

第四章

邁向二十一世紀大學通識教育的新境界： 從普及到深化

一、引言

台灣的大學院校全面推動通識教育始於 1984 年 9 月，二十年來大學通識教育在許多學者的努力之下，已經從點滴蔚為潮流，成為當前台灣的大學教育改革的重要工作。流風所及，今日台灣的大學院校行政主管，一般都肯定通識教育在大學教育中的重要性。通識教育學會在 1999 年及 2001 年在教育部的支持與指導之下，針對一般大學院校與技職院校的通識教育展開訪評工作之後，通識教育更趨普及，其意義也逐漸獲得肯定。各大學院校也都設立通識教育中心或共同教育委員會等專責單位，負責推動通識教育的相關教育工作。從現有的成就來看，台灣的大學通識教育已經達到一個前所未有的高峰，但是，也站在一個歷史的轉捩點之上。

展望二十一世紀，台灣的大學通識教育如果希望更上層樓，就必須採取一個新的方向，這個新方向就是：從普及到深化。這個新方向是指：在最近二十年來通識教育的重要性普遍

獲得肯定，通識教育課程在各大學校園普遍實施的基礎之上，經由全校課程結構的改革、個別課程的設計與內容的創新等途徑，而提昇通識課程教學的深度與高度。本章的目的，在於分析大學通識教育「從普及到深化」的新方向所涉及的各種問題。本章第二節首先探討大學通識教育的現況，並釐清所謂「深化」一詞的涵義。第三節分析二十一世紀大學通識必須力求「深化」的理由。第四節闡釋深化大學通識教育的具體策略。第五節指出結論性的看法。

二、大學通識教育的現況及「深化」的意義

盱衡大學通識教育在現階段台灣的大學院校推行的狀況，基本上已經達到「普及」的程度。(1)所謂「普及」是指各大學院校中通識教育行政單位的普遍設立，以及通識課程的普遍開授。但是，在「普及」的發展趨勢中，卻也出現了課程的逸樂取向，甚至出現「反知識主義」的傾向，值得探討。¹展望未

¹ 1930 及 40 年代芝加哥大學校長著名教育家赫欽斯 (Robert M. Hutchins, 1899-1977, 曾在 1929-1945 年出任芝加哥大學校長) 曾說，現代人都懷有一種「進步觀念」，認為事物的發展一代比一代更好，現代人所擁有的資訊、科學知識都比以前豐富，因此，現代人都勇於與過去決裂，其流弊所及遂在知識界形成一種「反智論」(anti-intellectualism)，現代的大學其實是一個洋溢著反智論氛圍的大學。參看：Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp. 24-27。赫欽

來，通識教育必須從「普及」邁向「深化」。(2)所謂「深化」是指加強通識課程的知識內涵與深度，「深化」一詞的具體涵義有二：(a)課程內容必須回歸人本身；(b)課程內容必須為「終身學習」奠基。我們接著闡釋這兩項論點。

(1)通識教育普及的現況：經過 18 年的提倡與推動，當前全台灣 150 餘所大學院校，均已普遍設立協調推動通識教育的行政或教學單位，或設立「共同教育委員會」或「共通教育委員會」等單位，或設立「通識教育中心」；或設立「共同科」或「共同課程組」等。整體而言，各大學院校的校長或教務主管，在口頭上都肯定通識教育在大學教育中有其重要性，只是這種肯定常常未能在全校經費分配上具體落實。

其次，通識教育的普及化也表現在各大學院校內通識課程的大量開授這項事實之上。多數大學院校都將大學的通識課程加以分類，如「人文學」、「社會科學」、「生命科學」、「物質科學」等四大領域，供不同科系學生交互自由選修。另外，也有若干學校以「核心通識」、「技能通識」、「情意通識」、「生活通識」的範疇，將課程加以分類，供學生選修。若干規模較大的學校，每學期所開授各種通識課程常常多達百餘門，琳瑯滿目，學生選課時不僅目不暇給，甚至無所適從。

斯的說法頗有見地，他所擔心的現代大學的「反智論」傾向，在台灣地區的大學院校中似乎隨著低品質的通識教育而逐漸傳播開來，令人憂心。

但是，在全面「普及」的表象之下，許多大學院校尤其是技職院校，卻也出現許多問題，其犖犖大者如下：

(a) 課程的知識承載度不足之問題：近年來許多大學院校所開授的通識課程頗有日趨逸樂化之傾向，例如有些通識課程在「戶外教學」的名義之下，幾乎已成爲學生事務處課外活動組主辦的課外活動，知識的內涵大幅降低。2001年教育部與通識教育學會訪視科技大學通識教育時就發現這個現象，訪視報告說：²

在「全人教育」的口號下，似乎過份著重生活情意與技能的培養，而忽略了大學教育應以知識的傳承與發展為重心的特點。目前台灣的通識教育，這種知識傳承與發展重視不足的現象相當普遍。

這種現象不僅在若干技職院校相當普遍，在一般大學院校中也是屢見不鮮，其主要原因仍在於對所謂「通識教育」的誤解，有些學校行政主管或教師誤將「通識教育」認為是休閒性、逸樂性的活動，完全忽略了「通識教育」的「教育」之本質乃在於啓迪學生心智，開發學生思考能力，進而建構學生的主體性。這是第一個常見的問題。

² 教育部主辦，中華民國通識教育學會承辦：《九十年度科技大學通識教育訪視結果報告》（民國90年10月），頁63。

(b) 教學方法的問題：若干大學院校的通識課程，教學方法重視「形式思維」遠過於「實質思維」，因此，較不容易深入學生的心靈，激發學生思考能力，例如 2001 年度科技大學的訪視委員就曾對這類形式主義的課程，提出以下意見說：³

從校方提供的「訪視資料彙整」，就課程大綱考察之，可以察覺這兩門課授課老師用了相當心血規劃。然而，作為全校「核心通識」的僅有的兩門必修課，人們看不到它與其他通識課程的內在聯繫，亦無法分辨出這兩門核心課的授課內容體現了該校通識教育的理念目標，抑或只是授課老師個人的心血結晶。要之，作為全校通識教育的核心課程，這兩門課宜有更慎重周到的處理方式。另一個問題是：創造思考與解題能力是否適宜獨立地講授？抑或融滲到不同的課程中？這也許難有定論，但或許值得進一步探究。

這個問題誠然是通識課程以及所有課程教學上，極為重大而值得深入思考的問題。

二十世紀著名哲學家博蘭尼（Michael Polanyi，1891-1976）曾將各種學習方式分成三種類型，其中兩種較為原始，分別來

³ 同上書，頁 62。

自於動物的能動性（motility）和感覺力（sentience），第三種則以智力的內隱運作（implicit operation of intelligence）的方式處理動物生活中的前兩種機能。⁴ 博蘭尼認為只有第三種學習方式才能進入深層的「默會的層次」（“tacit dimension”）。博蘭尼的說法一針見血地指出「形式主義思維」的問題，很值得我們在進行通識課程教學活動時作為參考。

（c）師資有待提昇之問題：在通識教育全面普及的發展之下，第三個問題是開授通識課程的師資有待全面提昇，這個問題在為數眾多的技職院校更是當務之急。《九十年度科技大學通識教育訪視結果報告》說：⁵

承襲專校的共同科轉型為通識教育中心，除課程需轉型外，更有許多講師人數，其專長及等級相關的因素，極待集思廣益，作最佳的未來發展規劃。

這個問題是台灣的大學院校的共同問題，但是在最近幾年來在專科改制為學院，學院改制為大學的風潮中，這個問題的解決更為迫切。

⁴ Michael Polanyi, *Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy* (Chicago: University of Chicago Press, 1958), pp. 71-77.

⁵ 《九十年度科技大學通識教育訪視結果報告》，頁 44。

(2)「深化」的涵義：針對大學通識教育全面「普及」以後所出現的問題，二十一世紀台灣的大學通識教育必須從「普及」走向「深化」。所謂「深化」包括以下兩層意義：

(a) 回歸人本身：針對若干通識課程日趨逸樂取向或實用取向的偏頗發展，我們所謂「深化」首先是指：通識課程的教學內容與教學目標，必須回歸受教育的主體性的建立之目標。我過去討論「通識教育」的定義時曾說，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觀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。⁶這種意義的「通識教育」必然都是一種啟發心智、喚醒心靈的教育。包括「通識教育」在內的一切教育，必然都是以「心靈的覺醒」作為共同的基礎。所謂「心迷法華轉，心悟轉法華」只有發自心靈深處的覺醒，一個人才能自覺地成為自己的主人，並負起最後的責任。⁷這種以受教育者的主體性之建構作為目標的大學通

⁶ 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》(台北：通識教育學會，1999)，頁32。

⁷ 黃俊傑：《大學通識教育探索：台灣經驗與啟示》(桃園：通識教育學會，2002)，頁38。

識教育，必然具有基本性、主體性、多元性、整合性與穿越性，而拓展學生通達寬廣的視野，養成學生好學深思的態度與民胞物與的胸襟。

這種以「回歸人本身」為內容及目標的大學通識教育，其實是古往今來中西教育思想家的共識。《論語·學而·1》有「學而時習之，不亦說乎」一句，歷代東亞儒家對「學」字各有不同的詮釋，其中以明末大儒王守仁（陽明，1472-1529）的說法最能發人深省，《傳習錄》有以下一段對話：⁸

子仁問：「『學而時習之，不亦說乎？』先儒以學為效先覺之所為。如何？」先生曰：「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。自下許多問辯思索存省克治功夫。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。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，則理義日浹浹。安得不說？」

⁸ 陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集評》（台北：台灣學生書局，1983），頁132，〈薛侃錄〉，第111條。

王陽明認為所謂「學」，就是「學去人欲，存天理」，用今日의 言語來說，就是去除障礙人心的各種外在力量，使受教育者回到心靈澄澈的原初素樸狀態。

(b) 為「終身學習」奠基：展望二十一世紀新發展，相對於二十世紀的「勞力密集經濟」或「資本密集經濟」，未來必然是一個「知識經濟」的新時代。在這種新的經濟生產與再生產的體系中，具有創新性的知識將居於產業升級的關鍵地位，勞動者也必須終其一生不斷地充實新知。二十一世紀可以預期必然是一個「終身學習」(“life-long learning”)的社會。⁹二十一世紀的大學通識教育的「深化」方向，就是奠定學生在完成建制化的學校教育之後的「終身學習」的能力。

從這項「深化」的新方向來看，現階段許多大學院校的通識課程的教學內容都可以再進一步提昇。提昇的方向至少有以下兩項：第一是經由對具體而特殊的素材的教學而提昇學生的批判思考能力。所謂「具體而特殊的素材」是相對於上文所說的「形式主義的思維」而言的。我們可以規劃一些課程，引導

⁹ 聯合國國際教科文組織 (UNESCO) 曾經在過去多年間邀請世界各國許多重要人士共商教育改革方案，並提出終身學習 (life-long learning) 作為二十一世紀世界教育的方向之建議。台灣的教育改革委員會 (教改會) 在《總諮議報告書》中也提出終身教育作為教改的主要方向。參看：教育改革審議委員會：《教育改革縱諮議報告書》(台北：教育改革審議委員會，1996)，頁 86。

學生接觸古今中外偉大而深刻的心靈如孔子、孟子、柏拉圖以至當代各個學術領域的經典作品，思考這些重要的著作所探索的具體問題，師生共同討論可能的答案。這種新的教學內容，必能為通識教育注入新的源頭活水。第二，將現階段停留在語文學習層次而強調語文運用能力（所謂“linguistic literacy”）的本國及外國語文課程，提昇到文化素養（所謂“cultural literacy”）的層次。¹⁰就二十一世紀「知識經濟」以及「終身學習社會」的新時代而言，這種「文化素養」正是美國哲學家胡克（Sidney Hook, 1902-89）所謂「最低限度的不可或缺的教育」，¹¹是二十一世紀的知識分子所不可或缺的質素。

三、大學通識教育「深化」的必要性

在闡釋了「深化」的涵義之後，我們可以接著分析二十一世紀大學通識教育之所以必須力求「深化」的理由：（1）以「深化」的通識教育矯治現代大學中知識「自我異化」的弊病。（2）

¹⁰ 關於通過大學通識教育而提昇受教育者的文化素養，參看：Ian Westbury and Alan C. Purves eds., *Cultural Literacy and the Idea of General Education: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (Chicago: University of Chicago Press, 1975), pp. 27-36.

¹¹ Sidney Hook, “General Education: The Minimum Indispensables,” in Sidney Hook et. al. eds., *The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education* (Buffalo: Prometheus Books, 1975), pp. 27-36.

以內涵「深化」的通識教育因應新時代的生活方式。本節闡釋這兩項論點。

(1) 知識的「自我異化」及其矯治：大學通識教育之所以必須力求「深化」，乃是因為只有「深化」的通識教育，才能克服隨著大學教育日趨專業化而來的知識之「自我異化」的困境。我們先從知識的「自我異化」開始討論。

所謂知識的「自我異化」，是指：現代大學教育通過教學與研究活動，而逐漸轉化成為與教育的原初目的對立之事物。舉例言之，包括大學教育在內一切教育，其原初目的都是在於培養健全人格以增進人的道德福祉（moral welfare），使他（她）過一個全人的生活。但是，由於大學教育日趨專業取向，大學中各學術領域日趨「區隔化」（compartmentalized），於是，現代大學中的知識創造活動及其成果，愈來愈容易被少數人所壟斷或宰制，而背離大學之所以為大學的原初目的。這種大學教育中知識的「自我異化」的現象，使二千年前《莊子》〈天下〉篇作者所憂慮的「道術將為天下裂」，完全成為事實。

現代大學中知識的「自我異化」發展，使大學師生與自然世界、他人乃至大學師生自己之間的陌生感與日俱增，而現代大學中的知識創造與傳播活動遂成為一種「異化勞動」。佛洛姆

(Erick Fromm, 1900-1980) 曾引伸馬克思 (Karl Marx, 1818-1883) 關於「異化」的概念說：¹²

異化勞動從人那裏剝奪了他所生產的對象，〔…〕而把人對動物所具有的那種優點變成缺點，因為人被奪去了他的無機的身體即自然界。同樣地，異化勞動把自我活動、自由的活動貶低為單純的手段，從而把人的類的生活變成維持人的肉體生存的手段。

佛洛姆這一段話，完全可以引用來說明現代大學中知識「自我異化」之後，教育成爲手段而不是目的之一般現象。由於現代大學的「自我異化」，所以，許多現代大學常常出賣大學的靈魂自由的價值理念。¹³

針對上述大學教育中知識的「自我異化」現象，優質而深化了的通識教育，可以發揮矯治的作用。正如本章第二節所強調，「深化」的通識教育必然回歸並落實人本身，而不是人以外的現實利益，如富國強兵或經濟發展等。這種現實而立即的教

¹² 佛洛姆著，徐紀亮、張慶熊譯：《馬克思關於人的概念》（台北：南方叢書出版社，1987），頁 57。

¹³ 現代大學校園中，常常由於「政治正確」、自我思想檢查、雙重標準，以及不合程序正義的審判制度，而從大學內部出賣大學的「自由」理念。參考：Alan Charles Kors and Harvey A Silverglate, *The Shadow University: The Betrayal of Liberty on America's Campuses* (New York and London: The Free Press, 1998)。

育之邊際效益，正是現代大學所努力追求的目標，大學的「自我異化」實植根於其中。一旦大學師生均能在以人為本的教育目標上互相共勉、相互激勵，那麼，現實主義或功利主義的幽靈，就沒有攫取大學的靈魂的空間，而知識「自我異化」的現代工業文明的病態，就可以獲得某種程度的矯治。

(2) 二十一世紀新生活方式與大學通識教育：大學通識教育之所以必須「深化」的第二個理由在於，只有「深化」的通識教育才能因應二十一世紀的新挑戰。

二十一世紀是一個高科技快速發展的時代，以生物科技為例，2000年6月26日美國總統代表各國之研究組織與私人之賽拉拿(Celera)團隊共同發表人類基因圖組計劃(Human Genome Project)草圖初步的總圖。據估計，基因資料庫每6到8個月就成長一倍，其所產生的資料量至為可觀。在這樣一個知識不斷更新的高科技時代，大學教育的性質與課程結構勢必大幅調整，而以奠定終身學習能力之基礎，為其教學之首要目標。從這個角度來看，「深化」的通識教育勢必成為二十一世紀大學教育的重要組成部份。只有優質而「深化」的大學通識教育，才能為學生奠定寬廣而紮實的基礎，使他們可以在知識日新月異的二十一世紀，不斷地透過自我學習與成長，而與時俱進，日新又新。

其次，二十一世紀也是一個人類的「持續發展」(sustainable

development) 面臨嚴酷挑戰的新時代。地球資源的有限性、環境問題的嚴重化、恐怖主義的橫行與戰爭的破壞，都使得二十世紀許多人奉為信仰的「現代化」或「現代性」，面臨新的思考與批判。在二十一世紀所謂「後現代」的時代裡，教育最重要的新動向應該就是開發並培育學生的環境文化素養(“Ecological literacy”)。這種新時代的教育重心的轉化，需要貫通各種學術領域與開發多層次思考能力的新課程。舉例言之，關於「環境倫理」的問題就可以貫通歷史學、倫理學、社會學、政治學、人類學、經濟學、建築學、生物學與農學、自然史、哲學等領域，¹⁴只有優質而深化了的通識課程，才能引導學生思考並因應二十一世紀的新挑戰與新的生活方式。

四、深化大學通識教育的具體策略

現在，我們可以考慮「如何深化大學通識教育」這個問題。這個問題必須置於台灣現階段大學院校通識教育中具體而實際的脈絡中思考。我在本節論述中想從大學院校整合性的觀點提出(1)創設地區性的通識教育教學發展中心，(2)開設通識教育講座課程，以及(3)定期舉辦教學研討會等三項具體策略。

¹⁴ David W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992), esp. pp. 135-136.

(1) 地區性通識教育教學發展中心：第一項深化通識教育的具體策略是：教育部應寬籌經費在北、中、南、東四個地區，擇定一所大學院校，創設「通識教育教學發展中心」。整合中心之基本性質係提供通識教育教學與學習資源之中心，英文名稱也許可以訂為：Center for Excellence in Teaching and Learning，其功能係為整合各地區大學院校通識教育的教師資源，開發並改善優質共同及通識課程，累積教學經驗與資料，辦理新進師資培訓，並與全國大學院校分享本校教學資源。

台灣的大學院校從 1984 年起推動通識教育近 20 年，但迄今並無任何一所大學設置此種常設性之實體性教學資源中心，因此，各校共同及通識教育之經驗既無法傳承與累積，亦無法進行橫向之校際交流與分享，新進教師亦難以吸收先進之經驗。這種教學資源中心成立後即可大幅改善此種現況，使國內大學院校推動共同及通識教育易於交流並共享資源。

1995 年教育部組團赴美考察通識教育，並提出《美國大學通識教育考察報告》，呼籲教育部應資助民間通識教育團體或大學，設立「通識教育教師發展中心」之類組織，定期舉辦教學經驗交流或課程發展等活動，持續提升我國大學通識教育之水準。該團訪問美國十餘所大學，訪談所獲心得之一，即為全美許多大學如 University of Washington、Syracuse University、University of Texas、Stanford University、U.C.Berkeley、及 Harvard University 等均設有類似「教育發展中心」之類單位，其中尤以

該團所訪問之哈佛大學的 Derek Bok Center for Teaching and Learning 最爲令人印象深刻。我國推動大學通識教育二十年，雖然也取得一定成就，但尚無類似教學發展中心之組織，故一方面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經驗也缺乏交流之固定管道，此類中心值得教育部資助推動。上述建議提出迄今已近十年，因經費等原因迄今尚未具體落實，教育部如能推動此種中心之設立，就可以具體落實上項呼籲，大幅改善大學部教育之品質。

這種地區性的整合教學發展中心，可以推動下列四項工作：

(a) 開發優質新通識課程，提升通識及共同課程之品質：這種地區性的教學發展中心可以整合該地區各大學的優秀教師，開發優質通識課程；並投入資源，持續提升校訂共同必修課程之品質。

(b) 邀請國內外傑出學者開授全校性通識課程：國內通識教育之難以推動，原因不一，主要原因在於系所專業主義與本位主義之干擾。若干未設立聘專任教師之「共同科」或「通識中心」之大學，雖無「共同科」之包袱，但專業系所本位主義甚強，亦構成推動優質通識課程之重大障礙。這種中心設立後可以以短期（一至二年）客座之方式，延攬國內外優秀學者來校開授通識課程，並製成 DVD，累積教學資源，並與該地區各大學共享資源。

(c) 出版《通識課程教學參考資料叢刊》：國內推動通識教育近二十年，迄今無通識課程參考資料，此類“Teaching aids”在歐美出版界為數甚多，對教學裨益甚大。各地區性的教學發展中心可以整合各校之優質課程出版本叢書，供國內其他大學院校參考。

(d) 辦理各項教學研討會，傳承教學經驗，提升課程品質：國內大學院校所舉辦之研討會，均以專業性研討會為主，對於教學研討會相對忽略。各地區性的教學發展中心持續辦理此類活動，以加強校內教師對教學工作之重視，並與其他學校交流經驗。

(2) 開設通識教育講座課程：現階段台灣的大學院校，開授優質而「深化」的通識課程最大的困難在於師資結構不均衡。除了極少數綜合性大學，師資可以涵蓋人文、社會、法學、理、工、醫、農、生命科學、電機資訊、公共衛生等各學術領域之外，絕大多數大學院校師資均各有所偏，因此，開授通識課程的師資較不齊備。這種狀況在為數眾多的技職院校更為嚴重。針對這項特殊的困境，各大學院校可以考慮邀請各學術領域卓然有成的學者，以群體教學的方式，設計並講授高品質而「深化」的通識教育講座課程。

這類講座課程並不容易辦理。因為每週講授員不斷更換，因此，必須該校有一位老師負責主持並協調課程的進行。而且，

這種講座課程學生較多爲了提昇教學效果，配合講座課程教學工作的教師，必須有固定時間與學生見面，和學生共同討論該課程每週的閱讀作業。

這類講座課程如果辦理成功，可以達到師資資源共享的效益。如果能夠將上課過程拍攝 DVD，架在各校網站，使未來現場上課的本校或其他學校學生均可以上網觀看，則可發揮更大的教學效果。教育部如能以專案經費，在各地區擇定一至二所大學院校，補助經費，推動這類「深化」的講座課程，則效果更可以預期。

(3) 舉辦教學研討會：過去二十年來，國內各大學院校爲提倡通識教育，舉辦甚多研討會，已達到推廣的效果。爲了具體落實「從普及到深化」的目標，我們可以在各地區舉辦通識教育教學研討會，除了研討一般性的教育理念之外，可以特別針對優質而「深化」的通識課程之研發、教學方法之創新、新議題之導入等問題，深入探討、交換心得，必能加速通識教育從普及邁向「深化」之目標。

五、結論

大學通識教育的改革是一種永無止境、日新又新的事業。經過 18 年的推動，台灣的大學通識教育正處於轉型的關鍵。這

個轉型的關鍵之核心點就在於「從普及邁向深化」。台灣的大學通識教育能否從當前的「普及」走向未來的「深化」，將決定二十一世紀台灣的大學通識教育是原地踏步、徒勞無功，或是更上層樓、別創新局。「從普及邁向深化」，這是新世紀開始之際值得關心台灣通識教育的人士戮力以赴的新方向。

「從普及邁向深化」這個新方向，可以使通識教育發揮教育的本質性作用，一方面矯治現代大學教育中知識的「自我異化」之弊病，另一方面也可以厚植學生「終身學習」的基礎能力。爲了推動理想的高品質的通識教育課程，我們建議教育部以專款推動地區性教學發展中心之設立，以累積通識教育相關資料，並提昇教學品質。另外，邀請教學研究卓然有成的學者，開授通識教育講座課程，既可以對治許多學校師資不均衡之問題，也可以達到師資共享之目的，可謂一舉兩得。當然，持續辦理教學研討會，研發優質課程，創新教學方法，更是一項永續的改革工作。

二十一世紀是一個變遷快速的時代，各種社會、經濟、政治力量正強而有力地衝擊著大學的教學與研究的內容與課題。優質而「深化」的大學部通識教育，正是加速二十一世紀大學教育轉型的重要催化劑。讓我們共勉以優質的通識教育，提昇台灣的大學教育的品質。(2002年4月8日)