

# 迈向 21 世纪大学通识教育的新境界:从普及到深化\*

黄俊杰

(台湾大学)

**摘要:**“从普及迈向深化”这个新方向,可以使通识教育发挥教育的本质性作用,一方面矫治现代大学教育中知识的“自我异化”之弊病,另一方面也可以厚植学生“终身学习”的基础能力。

**关键词:**通识教育;终身学习;自我异化

**中图分类号:**G640 **文献标识码:**A

## 1 引言

台湾的大学院校全面推动通识教育始于 1984 年 9 月,至今届满 18 年。这 18 年来,大学通识教育在许多学者的努力之下,已经从点滴蔚为潮流,成为当前台湾的大学教育改革的重要工作。流风所及,今日台湾的大学院校行政主管,一般都肯定通识教育在大学教育中的重要性。1999 年及 2001 年通识教育学会在“教育部”的支持与指导之下,针对一般大学院校与技职院校的通识教育展开访评工作之后,通识教育更趋普及,其意义也逐渐获得肯定。各大大学院校也都设立通识教育中心或共同教育委员会等专责单位,负责推动通识教育的相关教育工作。从现有的成就来看,台湾的大学通识教育已经达到一个前所未有的高峰,但是,也站在一个历史的转折点之上。

展望 21 世纪,台湾的大学通识教育如果希望更上层楼,就必须采取一个新的方向,这个新方向就是:从普及到深化。这个新方向是指:在最近 18 年来通识教育的重要性普遍获得肯定,通识教育

课程在各大大学校园普遍实施的基础之上,经由全校课程结构的改革、个别课程的设计与内容的创新等途径,而提升通识课程教学的深度与高度。这篇论文写作的目的,在于分析大学通识教育“从普及到深化”的新方向所涉及的各种问题。本文第二部分探讨大学通识教育的现况,并厘清所谓“深化”一词的涵义。第三部分分析 21 世纪大学通识必须力求“深化”的理由。第四部分阐释深化大学通识教育的具体策略。第五部分指出结论性的看法。

## 2 大学通识教育的现状及“深化”的意义

盱衡大学通识教育在现阶段台湾的大学院校推行的状况,基本上已经达到“普及”的程度。所谓“普及”是指各大大学院校中通识教育行政单位的普遍设立,以及通识课程的普遍开授。但是,在“普及”的发展趋势中,却也出现了课程的逸乐取向,甚至出现“反知识主义”的倾向,值得探讨。<sup>[1]</sup>展望未来,通识教育必须从“普及”迈向“深化”。所谓“深化”是指加强通识课程的知识内涵与深度。“深化”一词的具体涵义有二:(a)课程内容必须回归人本身;(b)课程内容必须为“终身学习”奠基。我们接着阐释这两项论点。

(1) 通识教育普及的现况。经过 18 年的提倡与推动,当前全台湾共 150 余所大学院校,均已普

\* 本文系《21 世纪通识教育的未来—从普及到深化》研讨会暨 2002 年台湾通识教育学会年会之主题演讲论文。本刊征得作者同意刊载简体字版,并对个别词句略加修改。

[1] 1930 年及 40 年代芝加哥大学校长、著名教育家赫钦斯(Robert M. Hutchins, 1899 - 1977, 曾在 1929 - 1945 年出任芝加哥大学校长)曾说,现代人都怀有一种“进步观念”,认为事物的发展一代比一代更好,现代人所拥有的信息、科学知识都比以前丰富,因此,现代人都勇于与过去决裂,其流弊所及遂在知识界形成一种“反智论”(anti-intellectualism),现代的大学其实是一个洋溢着反智论氛围的大学。参看:Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp. 24 ~ 27。赫钦斯的说法颇有见地,他所担心的现代大学的“反智论”倾向,在台湾地区的大学院校中似乎随着低品质的通识教育而逐渐传播开来,令人忧心。

作者简介:黄俊杰,男,台湾大学历史系教授,兼共同教育委员会主席,“中研院”文哲所合聘研究员。

遍设立协调推动通识教育的行政或教学单位,或设立“共同教育委员会”或“共通教育委员会”等单位,或设立“通识教育中心”;或设立“共同科”或“共同课程组”等。整体而言,各大学院校的校长或教务主管,在口头上都肯定通识教育在大学教育中有其重要性,只是这种肯定常常未能在全校经费分配上具体落实。

其次,通识教育的普及化也表现在各大学院校内通识课程的大量开授这项事实之上。多数大学院校都将大学的通识课程加以分类,如“人文学”、“社会科学”、“生命科学”、“物质科学”等四大领域,供不同科系学生交互自由选修。另外,也有若干学校以“核心通识”、“技能通识”、“情意通识”、“生活通识”的范畴,将课程加以分类,供学生选修。若干规模较大的学校,每学期所开授各种通识课程常常多达百余门,琳琅满目,学生选课时不仅目不暇给,甚至无所适从。

但是,在全面“普及”的表象之下,许多大学院校尤其是技职院校,却也出现许多问题,其荦荦大者如下:

(a) 课程的知识承载度不足之问题。近年来许多大学院校所开授的通识课程颇有日趋逸乐化之倾向,例如有些通识课程在“户外教学”的名义之下,几乎已成为学生事务处课外活动组主办的课外活动,知识的内涵大幅降低。2001年“教育部”与通识教育学会访视科技大学通识教育时就发现这个现象,访视报告说:<sup>[2]</sup>

在“全人教育”的口号下,似乎过份着重生活情意与技能的培养,而忽略了大学教育应以知识的传承与发展为重心的特点。目前台湾的通识教育,这种知识传承与发展重视不足的现象相当普遍。

这种现象不仅在若干技职院校相当普遍,在一般大学院校中也是屡见不鲜,其主要原因仍在于对所谓“通识教育”的误解,有些学校行政主管或教师误将“通识教育”认为是休闲性、逸乐性的活动,完全忽略了“通识教育”的“教育”之本质乃在于启迪学生心智,开发学生思考能力,进而建构学生的主体性。这是第一个常见的问题。

(b) 教学方法的问题。若干大学院校的通识课程,教学方法重视“形式思维”远过于“实质思维”,因此,较不容易深入学生的心灵,激发学生思

考能力,例如,九十年度科技大学的访视委员就曾对这类形式主义的课程,提出以下意见说:<sup>[3]</sup>

从校方提供的“访视资料汇整”,就课程大纲考察之,可以察觉这两门课授课老师用了相当心血规划。然而,作为全校“核心通识”的仅有的两门必修课,人们看不到它与其它通识课程的内在联系,亦无法分辨出这两门核心课的授课内容体现了该校通识教育的理念目标,抑或只是授课老师个人的心血结晶。总之,作为全校通识教育的核心课程,这两门课宜有更慎重周到的处理方式。另一个问题是:创造思考与解题能力是否适宜独立地讲授?抑或融渗到不同的课程中?这也许难有定论,但或许值得进一步探究。

这诚然是通识课程以及所有课程教学,极为重大而值得深入思考的问题。

20世纪著名哲学家波兰尼(Michael Polanyi, 1891 - 1976)曾将各种学习方式分成三种类型,其中两种较为原始,分别来自于动物的能动性(motility)和感觉力(sentience),第三种则以智力的内隐运作(implicit operation of intelligence)的方式处理动物生活中的前两种机能。<sup>[4]</sup>波兰尼认为只有第三种学习方式才能进入深层的“默会的层次”(tacit dimension)。林毓生曾阐释波兰尼的学说,林先生说:<sup>[5]</sup>

在真正的人文世界与科学世界中,研究与创造活动的关键是波兰尼所提出的“未可明言的知识”。(博氏更喜欢用“未可明言的知”【tacit knowing】这个具有动态的术语来表达他的意思。)这种“未可明言的知”并不是遵循形式的准则可以得到的。“未可明言的知”是否丰富、有效,与“支持意识”是否丰富和深邃有关。..易言之,学习方法与讨论方法论并不能推测或指示实际研究与创造过程中最具关键性的活动。人文研究与科学研究是否有生机与研究者的判断力是否准确有关,而判断力的成熟与否不是学习方法或讨论方法论可以得到的。

既然真正的创造活动不是从学习逻辑与方法论可以得到,而实际创造与研究过程的具体性与复杂性又非逻辑与方法论所能形式化,所以提倡逻辑与方法论只是提倡逻辑与方法论,并不能增

[2][3] 通识教育学会承办:《九十年度科技大学通识教育访视结果报告》(2001年10月),第62~63页。

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

[5] 林毓生:《思想与人物》(台北:联经出版公司,1983),第42~43页。

加解答问题所需的思想内容。逻辑与方法论的研究仅能帮助人在思想形式上不自相矛盾,或对论式表面上矛盾的可能提高警觉而已。

林先生这一段话,将“形式主义思维”的问题分析得鞭辟入里,很值得我们在进行通识课程教学活动时作为参考。

(c) 师资有待提升之问题。在通识教育全面普及的发展之下,第三个问题是开授通识课程的师资有待全面提升,这个问题在为数众多的技职院校更是当务之急。《九十年科技大学通识教育访视结果报告》说:[6]

承袭专校的共同科转型为通识教育中心,除课程需转型外,更有许多讲师人数,其专长及等级相关的因素,亟待集思广益,作最佳的未来发展规划。

这个问题是台湾的大学院校的共同问题,但是在最近几年来,在专科改制为学院,学院改制为大学的风潮中,这个问题的解决更为迫切。

(2) “深化”的涵义。针对大学通识教育全面“普及”以后所出现的问题,21世纪台湾的大学通识教育必须从“普及”走向“深化”。所谓“深化”包括以下两层意义:

(a) 回归人本身。针对若干通识课程日趋逸乐取向或实用取向的偏颇发展,我们所谓“深化”首先是指:通识课程的教学内容与教学目标,必须回归受教育的主体性的建立之目标。我过去讨论“通识教育”的定义时曾说,所谓“通识教育”可以区分为两个层次:核心课程。一般课程,但是不论是前者或后者,都直接或间接地与“建立人的主体性,以完成人之自我解放,并与人所生存之人文及自然环境建立互为主体性之关系”这项教育目标有关。我们可以说,所谓“通识教育”就是一种建立人的主体性并与客观情境建立互为主体性关系的教育,也就是一种完成“人之觉醒”的教育。[7]这种意义的“通识教育”必然都是一种启发心智唤醒心灵的教育。包括“通识教育”在内的一切教育,必然都是以“心灵的觉醒”作为共同的基础。所谓“心迷法华转,心悟转法华”只有发自心灵深处的觉醒,一个人才能自觉地成为自己的主

人,并负起最后的责任。[8]这种以受教育者的主体性之建构作为目标的大学通识教育,必然具有基本性、主体性、多元性、整合性与穿越性,而拓展学生通达宽广的视野,养成学生好学深思的态度与民胞物与的胸襟。

这种以“回归人本身”为内容及目标的大学通识教育,其实是古往今来中西教育思想家的共识。《论语·学而》有“学而时习之,不亦说乎?”一句,历代东亚儒家对“学”字各有不同的诠释,其中以明末大儒王守仁(阳明,1472-1529)的说法最能发人深省,《传习录》有以下一段对话:[9]

子仁问,“‘学而时习之,不亦说乎?’先儒以学为效先觉之所为。如何?”先生曰,“学是学去人欲,存天理。从事于去人欲存天理,则自正诸先觉,考诸古训。自下许多问辩思索存省克治功夫。然不过欲去此心之人欲,存吾心之天理耳。若曰效先觉之所为,则只说得学中一件事。事亦似专求诸外了。‘时习’者,‘坐如尸’,非专习坐也。坐时习此心也。‘立如斋’,非专习也。立时习此心也。‘说’是‘理义之说我心’之‘说’。人心本自说理义。如目本说色,耳本说声。惟为人欲所蔽所累,始有不说。今人欲日去,则理义日浚浚。安得不说?”

王阳明认为所谓“学”,就是“学去人欲,存天理”,用今日的言语来说,就是去除障蔽人心的各种外在力量,使受教育者回到心灵澄澈的原初素朴状态。

(b) 为“终身学习”奠基。展望21世纪新发展,相对于20世纪的“劳力密集经济”或“资本密集经济”,未来必然是一个“知识经济”的新时代。在这种新的经济生产与再生产的体系中,具有创新性的知识将居于产业升级的关键地位,劳动者也必须终其一生不断地充实新知。21世纪可以预期必然是一个“终身学习”(life-long learning)的社会。[10]21世纪的大学通识教育的“深化”方向,就是奠定学生在完成建制化的学校教育之后的“终身学习”的能力。

从这项“深化”的新方向来看,现阶段许多大学院校的通识课程的教学内容都可以再进一步提

[6] 《九十年科技大学通识教育访视结果报告》,第44页。

[7] 黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》(台北:通识教育学会,1999),第32页。

[8] 黄俊杰:《大学通识教育探索:台湾经验与启示》(桃园:通识教育学会,2002),第38页。

[9] 陈荣捷:《王阳明传习录详注集评》(台北:台湾学生书局,1983),第132页,薛侃录,第111条。

[10] 联合国国际教科文组织(UNESCO)曾经在过去多年间邀请世界各国许多重要人士共商教育改革方案,并提出终身学习(life-long learning)作为21世纪世界教育的方向之建议。台湾的教育改革委员会(教改会)在《总谘议报告书》中也提出终身教育作为教改的主要方向。

升。提升的方向至少有以下两项：第一，是经由对具体而特殊的素材的教学而提升学生的批判思考能力。所谓“具体而特殊的素材”是相对于上文所说的“形式主义的思维”而言的。我们可以规划一些课程，引导学生接触古今中外伟大而深刻的心灵如孔子、孟子、柏拉图以至当代各个学术领域的经典作品，思考这些重要的著作所探索的具体问题，师生共同讨论可能的答案。这种新的教学内容，必能为通识教育注入新的源头活水。第二，将现阶段停留在语文学层次而强调语文运用能力（所谓 linguistic literacy）的本国及外国语文课程，提升到文化素养（cultural literacy）的层次。<sup>[11]</sup>就 21 世纪“知识经济”以及“终身学习社会”的新时代而言，这种“文化素养”正是美国哲学家胡克（Sidney Hook, 1902 - 1989）所谓“最低限度的不可或缺的教育”，<sup>[12]</sup>是 21 世纪的知识分子所不可或缺的素质。

### 3 大学通识教育“深化”的必要性：

在阐释了“深化”的涵义之后，我们可以接着分析 21 世纪大学通识教育之所以必须力求“深化”的理由：一是以“深化”的通识教育矫治现代大学中知识“自我异化”的弊病。二是以内涵“深化”的通识教育因应新时代的生活方式。

(1) 知识的“自我异化”及其矫治。大学通识教育之所以必须力求“深化”，乃是因为只有“深化”的通识教育，才能克服随着大学教育日趋专业化而来的知识之“自我异化”的困境。我们先从知识的“自我异化”开始讨论。

所谓知识的“自我异化”，是指现代大学教育通过教学与研究活动，而逐渐转化成为与教育的原初目的对立之事物。举例言之，包括大学教育在内一切教育，其原初目的都是在于培养健全人格以增进人的道德福祉（moral welfare），使他（她）过一个全人的生活。但是，由于大学教育日趋专业取向，大学中各学术领域日趋“区隔化”（compartmentalized），于是，现代大学中的知识创造，愈来愈容易被少数人所垄断或牵制，而背离大学之所以为大学的原初目的。这种大学教育中知识的

“自我异化”的现象，使二千年前《庄子·天下》篇作者所忧虑的“道术将为天下裂”，完全成为事实。

现代大学中知识的“自我异化”发展，使大学师生与自然世界、他人乃至大学师生自己之间的陌生感与日俱增，而现代大学中的知识创造与传播活动遂成为一种“异化劳动”。佛洛姆（Erick Fromm, 1900 - 1980）曾引伸马克思（Karl Marx, 1818 - 1883）关于“异化”的概念说：<sup>[13]</sup>

异化劳动从人那里剥夺了他所生产的对象，从而也剥夺了他的类的生活、他的现实的、类的对象性，而把人对动物所具有的那种优点变成缺点，因为人被夺去了他的无机的身体即自然界。同样地，异化劳动把自我活动、自由的活动贬低为单纯的手段，从而把人的类的生活变成维持人的肉体生存的手段。

佛洛姆这一段话，完全可以引用来说明现代大学中知识“自我异化”后教育成为手段而不是目的之一般现象。由于现代大学的“自我异化”，所以，许多现代大学常常出卖大学的灵魂——自由的价值理念。<sup>[14]</sup>

针对上述大学教育中知识的“自我异化”现象，优质而深化了的通识教育，可以发挥矫治的作用。正如本文第二部分所强调，“深化”的通识教育必然回归并落实人本身，而不是人以外的现实利益，如富国强兵或经济发展等。这种现实而立即的教育之边际效益，正是现代大学所努力追求的目标，大学的“自我异化”实植根于其中。一旦大学师生均能在以人为本的教育目标上互相共勉相互激励，那么，现实主义或功利主义的幽灵，就没有攫取大学的灵魂的空间，而知识“自我异化”的现代工业文明的病态，就可以获得某种程度的矫治。

(2) 21 世纪新生活方式与大学通识教育。大学通识教育之所以必须“深化”的第二个理由在于，只有“深化”的通识教育才能因应 21 世纪的新挑战。

21 世纪是一个高技术快速发展的时代，以生

[11] 关于通过大学通识教育而提升受教育者的文化素养，参看：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.

[12] 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.

[13] 佛洛姆著，徐纪亮、张庆熊译：《马克思关于人的概念》（台北：南方丛书出版社，1987），第 57 页。

[14] 现代大学校园中，常常由于“政治正确”、自我思想检查、双重标准，以及不合程序正义的审判制度，而从大学内部出卖大学的“自由”理念。参考：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)。

物科技为例,2000年6月26日美国总统代表各国之研究组织与私人之赛拉拿(Celera)团队共同发表人类基因组计划(Human Genome Project)草图初步的总图。据估计,基因数据库每6到8个月就成长一倍,其所产生的资料量至为可观。在这样一个知识不断更新的高技术时代,大学教育的性质与课程结构势必大幅调整,而以奠定终身学习能力之基础,为其教学之首要目标。从这个角度来看,“深化”的通识教育势必成为21世纪大学教育的重要组成部份。只有优质而“深化”的大学通识教育,才能为学生奠定宽广而扎实的基础,使他们可以在知识日新月异的21世纪,不断地通过自我学习与成长,而与时俱进,日新又新。

其次,21世纪也是一个人类的“持续发展”(sustainable development)面临严酷挑战的新时代。地球资源的有限性、环境问题的严重化、恐怖主义的横行与战争的破坏,都使得20世纪许多人奉为信仰的“现代化”或“现代性”,面临新的思考与批判。在21世纪所谓“后现代”的时代里,教育最重要的新动向应该就是开发并培育学生的环境文化素养(Ecological literacy)。这种新时代的教育重心的转化,需要贯通各种学术领域与开发多层次思考能力的新课程。举例言之,关于“环境伦理”的问题就可以贯通历史学、伦理学、社会学、政治学、人类学、经济学、建筑学、生物学与农学、自然史、哲学等领域,<sup>[15]</sup>只有优质而深化了的通识课程,才能引导学生思考并因应21世纪的新挑战与新的生活方式。

#### 4 深化大学通识教育的具体策略

现在,我们可以考虑“如何深化大学通识教育”这个问题。这个问题必须置于台湾现阶段大学院校通识教育中具体而实际的脉络中思考。我从大学院校整合性的观点提出创设地区性的通识教育教学发展中心,开设通识教育讲座课程,以及定期举办教学研讨会等三项具体策略。

(1) 地区性通识教育教学发展中心。第一项深化通识教育的具体策略是:“教育部”应宽筹经费在北、中、南、东四个地区,择定一所大学院校,创设“通识教育教学发展中心”。整合中心之基本性质系提供通识教育教学与学习资源之中心,英文名称也许可以订为:Center for Excellence in Teaching and Learning,其功能系为整合各地区大学院校通识教育的教师资源,开发并改善优质共同及通识课程,

累积教学经验与资料,办理新进师资培训,并与台湾地区各大学院校分享本校教学资源。

我们推动通识教育近20年,但迄今并无任何一所大学设置此种常设性之实体性教学资源中心,因此,各校共同及通识教育之经验既无法传承与累积,亦无法进行横向之校际交流与分享,新进教师亦难以吸收先进之经验。这种教学资源中心成立后即可大幅改善此种现况,使大学院校推动共同及通识教育易于交流并共享资源。

1995年“教育部”组团赴美考察通识教育,并提出《美国大学通识教育考察报告》,呼吁“教育部”应资助民间通识教育团体或大学,设立“通识教育教师发展中心”之类组织,定期举办教学经验交流或课程发展等活动,持续提升台湾大学通识教育之水准。该团访问美国十余所大学,访谈所获心得之一,即为全美许多大学如 University of Washington, Syracuse University, University of Texas, Stanford University, U. C. Berkeley 及 Harvard University 等均设有类似“教育发展中心”之类单位,其中尤以该团所访问之哈佛大学的 Derek Bok Center for Teaching and Learning 最为令人印象深刻。我们推动大学通识教育近20年,虽然也取得一定成就,但尚无类似教学发展中心之组织,故一方面各大学通识教育教师缺乏相关教学方法等信息,另一方面各大学通识教育之经验也缺乏交流之固定管道,此类中心值得借鉴。上述建议提出迄今已近十年,因经营等原因而尚未具体落实。

这种地区性的整合教学发展中心,可以推动下列四项工作:

(a) 开发优质新通识课程,提升通识及共同课程之品质。这种地区性的教学发展中心可以整合该地区各大学的优秀教师,开发优质通识课程并投入资源,持续提升校订共同必修课程之品质。

(b) 邀请国际上杰出学者开授全校性通识课程。通识教育之难以推动,原因不一,主要原因在于系所专业主义与本位主义之干扰。若干未设立聘专任教师之“共同科”或“通识中心”之大学,虽无“共同科”之包袱,但专业系所本位主义甚强,亦构成推动优质通识课程之重大障碍。这种中心设立后可以以短期(一至二年)客座之方式,延揽国内外优秀学者来校开授通识课程,并制成DVD,累积教学资源,并与该地区各大学共享资源。

(c) 出版《通识课程教学参考资料丛刊》。台湾地区推动通识教育近二十年,迄今无通识课程

[15] 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.

参考资料,此类“Teaching aids”在欧美出版界为数甚多,对教学裨益甚大。各地区性的教学发展中心可以整合各校之优质课程出版本丛书,供其它大学院校参考。

(d) 办理各项教学研讨会,传承教学经验,提升课程品质。各大学院校所举办之研讨会,均以专业性研讨会为主,对于教学研讨会相对忽略。各地区性的教学发展中心持续办理此类活动,以加强校内教师对教学工作之重视,并与其它学校交流经验。

(2) 开设通识教育讲座课程。现阶段台湾的大学院校,开授优质而“深化”的通识课程最大的困难在于师资结构不均衡。除了极少数综合性大学,师资可以涵盖人文、社会、法学、理、工、医、农、生命科学、电机信息、公共卫生等各学术领域之外,绝大多数大学院校师资均各有所偏。因此,开授通识课程的师资较不兼备。这种状况在为数众多的技职院校更为严重。针对这项特殊的困境,各大学院校可以考虑邀请各学术领域卓然有成的学者,以群体教学的方式,设计并讲授高品质而“深化”的通识教育讲座课程。

这类讲座课程并不容易办理。因为每周讲授员不断更换,因此,该校必须有一位老师负责主持并协调课程的进行。而且,这种讲座课程学生较多。为了提升教学效果,配合讲座课程教学工作的教师,必须有固定时间与学生见面,和学生共同讨论该课程每周的阅读作业。

这类讲座课程如果办理成功,可以达到师资资源共享的效益。如果能够将上课过程拍摄DVD,架在各校网站,使未来现场上课的本校或其它学校学生均可以上网观看,则可发挥更大的教学效果。教育主管部门如能以项目经费,在各地区择定一至二所大学院校,补助经费,推动这类“深化”的讲座课程,则效果更可以预期。

(3) 举办教学研讨会。过去 18 年来,台湾地区的各大学院校为提倡通识教育,举办甚多研讨会,已达到推广的效果。为了具体落实“从普及到深化”的目标,我们可以在各地区举办通识教育教

学研讨会,除了研讨一般性的教育理念之外,可以特别针对优质而“深化”的通识课程之研发、教学方法之创新、新议题之导入等问题,深入探讨、交换心得,必能加速通识教育从普及迈向“深化”之目标。

## 5 结论

大学通识教育的改革是一种永无止境日新月异的事业。经过 18 年的推动,台湾的大学通识教育正处于转型的关键。这个转型的关键之核心点就在于“从普及迈向深化”。台湾的大学通识教育能否从当前的“普及”走向未来的“深化”,将决定 21 世纪台湾的大学通识教育是原地踏步徒劳无功,或是更上层楼别创新局。“从普及迈向深化”,这是新世纪开始之际值得关心台湾通识教育的人士戮力以赴的新方向。

“从普及迈向深化”这个新方向,可以使通识教育发挥教育的本质性作用,一方面矫治现代大学教育中知识的“自我异化”之弊病,另一方面也可以厚植学生“终身学习”的基础能力。为了推动理想的高品质的通识教育课程,我们建议教育主管部门以专款推动地区性教学发展中心之设立,以累积通识教育相关资料,并提升教学品质。另外,邀请教学研究卓然有成的学者,开授通识教育讲座课程,既可以对治许多学校师资不均衡之问题,也可以达到师资共享之目的,可谓一举两得。当然,持续办理教学研讨会,研发优质课程,创新教学方法,更是一项永续的改革工作。

21 世纪是一个变迁快速的时代,各种社会、经济、政治力量正强而有力地冲击着大学的教学与研究的内容与课题。前任美国密西根大学(University of Michigan) 校长都德斯塔(James J. Duderstadt)最近著书表达达到对研究型大学转型过慢之忧虑。<sup>[16]</sup>优质而“深化”的大学通识教育,正是加速 21 世纪大学教育转型的重要催化剂。让我们共勉以优质的通识教育,提升大学教育的品质。

(收稿日期:2002 - 04 - 11;编辑:金 诚)

[16] James J. Duderstadt, A University for the 21st Century (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000).