

# 臺灣地區大學通識教育的檢討與展望

陳舜芬

## 【摘要】

在1994年大學法修正後，臺灣地區各大學獲得了課程自主權。過去數十年由教育部訂定之大學共同必修科目已經廢止，通識教育課程改由大學自主規劃。大學法修正迄今已有七年，有必要對各大學通識教育的發展進行檢視，以發掘其中問題所在，期能有所澄清與改善。本文在闡述大學「通識教育」的目的與意義，並回顧占戰後迄今臺灣地區大學通識教育的發展後，提出對現行通識教育之檢討，認為許多大學校院對通識教育與大學課程的基本認知偏差或不足，因而在實行上產生混亂的現象，再加上大學專業導向過強等整體環境的問題，在在影響通識教育實施的成效。文末提出四項改進之建議，包括訂立通識教育課程的指標、全校每一專業學系皆應參與通識教育、設置專責通識教育之行政單位（但非教學研究單位）、大學延緩分流或限制主修科系學分占畢業總學分之比率。

關鍵字：通識教育、大學課程、高等教育

## 壹、前言

臺灣地區各大學實施通識教育（general education）已久，不過戰後五十年間大學一直遵照教育部規定之課程行事，只有極少數大學自發性提出通識教育之理念與作法。直到1994年〈大學法〉修正之後，各校獲得課程自主權，在通識教育課程上逐漸出現與過去不同的分類與內涵。1994年還有一件重要的大事，多位熱心通識教育的學者組成中華民國通識教育學會，開始辦理系列研討，推廣通識教育的理念。1999年春，教育部委託中華民國通識教育學會，進行全國首度的大學通識教育評鑑，共有58所校院接受評鑑。該次評鑑對各大學造成不小壓力，評鑑活動本身也蒐集到甚多實況資料。

在大學通識課程實施多年，特別是1994年大學法修正以及1999年通識教育評鑑後，大學自主規劃的課程內容與過去相較已有所不同，有必要對各大學通識教育的發展進行檢視，發掘並澄清其中問題所在。本文首先闡述大學「通識教育」的目的與意義，其次回顧臺灣地區大學通識教育的發展，再參考相關資料，提出對現行通識教育之評估，檢討其原因，並提出改進之建議。

## 貳、「通識教育」的緣起、意義與範圍

無論在美國或臺灣，通識教育之所以應運而生，皆因為大學教育出現過度專精化的趨勢，大學畢業生往往視野窄小、心態閉封。有識之士認為大學在塑造專才之外，尚應培養學生成為健全的「人」或「公民」，因而提倡「通識教育」加以導正。（例如：黃坤錦，民88；黃俊傑編，民88；Henderson & Henderson, 1974）因此，通識教育的積極目的可說是在培育健全的知識分子，消極目的則是要祛除因專業教育過於偏狹本位而生的流弊。

臺灣地區大學課程中正式出現「通識教育」一詞，始自1984年春教育部公布之〈大學通識教育選修科目實施要點〉。其實中文裡原本沒有「通識」這個詞的，過去許多學者及若干大學（如東海、臺大）是以「通才教育」來指稱英文中的general education。後來可能因為「通才」一詞的本義是與「專才」相對的，易使人聯想起「通人」。在知識爆炸的今日，若說大學教育要培育「通人」，似乎陳義過高。以創新的「通識」一詞用作general education

的中文對等名詞，予人的感覺較為平實（何秀煌，民84）。

臺大前校長虞兆中將通才教育界定為「專業學術以外的基本知識修養」（「大學通才教育的理論與實際」座談會紀錄，民72）。黃俊傑（民88，31、36）在分析當前大學教育的困境後指出：通識教育是一種「建立人的主體性的教育」，亦即「朝向完整人格的建立，促成人的自我解放的教育」。何秀煌（民87，45、48）則認為我們無法以實質界說來界定大學通識教育，但通識教育的功能與精神在於「擴闊學生視野及提高學生各方面的學習興趣」。簡言之，大學通識教育一詞迄今並無放諸四海而皆準的定義。本文所稱之「通識教育」是指大學課程中在主修領域之外，經由特別安排以增進學生基本素養、拓廣學生視野、激發學生主體意識為目標的課程。此處所謂的課程著重在正式課程的部分，不涉及非正式課程或潛在課程。具體來說，在大學課程中，除了主修（major）以及依個人興趣或意願所自由選修的科目（electives）外，凡由學校當局所規劃，要求或鼓勵全校各學系學生修習的課程皆屬於本文所謂通識教育的範疇。通識教育課程修習的方式，可以是單科必修、多科必選其中一至數科，或在數個領域中修足規定的科目數或學分數……等。

依據上述界定，我國大學中的「通識教育課程」，除了教育部1984年起規定的「通識教育選修科目」外，尚包括行之有年的「部定各學院共同必修科目」，以及個別大學所曾實施的通才教育課程（如設校初期的東海，以及1980年代初期的臺大）<sup>（註1）</sup>。

## 參、戰後臺灣地區大學通識教育課程的發展

### 一、分院必修科目時期：1945年-1949年

在中央政府遷臺以前，教育部並未規範大學各學院共同必修之科目，僅對各學院之分院必修科目與各系必修科目有所規定。若將各學院分院必修科目加以歸納，可以得知大學生均應修習國文（8學分）、外國文（8學分）、體育與軍訓（二者均不計學分）等。

## 二、各院共同必修科目時期：1950年-1983年

### (一)零星規範期：1950年-1957年

中央政府於1949年遷臺後，為因應國家所處的特殊情勢，次年即規定「三民主義」為各大學必修，復於1952年規定大學各院系應加授「中國近代史」、「帝俄侵略中國史」、「國際組織與國際現勢」等三科。這些規定的目的在加強民族精神教育，並使學生明瞭國際局勢。這幾個科目在性質上已經是「各學院共同必修科目」，但當時並未使用此一名稱。

### (二)系統規範期：1958年-1983年

1958年教育部修訂「大學必修科目表」時，始首度訂定「各學院共同必修科目」，其後在1963年、1973年、1977年、1983年及1992年又先後修訂。

連同1958年在內，前五次公布之共同必修科目之內容均為「科目」的形式，歷次修訂變化不大，內容大致包括：國文（8學分）、英文（8學分）、國父思想（4學分）、中國通史（2學分）、中國現代史（2學分）、國際關係（2學分）、「自數科中任選一至二科」（2-3學分）、體育（必修四年，學分另計）及軍訓（必修二年，學分另計）。

從上述內容分析，可以發現共同必修科目中，以人文學科居多，社會科學較少，而自然科學最受到忽略。此外，歷年共同必修科目的總學分數大致為28學分，約占畢業總學分數的22%。

## 三、新增「通識教育科目」時期：1984年-1995年

受到臺大虞兆中校長提倡「通才教育」的影響，教育部也組成小組進行研究，並在1984年發函要求各大學學生必須修習4-6學分的「通識教育選修科目」，以改善大學課程過於偏狹，導致「理工不知文法，文法不知理工」的缺失。

在增加4-6學分的「通識教育選修科目」後，大學生共同必修學分便從28增加到32-34，占畢業總學分數的26%。此一規定用意雖然良善，但也帶來以下兩項困擾：第一，大學課程中原有的共同必修科目，性質上本屬於「通識教育」。但教育部1984年通函各大學要求另外加修「通識教育選修科目」的舉措，造成許多人誤以為「共同必修科目」與「通識教育科目」是截然不

同的兩類課程。第二，各大學對「通識教育」的意義尚不了解，缺乏必要之準備，在馬上要開出必修學分的壓力下，往往委請各系分別開課，提供非本系（或非本院）學生選修。以致於通識教育課程在推動的初期，便被誤解為「非主修科目」或「跨院科目」。上述兩種誤解一直到大學課程自主後依然普遍存在，影響通識課程開設的內容與分類。

1992年教育部再次修訂公布大學共同必修科目，突破已往「科目」的型態，改以「領域」來設計，領域中之科目交由各校自定。但修訂過程中幾經折中妥協，最後仍保留「通識課程」作為其中一個領域，並未將全部共同必修領域以「通識教育」的理念重新規劃。因此前段所述第一種誤解仍未獲澄清。該次課程修訂公布後不久，大學法即完成修正，課程自主的時代來臨。1992年教育部公布的這份「末代」共同必修科目，其內容與過去差距不大，變動之處如下：國文、英文的學分數由8降為6；原「通識教育選修科目」改稱「通識課程領域」，並由原來的4-6學分提升為8學分；「國父思想」則改為「中華民國憲法與立國精神領域」。總學分數又回到28，占畢業總學分數的22%。

#### 四、大學課程自主時期：1996年以後

1994年〈大學法〉修正通過，該法第一條明確規定「大學在法律範圍內享有自主權」。我國的大學教育自此展開新頁。「大學共同必修科目」為行政命令，在新大學法實施後即失去法源而不具效力。雖然如此，教育部一開始只願意放棄對各學系必修科目的訂定權，但是仍執意透過〈大學法施行細則〉來規定「大學共同必修科目」。直到司法院作成釋字三八〇號解釋，認定〈大學法施行細則〉中有關共同必修的相關規定為「逾越母法」，應在一年後（即1996年5月）失效，教育部才不得不承認大學享有完全的課程自主權。

陳舜芬（民88）於1999年初普查1991學年度以前（含1991學年度）即已設立，對新舊大學法的適用均有一定經驗的50所公私立大學校院，發現大學課程自主數年後各校通識教育實施情況如下：

- (一)各大學通識課程總學分數平均為31.2（占畢業總學分數23%），較末代部定共同必修科目表規定之總學分數（28學分），略有提高。其中私立校院總學分數增加的情況多於公立校院。
- (二)整體而言，大學通識教育課程中國文、歷史、憲法與立國精神的學分數趨向減少，英文學分數趨向增加，另外有不少學校將電腦或計算機

概論列入通識課程之必修。

(三)各大學通識教育課程之分類相當分歧，許多大學的分類大體沿襲舊制，未盡恰當；有些大學自創特殊之分類，但可能與通識教育之意義並不符合，科目歸類亦頗牽強。

(四)九所師範學院性質與規模相近，但對通識課程的認定相當分歧。部分師院將培育國小師資所需之「普通課程」視為「通識課程」，學分數高達60-70；也有師院的通識課程竟少到只有10學分。各校之間差異甚大，其中問題值得進一步深究。

## 肆、通識教育實施成效的評估

臺灣地區大學推行通識教育已有數十年之歷史。在1984年教育部規定大學生必須修習4-6學分之「通識教育選修科目」以前，已有東海與臺大兩所大學曾經自發性地實施通識教育；此外，教育部規定之大學各學院共同必修科目本也具有通識教育之意義，只是在當時未曾強調此一理念。

1984年迄今，在教育部的規定及專家學者的倡導之下，各大學或被動或主動，逐漸接受通識教育的理念。從具體的實踐上來看，各大學現行課程中均規定至少28學分的通識教育學分（甚至還有高達48學分的）。在教育部委託中華民國通識教育學會辦理的通識教育評鑑中，各大學也莫不強調對通識教育的重視。在陳舜芬（民88）的調查中，將近半數大學表示對該校現行的通識教育課程感到滿意。但是從通識教育評鑑訪評報告的綜合結論中可以看出，通識教育整體實施的狀況其實很不理想：

雖然有少數幾所大學，在設校理念和歷史上較重視通識教育，但絕大部份都對通識教育相當輕忽或忽略，與各系所的專門教育比較而言，全校性的通識教育更顯得弱勢或邊緣地位。……在訪評中，雖然各校校長以至各級主管都承認通識教育在大學教育中的重要性，但在師資員額、資源設備、行政人力等方面，卻大多明顯地不足，難以和各校所宣稱的重要性相符，……。（黃俊傑，民88，268）

也有參與這次評鑑的學者對部分大學實施通識教育的狀況感到痛心。例如馮朝霖認為：不少大學通識教育的目標虛懸過高，不易具體落實，如「窮

[識]天人之際，通古今之變」，或所謂的「全人教育」，因而產生各種浮誇的形式主義。他更指出在師範學院中，通識教育似乎變成了「必要之惡」，浪費了國家可貴的資源，也犧牲了學子寶貴的時光（國立成功大學通識教育中心，民89，82）。

由上述狀況可知，各大學在面對評鑑時無不強調對通識教育的重視，但實際實施的狀況與此相差甚遠。雖然在與評鑑無關的調查研究中，有近半數的大學滿意該校的實施狀況，但是實地進行訪評的委員卻認為通識教育成效不佳，流於形式，甚至成為「必要之惡」。在教育部提倡通識教育多年之後，評鑑大學得到這樣的結果，不能不讓人驚心。

## 伍、通識教育問題的檢討

### 一、觀念的澄清

陳伯璋（民88）認為通識教育實施以來成效不彰，問題主要在於大家仍有下列錯誤觀念：(1)認為通識教育是「知識的補充」而不是「知識統觀的建立」；(2)認為通識教育與專才教育兩個概念互為對立的。

有關通識教育的錯誤觀念不只上述兩種。多數校院對通識教育與大學課程的基本認知偏差或不足，因而在實行上產生混亂的現象，影響通識教育的成效。以下對幾種誤解加以說明：

#### (一)認為大學課程只有「主修」與「通識教育」兩類

不少學校認為大學課程除了各主修的專業課程之外，剩餘的便是通識課程。通識教育訪評計畫案的主要人員也將大學課程區分為「專門教育」與「通識教育」兩大部分（國立成功大學通識教育中心，民89；黃坤錦，民88）。可能因為如此，很多大學逕將「通識教育課程」認定為「非主修課程」。這樣一來，所有五花八門的科目皆可作為通識教育課程。這樣漫無標準的作法，怎能期望學生在成為專業人才之外，還能成為一個健全的人或公民？

因此，在討論通識教育課程之前，有必要探討大學課程應包含那些類別。美國卡內基教學促進基金會認為大學課程包含下列三大類：(1)主修課程；(2)通識教育課程，以及(3)自由選修（Carnegie Foundation for the Advance-

ment of Teaching, 1977)。此一分類提醒我們，大學課程裡應該還有一類「自由選修」，讓學生依個人興趣或意願去作選擇。這類科目性質可能相當專精，但與主修無關，也非所有學生共同的需求。認清這一點之後，一些性質上不屬通識教育的非主修科目，就不必硬套進「通識教育」的框框下，而可以開設作為全校性的選修科目。即使是通識教育中心或共同科的老師，也可以開設若干這類的科目。

### (二)將「通識」二字拆開各自解釋

前已述及，"general education"一詞先前譯為「通才」，後來譯為「通識」。「通才」一詞早已是固定名詞，意義不致混淆。但「通識」一詞因屬新創，常被拆開解釋：有人解釋為「普通的常識」，以致通識教育課程常被認定為內容粗淺的營養學分；有些人則解釋為「通達的見識」或「貫通的知識」，因而對識教育課程採取高標準，凡是未能提供統整不同科目的教學內容，或未能達到培養通達見識的成效者，便非通識教育。這些誤解常使人對通識課程內容應該是些什麼莫衷一是。要避免這樣的困擾，有必要回顧通識教育興起的原因（包括外國及我國），並思考"general education"中的"general"應該包括些什麼，避免對中文名詞加以拆解。

美國的卡內基教學促進基金會對大學課程的研究可供參考。該會指出，通識教育課程內容通常包括下列三種：(1)為進一步學習所需之知能；(2)對各主要學術領域之認識；(3)整合性之學習經驗（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977）。

由上述標準來看，整合性或貫通性之科目應只是通識教育課程之一類，並非全部。除此之外，語文、數學、電腦等基本知能是繼續學習的基礎，亦屬於通識教育課程的一部分；介紹各主要學術領域之科目，使學生能對人類文化的結晶有基本的認識，也包含在通識教育課程之內。

### (三)認為「通識化」即「多元化」與「選修化」

很多大學在作課程改革時，提到將共同科目或專業科目「通識化」，但是對什麼是「通識化」，並未加以說明。因此我們只能從各校科目「通識化」的結果來判斷。

有些學校似乎認為「通識化」便是「多元化」與「選修化」。因此，原有共同科目通識化的結果，便成了同一領域內開設許多不同名稱與範圍的科目，由學生加以選擇。例如將原有「中國通史」改為「中華文明史」、「中國涉外史」、「中國道教史及民間信仰發展史」、「史蹟與文物」等科目。

(彭堅汶，民83)

這種「共同科目通識化」的作法，在1999年通識教育評鑑中，似乎是獲得肯定的。<sup>(註2)</sup>但是如果認定「通識化」便是「多元化」，學校很可能在通識教育課程中開設出範圍狹窄、內容專精的科目，反而違背了通識教育求廣博、通觀的方向，值得商榷。

東吳大學在規劃通識教育之研究中，對各基本科目開課目標與講授重點均作深入之研討。以歷史科為例，該校的研究便指出，通識教育課程中的歷史，在講授時應注重下列概念性問題：歷史是什麼？歷史是如何寫出來的？史料是如何徵集而來的？何謂史觀？史觀是如何形成的，對歷史的詮釋有何影響？歷史有何實用價值？讓學生了解歷史的產生過程、意義與跟我們生活的關聯(劉源俊，民88)。東吳這樣的作法相當值得參考。

如果通識教育科目(特別是國文、英文、歷史等過去的共同必修科)的教學目標、設計原則與課程講授重點等，能由開課單位從通識教育的意義出發，進行討論與規劃，而非由交由任課教師自由發揮，前述將「通識化」當作「多元化」與「選修化」的問題當可解決大半。

#### (四)認為將「共同科」改為「通識教育中心」是推展通識教育的必要步驟

欲推展通識教育，是否必須設立「通識教育中心」作為專責單位？若從1999年通識教育評鑑的結果來看，答案是肯定的。<sup>(註3)</sup>

姑不論此一專責單位名稱是什麼，該單位之重點工作係在促進全校注重通識教育。如果該單位之下聘有專任教師，則易使其他系所認定通識教育是此一專責單位內專任教師的事情。這樣將使得通識教育的推展產生「內部化」或「狹窄化」的現象(谷家恆、王俊秀，民87，頁6)。何秀煌(民87)也認為如此將把通識教育當成由少數人負責推動的「特別學科」，多數的教員反而置身事外。

過去許多無語文、歷史或法政等科系的大學，為了聘請專任教師開設部定共同必修科目(如國文、英文、中國通史或國父思想等)，設有「共同科」。此一單位所聘之教師其實皆各有其專業背景，只是任教學校並無與其專業相關之科系，故而將他們合併聘任在同一單位。這些教師對「通識教育」的認識與使命感，並不見得超過其他專業系所的教師。

現在這些大學紛紛將原來的「共同科」改名為「通識教育中心」。顧名思義，推動全校通識教育的重責大任當然便屬於此一中心。除非此一中心內真有對通識教育認識清楚，也有推動熱忱的老師，否則這是一樁頗為危險的

安排。另一方面，既然已經有了「通識教育」的專任教師，其他系所的老師自然可以對通識教育袖手旁觀。

## 二、其他問題的檢討

除了基本觀念不正確之外，臺灣地區通識教育成效不彰的原因還可從鉅觀的角度來分析：

### (一)高等教育整體環境中專業導向過強，不利通識教育的發展

前已述及，通識教育之所以應運而生，是因為大學的專業導向過強。但施通識教育多年，並未能改變大環境中專業導向過強的趨勢。何秀煌（民87，186）指出：「今日我們的大學教育，……的確走在一個『大勢所趨』難以挽回的專科導向、偏才是務的道路上。……環顧今日的世界，在教育上普遍講求工具效益，而不注重教養成果；……」事實上確實如此，處在講功利、求速效的社會環境之下，大學實施通識教育本身就是吃力不討好的事。

另外，大學分系招生，專科權威當道，各系之間壁壘分明的制度，更是通識教育的障礙。長久以來，大學新生入學後皆隸屬於某一學系，成為該系的「子弟兵」。既然隸屬於某學系，修該學系的課（主修）是理所當然的，其他「無關的」課程修得越少越好。各學系只希望全力造就其子弟兵成為該科之專業人才，未必會考慮大學有何教育理想與教育宗旨。

專業導向過強的趨勢，也可以從主修科系學分數占畢業總學分數的比率看出。依估計，一般大學主修學分約占畢業總學分數的三分之二以上，超過此比率者，恐亦不在少數。美國卡內基教學促進基金會便建議主修學分不宜超過50%，如果超過，應提出理由證明其合理性（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977）。我國大學與美國相較，主修所占比率顯然偏高。

專業學分過重，必然會壓縮通識教育與自由選修之空間。若從通識教育所占畢業總學分的比率來看，美國大學約為35%（黃坤錦，民88），我國大學則僅約23%。在自由選修方面，美國大學至少約占畢業總學分的20%，我國多數大學未有此一觀念，能夠提供給學生自由選修的空間極為有限。

### (二)通識教育之推動多出自外在規範或壓力，未與學校目標結合

就個別學校而言，通識教育能否在大學中受到重視，與大學的辦學理念

或方向很有關係。臺灣地區歷史較久的大學中只有極少數是在設校之初便重視通識教育的。基督教會創辦的東吳大學便是一例。該校的原始校訓是 "unto a full-grown man"，可以看出培育學生成爲成熟整全的人，爲該大學的理想之一。東吳早期課程中通識教育課程的份量頗重，甚至比學院必修及學系專業課都多（劉源俊，民88，5-7），但該校在臺復校之後此一特點不復存在。

戰後臺灣地區正式標明以通才（即通識）教育爲辦學重點，且有實際成效的，大概只有早期的東海大學。東海大學創立於1955年，設校之初的目標是一所小而精緻、兼重專才與通才（通識）教育的大學。在明確的政策引導之下，該校從創校之初至1970代初期之間的通識教育成效斐然（陳舜芬，民89）。

在近年新設之大學校院中，南華大學是一個特殊的例子。1999年通識教育評鑑便指出，該校實施大一、大二不分系，並試辦學程制，「獨創的辦學風格，自主性極高，呈現了高度通識化教育的辦學特色」，並稱該校是「教育體系內唯一的一所全程試辦通識導向之教育單位」（黃俊傑，民88，219-221）。不過此校創校未久，成效尙有待觀察。

至於其他大學的情形，我們可以從各校組織規程中有關宗旨的條文，以及各大學所訂定的校訓，來了解各校的設校理念中是否重視通識教育。

在各大學組織規程中，有關教育宗旨的條文率多抄自《大學法》第一條的內容（大學以培育人才、提升文化、服務社會、促進國家發展爲宗旨），並無太大差異（陳舜芬，民86）。至於各校的校訓，內容多屬對學生在道德或人格方面的期許，例如「誠樸」、「自強不息、厚德載物」、「崇實知新」、「忠勤誠篤」、「手腦並用、敬業樂群」等。換言之，臺灣地區絕大多數大學的設校宗旨或校訓並未能顯示出該校明確獨特的辦學理念，也看不出在分科設系，培育專才之外，是否還具有通識教育的理想。

1999年通識教育評鑑要求各校提出辦理通識教育的目標，但絕大多數學校顯然都是應此要求才訂立目標，並非各校原本即具有通識教育之理想。也可能因爲如此，該評鑑計畫協同主持人黃坤錦指出：「這次訪評中一個嚴重的缺失，是學校空有崇高偉大的理念，但沒有課程配合理念的提倡與發展，即使有課程，亦未開設相關科目，……」（國立成功大學通識教育中心，民89）。

事實上，大學本身是否具有通識教育的理想，應該從大學的宗旨或目標去考察。另訂通識教育目標的作法，很有可能只是在形式上應付評鑑的要求，而與該校辦學方向不相契合。通識教育如果不屬於大學辦學理想的一部分，

便容易成爲空洞浮誇的口號。

## 陸、改進的建議

針對上述種種問題，謹提出下列四項改進的建議，提供各界參考：

### 一、訂立通識教育課程的指標

目前許多大學通識育課程混亂，有必要明訂一些指標，作爲開課審查的依據。目前已有幾所大學明列出一些指標。臺灣大學及中山大學通識課程的指標爲：基本性、主體性、多元性、整合性、卓越性（黃俊傑，民88）。成功大學採取下列五項指標作爲審查課程的標準：非專業性、非職業性、基本需求性、普遍性及執行的可行性（彭堅汶，民83）。靜宜大學則標舉規劃通識課程的二大原則：(1)排斥原則：凡屬技術性、應用性、專業性、枝節性、世俗性、市場導向性、唯利性、唯用性之課程不予列入；(2)積極原則：凡屬整合性、貫通性、涵養性、通觀性、普遍性之課程積極考慮列入（靜宜大學通識教育中心，民87，18）。

上述各校所列指標大致可歸納爲「消極指標」與「積極指標」兩種。通識教育課程須符合所有的消極指標，但是只須符合某一種積極指標。茲參考前述各項指標，並參照美國卡內基教學促進基金會對通識教育之說明，綜合提出下列指標：

#### (一)消極指標：通識科目應符合下列每一種指標

- 1.非專精性（非專業性）：通識教育在求廣博，不在專精，故範圍狹窄的專精化科目不宜列入，如「拓樸學」、「莊子」、「結構力學」、「商事法」、「莫札特」等。這些科目基本上應安排於主修（專業）科目範圍之內。非主修科系學生如有興趣，亦可選修，但應計入「自由選修」而非「通識教育」學分中。
- 2.非職業性（非應用性）：通識教育目的不在培養職業技能，故職業導向或應用性質明顯之科目不宜列入，如「教學原理」、「新聞採訪寫作」、「測量學」、「工廠佈置」、「商用電腦語言」、「個人理財」等。對這些科目之安排與修習方式的建議同上一類。

3. 非技術性（非實作性）：通識教育目標在提升主修以外之知識素養，以培養健全之公民，並不在於實際技術之熟練，故技術性或實作性之科目不宜列入，如「程式語言」、「電腦文書處理」、「汽車修護」、「媒體製作」、「陶藝」、「印染」等。這些科目可安排於全校性自由選修之內，供學生自行選擇，但不宜計算於通識教育學分中。當然，開課的前提是具備大學程度之內涵，否則應開設為推廣教育非學分課程。

### (二)積極指標：通識教育科目應至少符合下列指標之一

1. 必須性：由於通識教育目標在培養健全的公民，因此與個人或群體生活之基礎有關，或是現代社會中人人所普遍必須了解之內容，便是適當之通識教育課程內涵。「造船學概論」、「寶石鑑定」、「寵物保健」、「運輸管理」、「古玉鑑賞」等科目顯然便不符合此一指標。而「人際關係與溝通」、「民主與法治」、「生態與環境保護」、「婚姻與家庭」、「法律與生活」、「心理衛生」等科目便較合乎此一指標。
2. 奠基性：通識教育中亦包含「進一步學習所需之技能」，因此「語文」（包括本國語文、外國與語文）、「數學」、「統計」、「電腦」、「邏輯」、「思考方法」等類科目列入通識教育課程應屬合理。但要注意的是，這類通識科目應注重其作為繼續求知的基礎，授課內容避免過於技術性、專精性。此外，此類奠基性科目在通識教育總學分數中所占比率不宜過大。
3. 通觀性：通識教育重在「廣博知識」之涵育，因此通識教育課程中宜安排「人文學科」、「社會科學概論」、「自然科學概論」等科目，以使大學生對人類長期發展出來的主要知識領域具備基本的認識。然而，這類科目的師資難覓，如欲大量開班，實不可行。替代方式是由學生在人文學科、社會科學、自然科學等領域中各選數門課。例如在社會科學領域中可從「社會學」、「經濟學」、「法學緒論」、「民主與法治」等科目中選擇修習。如此一來，一方面可以解決師資難求的問題，另一方面，也提供學生選課的彈性。但要注意的是，各領域科目的開設，範圍不可太窄。此外，這類通觀性科目在教學時應注重其與修課學生個人或群體生活，以及與人類社會或整體文明之間有何關聯；不可將該科目純粹當作一門學科的導論來教。

4.整合性：通識教育科目中，尚包含所謂「整合性經驗」，也就是將不同學科或不同領域之知識加以貫串統合，例如「科技與人文」、「歐洲文化」、「亞洲文明」、「人類與環境」、「生死學」、「未來學」等。這類科目的任課教師要能掌握貫通不同的幾個學科或領域，相當不容易。如果改為數位教師合開一門課未嘗不可，但課程設計與評量可能要更費心思。因此之故，此類整合性課程雖然是理想的通識教育課程，但實際上所占比率卻可能相當有限。

## 二、全校每一專業學系皆應參與通識教育

通識教育若要健全發展，便不應成為某一特定單位，或某些特定教師負責的工作，而需要大學的每一學系共同參與。不僅專業科系的教師有責任開授通識教育課程，專業科目也可以「通識化」，以下舉出二個例子：

高雄技術學院規畫了所謂「各系技術通識科目」，其基本想法是：「每一科系都有豐富的通識教材……以哲學及歷史為主軸，結合思想廣度與時間深度」（谷家恆、王俊秀，民87，8）。

中央大學開設「通識微積分」一科，「不重視解題技巧與解難題，而是強調數字在文化中的地位與數字的結構美，以有限及邏輯解釋無限，消除學生對無限的神秘感與迷思，最後還說明微積分與經濟、物理的關係。」（國立成功大學通識教育中心，民89，64）

此外，何秀煌（民87，86）對如何透過專業教育來達成通識教育的理想，提出如下的見解：

大學的通識教育可以從極不相同的層次去了解，去推行。……比如，一所大學透過許多專門學科的合理配合，講課時注重各學科的發展史和方法學的研討，並且強調各科的發展對文化、對社會、對人類文明的貢獻。甚至進一步鼓勵跨學科之交流。……還能進一步關心功課和工作之外的時代問題、文化問題、全球問題或地域問題，對之加分析辯解、集思分享。……這樣的大學無需特別設計開設一批課程，稱為「通識教育課程」，規定學生必須修讀，或也能夠開展出符合大學通識教育理想的大學教育。

根據上述文字，可以看出何秀煌描述的是透過某種設計，專業教育的教

學也能達成通識教育的理想。其方式主要是注重各學科的發展史與方法學的研討，並強調各科發展對文化、對社會與對人類文明的貢獻。這也是前述通識教育指標中「通觀性」所強調的特點。

### 三、設置專責通識教育之行政單位，但非教學研究單位

通識教育如果設有專責的教學單位，無異宣告通識教育是這個單位教師的工作，其他單位教師可以置身事外，這對需要全校共同來推動通識教育極為不利。因此大學最好設置一「通識教育中心」作為規劃與推動通識教育之專責行政單位，聘請校內了解且熱心通識教育之教授擔任中心主任，並給予若干職員或助教協助行政事宜。通識教育的政策或方向，由一全校性之通識教育委員會來擬訂，通識教育中心則負責執行。

過去稱為「共同科」的組織，如果仍有必要繼續聘請專任教師，應該維持為一相當於系所的教學研究單位，其下教師各有其學術專業，教學上以開授通識教育科目為主，亦得開設若干自由選修科目，研究上則以教師之專業為方向。此一組織不宜逕行改名為「通識教育中心」，以免衍生困擾。

### 四、大學延緩分流，或限制主修科系學分比率

大學分系招生的制度，造成通識教育實施上的障礙。如果能延緩分流，將大學改為分院招生，二年之後再選定主修學系，則大學生不致在一進大學時便被編入某系成為該系的子弟兵，大學在專才教育以外的理想才能有比較健康的發展空間。如果延緩分流在短期內不易做到，亦可採取限制主修學分比率的作法，也就是規定各學系主修學分不得超過畢業總學分的一定比率（如50%或55%，最多60%），以免主修要求過重，壓縮其他課程的空間。

## 柒、結語

從戰後臺灣地區通識教育實施的歷史來看，過去只有設校初期的東海與1980年代初期的臺大曾經自發性地實施通識教育。其中東海大學在當年是新設立的大學，通識教育蘊藏於該校辦學理念之中，學校人員從董事會到校長皆全力推動，故有良好成效。臺大是由虞兆中校長倡導，但由於虞校長任期

僅有三年，通識教育僅曇花一現。在教育部接續虞校長提倡通識教育以來，歷經十餘年，目前的成效仍然很不理想。本文檢討其中存在之種種問題，並提出若干改進之建議。但是，最重要的是，大學本身有沒有明確的辦學宗旨或理想？換句話說，大學有沒有清楚的教育哲學？如果大學本身沒有基本的信念，未曾從根本上思考當前大學在人類文明中所應扮演的角色，而只是一味移植外國或他校的經驗，甚至只是應付外在的指令或評鑑壓力，通識教育勢將流於形式，缺乏內涵，反而不如不辦。如果大學願意從根本的目標加以反省，審視目前辦學的方向有無偏差，對過度專業化的趨勢能採取批判的態度，才有可能從學制、組織或課程上進行自發性地的改革，通識教育的改進才有可能落實，大學教育的信念或理想也才得以彰顯。

## 註釋

註 1：有關東海與臺大之通識教育，請參考下列資料：

陳舜芬（民84）。1980年代初期臺灣大學的通才教育。通識教育季刊，2卷1期，頁83-106。

陳舜芬（民89）。東海大學早期實施的通才教育及其啓示。通識教育季刊，7卷2、3期（合刊），頁5-45。

註 2：我國大學校院通識教育訪評結果報告（黃俊傑，民88）中數度提到「共同必修科目」的「通識化」，且採肯定態度。「通識化」的意義雖未明確界定，但似乎便指「多元化」、「選修化」。例如該報告對元智大學的評鑑意見中便指出：「所列發展特色中有『國文、史憲通識化』一項，並未完全符合事實，目前國文、史憲仍為校必修課，選擇性較少。」（頁99）「歷史課程、憲法課程、國文課宜多元化、通識化」（頁101）

註 3：我國大學校院通識教育訪評結果報告（黃俊傑，民88，頁271）認為：「自84學年度起，各校課程自主，共同科目已名存實無，改為各種領域類別，因而改稱『通識教育中心』確係較符實際，同時更顯學習領域之廣闊」。

## 參考書目

「大學通才教育的理論與實際」座談會紀錄（民72）。思與言，第20卷，第5期，頁1-5。

- 何秀煌（民84）。論中國通才教育與西方通識教育。傳統中國教育與現代大學通識教育研討會，臺北。
- 何秀煌（民87）。從通識教育的觀點看——文明教育和人性教育的反思。臺北：東大。
- 谷家恆、王俊秀（民87）。技職院校通識教育的契機與創新——高雄技術學院個案探討。通識教育季刊，5卷2期，頁1-15。
- 陳伯璋（民88）。新世紀我國大學教育目標與課程的改革方向。載於大學教育改革研討會論文集，中央研究院社會問題研究推動委員會。頁31-55。
- 陳舜芬（民86）。臺灣地區大學組織規程之比較。載於大學法研討會論文集，東吳大學法學院。頁65-83。
- 陳舜芬（民88）。我國大學校院課程自主之研究：以共通課程為例（I）。行政院國科會專題研究計畫成果報告。（計畫編號NSC88-2413-H-007-001）
- 陳舜芬（民89）。東海大學早期實施的通才教育及其啓示。通識教育季刊，7卷2、3期（合刊），頁5-45。
- 國立成功大學通識教育中心編印（民89）。88全國通識教育會議會議成果報告。
- 彭堅汶（民84）。大學通識教育的理念與課程規劃——兼論成功大學的發展經驗。通識教育季刊，1卷1期，頁91-110。
- 黃坤錦（民88）。美國大學的通識教育——美國心靈的攀登。臺北：師大書苑。
- 黃俊傑（民88）。大學通識教育的理念與實踐。臺北：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑編（民88）。大學理念與校長遴選。臺北：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑（主持）（民88）。我國大學校院通識教育訪評結果報告。教育部委託中華民國通識教育學會。
- 劉源俊（主持）（民88）。「東吳大學共通教育理念建構與課程規劃研究案」研究成果說明會參考資料。
- 靜宜大學通識教育中心編印（民87）。靜宜大學八十七學年度通識教育課程綱要彙編。
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1977). *Missions of the college curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Henderson, A. D. & Henderson, J. G. (1974). *Higher Education in America*. San Francisco: Jossey-Bass.

# General Education in Taiwan's Universities: Retrospect and Prospect

*Shun-Fen Chen*

## Abstract

Universities in Taiwan were granted autonomy over curriculum based on the revised University Act in 1994. The so-called "common courses" requirement was then abolished and universities had to design their new curriculum, including general education courses. This paper aims to examine some difficulties encountered by the universities in designing and exercising the new courses. It was found that the concept of general education was not correctly established and its purpose was misused. Some professors, students, and administrators looked upon general education with disfavor due to the tendency of specialization of high education. This led to a paradoxical curriculum design at the beginning and a poor exercise followed in many universities. Four suggestions of remedy are presented at the end of this paper.

---

Keywords: general education, college curriculum, higher education