳石弊端之所以難以避免，主要的原因乃是在於現階段台灣的大學教師中，對於教育的本質與通識教

育的理念尚未能充分理解，於是在現階段台灣的大學院校中，品質較高的通識教育課程竟難以推動。

當前台灣的第二項挑戰來自於「本土化」的迷思。最近十餘年來，台灣在快速地邁向民主化的過程中，所謂「本土化」的呼聲甚囂塵上，受到這種所謂「本土化」潮流衝擊的大學院校校園師生，對於與台灣有關的各種課程興趣極大，而對於培養知識份子的胸襟與眼界的一般人文課程，特別是思考導向的人文課程興趣較淺。這種所謂「本土化」潮流，也構成當前在台灣的大學院校推動通識教育的第二種挑戰。

就現階段台灣的大學院校，推動通識教育的理念層次來看，以下幾個觀念有待進一步思考並加以釐清：

(1)「共同課程通識化」

最近十餘年來，台灣的各大學院校校園中，「共同課程通識化」的呼聲甚囂塵上，其基本的涵意是要求校定的必修科目「國文」、「英文」、「歷史」等必修科目都必須依通識教育之原則設計，以期能夠完成通識教育的目標。就共同課程通識化之基本概念來講，確實有其深刻之見解，而且對於解消過去共同必修科目的意識型態功能而言，更具有積極之作用，但是「共同課程通識化」這一個概念提出後，十餘年來，在台灣的若干大學校園中卻產生一種流弊，有些人誤以為只有共同科教師或通識

教育中心教師所開授的課程，才是通識課程。這種誤解之亟待調整，是無庸置疑的，因為通識教育是一個全校大學部教育的重要工作，共同科或通識教育中心少數的師資，實難以支撐負擔如此艱鉅之任務，故「共同課程通識化」此一概念應加進一步釐清。所謂「共同課程通識化」應指課程與教學本身，而非指開授課程之師資而言。

(2)「通識中心虛級化」

所謂「通識中心虛級化」這個觀念，強調通識教育中心或其相等的行政單位應予以虛級化，也就是不聘請專職教師擔任講授通識教育課程，所有專任教師在體制上皆隸屬於專業系所。這一個觀念提出者的原始用心至為良善，是有意於將通識教育經由通識中心虛級化的建置，而成為全校專業系所教師共同承擔之教學業務，但這個概念在具體落實上確應該區分綜合大學與單科院校之不同狀況，才不會膠著鼓瑟、刻舟求劍。

進一步來講，專業系所完整的綜合大學如台灣大學有 10 個學院，近 80 個專業系所，專任教師 2,000 人，在此類綜合大學中，通識中心虛級化比較容易推動。此類學校通常設置共同教育委員會，以虛級化的行政組織負責協調、研究、開發通識教育課程。該單位本身並不聘請專職教師擔任通識教育課程。在專業系所齊備的綜合大學，「通識中心虛級化」的概念比較容易落實。但就系所並不齊備的單科院校的狀況而言，則難以實施，

舉例言之，台灣地區許多的科技大學或技術學院，並無足夠的人文社會科學師資承擔人文社會科學相關通識課程的相關任務。由於缺乏此類專任之師資，因此，單科院校的通識中心虛級化理念實難以落實。

(3)「取消通識課程，以專業課程充抵通識學分」

通識課程在台灣地區大學院校實施十七年來，反對通識教育的呼聲雖然極為微弱，但是其中也有若干意見值得加以注意。其中較具有影響力的意見認為，通識課程不論就師資或課程品質而言，均距離理想較遠，應加以取消，而規定學生選修不同院系的專業課程，以充抵通識學分。主張這種意見的人並舉美國加州大學柏克萊分校的通識選修制度為例，指出該校之通識教育學分均規定學生直接選修系所專業課程以充當通識學分，主張這種意見的人士認為系所專業課程教學認真，較能使學生或得嚴謹的知識。

以上這種意見也有其可以成立之理由，他們強調任何課程包括通識課程都必須以嚴格的學術態度進行教學。他們這種意見基本上是對於當前若干通識課程品質之浮濫的一種反動，但是這種意見的盲點在於：未能正視台灣地區的中學實施「分流

教育」的長遠背景。⁷台灣地區的高中學生，從高二開始就文理分組，因此進入大學以後，大一學生並未能具備均衡之知識基礎，難以直接選修系所專業課程，以上這種想法在短期內在台灣的大學院校尚不容易全面落實。

(4)「師範及藝術院校課程就是通識課程，所以不必再有通識課程」

通識教育學會針對一般大學院校與師範及藝術學院之訪評過程中，常常聽到一種意見，認為師範及藝術院校所開授之課程就是通識課程，因此此類學校不應再重覆實施通識教育。這種說法其實是對通識教育的一種誤解。提出這種主張的人，誤把通識課程完全等同於人文課程，因而主張師範及藝術院校的專業課程既然是以人文課程為主，因此不必通識教育。這種意見的旨點在於：誤把人文專業課程當作通識課程，而忽略了兩者有其不同的教學目標。在師範及藝術院校所開授的人文專業課程，是為了訓練中小學師資的專業課程或培養專業人才的藝術課程。此類課程不應完全等同於通識教育課程。

(5)「技職院校教育需配合就業市場，故無需通識教育」

⁷ 參看：黃俊傑、吳展良、陳昭瑛：《分流教育的改革：理論、實踐與對策》（台北：教育改革審議委員會，1996）。

許多技職院校的校長或教師常以為，技職院校的教師就是要培養就業市場所需的人才，所謂「產學一體」是他們的口號，他們主張技職教育應當完全配合市場經濟的需要，所以技職院校最重要的是使其教學業務能夠符合 ISO 的認證標準，故認為通識教育在技職教育中是一種不必要的浪費。

以上這種意見，表面上看來似乎持之有故，言之成理，但是更深一層思考就會發現，主張技職教育完全為就業市場而存在的這種意見的人士，完全忽略了教育（education）與訓練（training）之間的本質性的差異。他們也忽略了教育有其培養健全人格的教化功能。在「技職教育」中，「技職」是手段，「教育」才是目的。以上這種意見完全無視於上述技職教育之根本要義，其有待於批判至不待言。

(6)「通識課程三級三審制度，違背憲法所保障之講學自由」

近十年來，台灣的大學院校推動通識改革的重要行政措施之一就是：所有通識課程應循系、院、校之課程委員會三級三審之制度審議通過後，才能開授，給予學分。這項制度在少數大學教師中引起反彈，認為這種為提昇課程品質而實施的制度，已違背憲法所保障之講學自由。

以上這種意見是對「講學自由」的曲解。這種課程審議制度是大學學術社群內部，為了提昇教學之品質，而設置之學術

自律之措施，其目的在經由審慎研究而保障學生獲得較佳品質之教育。只有經由「學術自律」，才能保障真正的「學術自由」。

五、大學通識教育改革的展望

在回顧了台灣的大學院校中通識教育改革的經驗，並檢討當前的現狀之後，我們可以進一步對未來大學通識教育的展望提出一些看法。

就海峽兩岸二十一世紀教育發展的新趨勢長程觀點來看，大學通識教育在未來海峽兩岸高等教育中的重要性勢將與日俱增。二十一世紀是一個「終身學習的社會」(Life-long learning society)，大學通識教育正是為「終身學習社會」奠定基礎的重要教育。聯合國國際教科文組織(UNESCO)及台灣的前行政院教改會，經過長期的研究都異曲同工的指出：二十一世紀的世界與台灣都是一個「終身學習的社會」。二十一世紀大陸教育的發展也是朝向這個大的方向前進。二十一世紀是一個知識爆炸，變遷迅速的新世紀。對二十一世紀的知識份子而言，資訊的獲得與收集不再是問題，重要的是解讀資訊的基本能力，也就是思考能力的培養，才是未來教育的根本重點。人類的歷史經過三次的大革命，第一次是新石器晚期開始的農業革命(agrarian revolution)，農業革命使人類從大自然的依賴者變成大自然的生產者；第二次是十八世紀開始的工業革命(industrial

revolution)，大量生產成爲可能，工業革命帶動了最近一百五十年來世界史上的殖民主義、帝國主義、資本主義運動，也激起了一百年來亞、非、拉地區人民反帝、反殖民的鬥爭；人類史上第三次的革命則是二十世紀中期以後開始，而加速發展的資訊革命所帶動的資訊社會與知識經濟的潮流，勢必強有利地衝擊二十一世紀高等教育的模式與內容，在這種新的歷史發展趨勢之下，從長程發展而言，大學通識教育必然成爲未來高等教育的主流。

接著，我們在從短程觀點來看海峽兩岸通識教育的前景，我們認爲在二十一世紀開始之際，海峽兩岸的高等教育界推動通識教育的改革，有兩個基本方向值得努力以赴。

第一，我們必須將通識教育改革作爲促進海峽兩岸新「文藝復興」(renaissance)的一種文化運動。更具體的來講，通識教育的改革必須促使大學教師心態的改革，韓愈(退之，768-824)說「師者，所以傳道、授業、解惑也」。大學教師必須以教育作爲畢生的志業，而不僅僅是一種養家糊口的職業。再就學生心態的改革來講，學生對於進入學校，接受教育的態度必須有所調整，學校不應是就業訓練所，學生必須徹底覺醒：進入大學，不是爲了提高在改革開放潮流下社會分工體系中個人的被利用價值。相反地，進入大學是爲了敦品力學，愛國愛人。另外，大學的領導人心態也應該有所調整，教育是百年樹人的事業，而不僅僅是一種短期性的操作，所以大學的

領導人也應該眼光放遠，以教育為目的而不是手段，必須經過這樣的一種調整，二十一世紀海峽兩岸中華新文化的「文藝復興」才有可能來臨。

第二，通識教育改革是二十一世紀海峽兩岸的高等教育界的一種社會運動。我所謂以通識教育改革作為社會運動，是扣緊海峽兩岸當前的社會經濟狀態與教育的關係而言的。台灣是一個高度資本主義的社會，大量的技職院校完全為配合經濟發展而存在。從 1950 至 1990 學年度，台灣地區的大學院校從 4 所增加為 135 所，學生人數（含大學部、碩士及博士班）也從 5,379 人增加為 53 萬 7 千 263 人。台灣高等教育在量方面的快速擴充，使質的提昇成為必須面對的問題。1949 年以後大陸高等教育在數量上也經歷快速的擴充，⁸但是，二十多年的改革開放浪潮，對於高等教育造成極大的衝擊，許多的大學教師下海從事商業活動，大學以各種方式創收，學生求學態度常考慮將來在就業市場的價值。就二十一世紀海峽兩岸的高等教育而言，如何使教育與社會、政治、經濟領域之間進行健康的互動？

⁸ 在 1949 年，全大陸普通高等學校在校生人數僅有 11 萬 6 千餘人，其中研究生僅有 629 人，高校專任教師 1 萬 6 千人，其中教授 4,785 人。到了 1998 年，高等學校在校本專科學生已達 624 萬餘人，為 1949 年的 55.5 倍，其中研究生 18 萬 4 千 5 百餘人；高校專任教師 40 餘萬人，其中教授 36,713 人。50 年來，共培養大學生 1,300 餘萬人，研究生 50 餘萬人。統計數字見：中國高等教育編輯部：〈半個世紀的探索與輝煌——共和國高等教育發展歷程回眸〉，《中國高等教育》，1999 年第 18 期。

這是海峽兩岸高等教育界所共同面臨的嚴肅課題。而要使教育與社會、政治、經濟領域進行健康的互動，高等教育必須回歸教育本質性的目的。通識教育在這種回歸運動中，扮演極為重要的角色。那麼，海峽兩岸高等教育界大學中，通識教育的未來具體工作應如何展開呢？

從台灣的通識教育的改革經驗來看，我覺得一般的大學院校在逐漸獲得學術自主與自由以後，應該嚴肅推動優秀課程的設計，並致力於教學品質的提昇，使新獲得的大學的自由與自主能夠進一步落實，而不因自由的濫用而使大學成為意識型態諸神的殺戮戰場。在就技職院校而言，由於就業導向的技職院校在海峽兩岸高等教育界在數量上都居於優勢，因此在此類學校中，我們仍必須致力於通識教育理念的提倡，以便形成通識教育改革的共識，使技職院校中一方面既能夠經由專業教育而完成技職教育的目標，但是另一方面，又不從教育的本質目的中自我迷失、自我異化。

六、結論

本章回顧台灣地區的大學通識教育改革的歷程，展望二十一世紀，我們可以發現通識教育必然是未來海峽兩岸高等教育的新趨勢。在過去由於種種因素為高等教育所帶來的桎梏，已經逐漸的鬆綁，教育的冰山已經開始溶解，但是我們的前途仍

舊充滿了艱難的挑戰。在校園自主化與自由化以後，教學倫理如何自律，課程品質如何提昇，這類問題對於校園內師生都構成嚴肅的挑戰。而大陸改革開放以及台灣民主化以後的最近的二十年間，校園以外的文化環境對大學教育，也逐漸發生影響，庸俗化、商品化的時代潮流對於高等教育造成了莫大的傷害。大學師生如何經由通識教育的洗禮，而像太平洋中的鮭魚重返它們精神的原鄉——教育乃是一種人格覺醒的事業，這是值得我們深思的嚴肅課題。

當代著名的管理學大師大前研一，最近訪問台灣曾經提出以下的看法：⁹

台灣要轉型，還需要有概念化（conceptualize）的人才。這種人能夠從看不見的新經濟中去概念化、策劃出未來的願景，等於要勇於作夢，這非常不容易。

大前研一有關二十一世紀新趨勢的許多意見，固然有待進一步商榷，但是他所指出的全球化趨勢、無疆界的國界等等都深具睿識。他說二十一世紀的台灣需要有概念化的人才，這個看法其實都適用於海峽兩岸的華人社會，海峽兩岸社會在二十一世紀的發展，都需要需要所謂「概念化的人才」，所謂「概念

⁹ 天下雜誌編輯部：〈大前研一：創造專業服務的台灣〉，《天下雜誌》241期（2001年6月5日出版），引文見頁118。

化的人才」也就是思考導向的人才。思考導向的人才有待於經由優良的大學通識教育加以奠基培養，讓我們以無限的信心和愛心，期待二十一世紀海峽兩岸高等院校大學通識教育的新時代的來臨。(2001年6月15日初稿)