

# 通識教育與台灣的大學教育

陳介英\*

台灣的大學教育，有一個非常顯著的傳統特色，即是在教育部指揮與管制下運作。如從學校組織到課程類型結構甚至內容，乃至教師薪資與學生學費，皆受教育部之節制。我們也見到台灣的大學校訓或辦學宗旨，能在其實際的教育活動規劃及課程安排設計上，見到兩者之間明顯與具體關聯的並不多。本文發現通識教育推動上的根本困難，其實是和各大學課程，普遍可見的零碎化學分結構有密切的關連。由於台灣的大學每門課的學分單位過於「零碎化」，因此使得學生所需學習的科目種類過多過雜。台灣通識教育面臨的另一結構限制是大学生一入學就分屬於某特定系與班這樣的制度。如此的一種教育制度結構，使得學生知識的學習，受到人為設立的專業圍牆所區隔。經由現況的探討，本文作者指出經由通識教育，將可使學生修習到具有統整社會脈絡的各種知識或技能性課程。並且透過與社會脈絡的統整，也成為可回應生活需求，並豐富生活內涵的教育。通識教育就其內涵而言，即具有的整合知識特質，因此可以說本質上就是一種需要統整各種社會學習資源的教育，也應被期待為一種可導引學生接觸各種知識或經由與社會生活脈絡結合，而有助學生獲得智慧的教育。本文針對台灣各大學在通識教育實施上常見的一些問題，及其根本限制與超越這些限制的可能方向進行探討，除了

---

\*逢甲大學公共政策研究所副教授



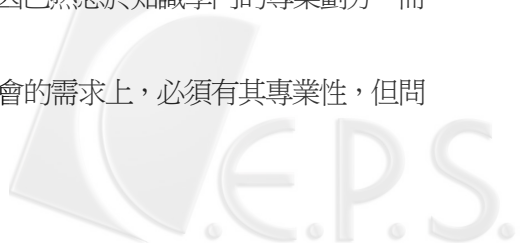
希望有助釐清通識教育未來應有的樣態，也期望引起大家對於通識教育的關注，共同探索其未來具創新性的發展方向。

**關鍵字：**通識教育、博雅教育、大學教育、社會脈絡、社會資源統整

## 一、前言

通識教育如以美國世界知名大學的教育傳統來看，可以說一直都是其大學教育的主要組成部分，只是有時候會有不同的課程分類與安排方式（陳舜芬，1998；黃坤錦，1999；孫向晨，2006；Nelson and Associates，2000；Newman,1996；National Association of Scholars,1999；王秀槐、符碧真，2005）。相較之下台灣的大學教育，因自戰後不管是新設或是延續自大陸的傳統，皆屬學生從一入學即歸屬於特定學系與班級的制度結構。因此，至今已數十年過去，台灣的大學各種專業學系的學生，其彼此之間如楚河漢界般的隔閡與陌生，也已成爲台灣高等教育不易輕易撼動的傳統。再加上台灣留美歸國的社會菁英，絕大多數都是國內大學畢業後再出國從研究所唸起，因此其所接受的國外教育，其實皆已是屬具清楚專業分化的研究所教育階段，故對美國在大學階段教育所具有的通識精神，較難有深刻的體會與感受。在這樣的情況下，台灣的大學教育擔綱者，在做課程規劃時，所能依循的大抵皆是其本身專業教育如何養成的經驗，而對於到底如何培養一個具廣博知識與文化涵養的大學生，要不是缺乏親身經歷的經驗，就是因已熟悉於知識學門的專業劃分，而較少會去加以反思。

當代的大學教育，在時代與社會的需求上，必須有其專業性，但問



題是大學作為大學，應不只在於能有助於學生專業知識或技能的養成，而還需思考如何真正可成為，能為國家培養具理性思維與人文品味及社會關懷人才的教育機構。因為，大學作為一個國家培育人才的最高階機構，若其教育功能僅止於學生專業知識的訓練，而在其知識廣度與文化內涵深度的培養上毫無建樹，那絕非一個國家之福，也不是可以令人有所期待的教育機構。

台灣的大學教育，有一個非常顯著的傳統特色，即都是在教育部指揮與管制下運作。雖然從戰後台灣就有很多所大學，其中有公立也有私立<sup>1</sup>。但有趣的是不管其為公立或私立，其所執行的大小事幾乎都會直接受到教育部指導與管制。如所有大學，不管是從學校的組織到課程的類型與結構，甚至內容，乃至教師的薪資與學生的學費，皆是以教育部的命令與指示為依歸。更有趣的是各大學雖都有其五花八門的教育理念，但在實際的作為上，其實都是唯教育部指示是從，或是以系所教師之專長與喜好而非以學生的需求為主。其中最顯著的差別大概就只是在名目上為公立或私立。台灣這種在教育制度結構與實際作為上高度雷同的大學教育，直到 1994 年大學法大幅修正案公布施行後，才漸漸開始有所改變。但可能大學自主的時間未久且教育部也仍掌控各大學學費的收費標準<sup>2</sup>，因此至今其改變的幅度與內涵似乎仍屬有限。從本文底下

- 
- 1 台灣在戰後的大學自 1945~1980 年主要有臺灣大學、政治大學、私立東吳大學、臺灣省立師範大學、私立東海大學、清華大學、成功大學、交通大學、中興大學、私立輔仁大學、中央大學、中山大學、私立逢甲大學、私立淡江大學、私立中原大學、私立中國文化大學。
  - 2 台灣的公私立大學之學費雖然自八十八學年度起原則上教育部不再統一規定大學學雜費收費標準，而由各校以實際經常性運作之教育成本作為學雜費徵收之指標。本方案業經八十八年一月十五日行政院教育改革推動小組第十次會議審議通過。各校可自

對當前台灣的大學通識教育與大學教育之課程結構與教育理念的整理與討論，可以見到台灣的大學教育，仍有待對教育原理與對學生自主學習之必要性及其制度空間建置，有更進一步的反省。本文主要即企圖在這個主題的探討上拋磚引玉，提出個人因參與通識教育課程架構改革而歸納出的一些發現，就教於各方先進。

## 二、台灣的大學通識教育實施現況及其問題

台灣的大學通識教育，就其發展的歷程來看，呈現的是由上而下的發展方式。即它並不是由大學對其教育功能自主的省思而來，而是緣自於教育部的指定。當然會這樣也和台灣戰後的各級教育，其實一直是處於國家的嚴格控制的情境有關。因此儘管可能有些大學的領導者有創新性的想法，也常不易施展。後來在 1996 年，雖然經大法官會議指出，原為教育部所規定之各大學共同必修課程違憲，而使大學漸取得課程規劃上的自主性。但事實上，經過了十年，台灣各大學的通識教育，也還很難逃脫邊緣化與可有可無的地位。總體而言，我們從台灣戰後大學教育的發展經驗來看，通識教育不但受教育部的強力領導，還同時受到中國傳統好崇高遠大教育目標與重教師本位，以及零碎化的學分結構等條件影響，而使得台灣各大學通識教育的功能，長期處於難以有突破性發展的狀態。

### (一) 在教育部指導下的台灣通識教育發展模式

---

訂學雜費徵收的項目及標準，但所訂標準必需根據實際用於與學生教學、訓輔、研究有關之經常性支出成本決定（不含推廣教育及建教合作）。

台灣的大學通識教育在 1984 年之前，除了有教育部於 1958 年頒定各大學「共同必修科目」之外，另外就只有東海大學及台灣大學曾推動過此類教育（沈君山、黃俊傑，1995:4）。在 1984 年之後，教育部開始要求國內各大學學生都必須修習 4-6 學分的通識課程，到了 1992 年，教育部規定全國各大學學生不管科系，皆必須修習總數 8 學分的通識課程（李亦園、黃俊傑、許榮富、陳德華、李珮琳，1994:77）。基本上，此一規定所反映的事實是：台灣的大學課程，長期是處於教育部的直接指導之下。如自 1957 年起教育部就訂定了台灣各大專院校的共同必修科目及其學分數，並於 1958 年頒布實施<sup>3</sup>。從表一可見，到 1964 年，台灣各大學之各學院，皆有教育部所訂之必修學分數。

- 
- 3 戰後台灣教育部要求各大學必需開設共同必修課程主要是始於 1958 年所頒布之各大學「共同必修科目」規定，至 1972 年中國國民黨中央常會決議將中國通史和中國現代史列為大學共同必修課程，自 1983 年教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同科目，公布「大學必修科目表施行要點」，第八條規定大學生必須修 4 至 6 學分之跨學院之科目，此即為通識教育科目之前身。1989 年教育部發布「大學共同必修科目表」，1992 年大學共同必修科目表修正為國文、外文、歷史、憲法與立國精神、通識課程 5 大領域，自 82 學年度起開始彈性實施。1994 年發布「大學法施行細則」，規定「各大學共同必修科目，由教育部邀集各大學相關人員共同研訂之。」隔年大法官會議釋字 380 號解釋，教育部有關大學共同必修科目之設置與〈大學法〉及〈憲法〉意旨不符，自釋文公布日起，至遲於滿 1 年時失其效力。1996 年教育部部長表示尊重司法院大法官第 380 號解釋文，〈大學法〉共同必修科目將自 5 月 26 號起自動失效，85 學年度起國文、外文、歷史、中華民國憲法與立國精神、通識教育、軍訓及體育等大學共同必修科目，未來採必修或選修，由各大學決定。有關台灣各大學的共同科目，郭志華等（1994）亦曾對其和美國的一些知名大學進行比較研究，發現美國的大學其共同必修科目不但具有多樣性，且其佔全部畢業學分也都有很高的比重，相較之下，台灣的共同必修科目一直是由教育部所訂定，且其所佔畢業學分之比重，亦很少超過四分之一者。

表一：1964 年教育部訂定之大學各學院必修規定學分數

學院	規定學分數
法學院	25-32
文學院	20-30
醫學院	22-34
商學院	36-46
理學院	21-34
農學院	16-21
工學院	26-44

資料來源：整理自 1987 台灣教育發展史料彙編。

除了學分數之外，事實上，教育部至 1992 年，仍繼續修訂發佈各大學之必修科目標，其中共同必修主要分為五個科目：一、外文，占六學分，必要時可增加至八學分，學校在此領域中可開設英文、法文、日文、俄文、德文等語言課程。二、國文，占六學分，必要時可增加至八學分。三、歷史，占四學分，學校可在此領域開設中國通史、中國近代史、中國文化史等課程。四、中華民國憲法與立國精神，占四學分，學校可在此領域中開設憲法、三民主義、國父思想等及其相關課程。五、通識課程，這一部分占四學分，另外四學分為現行規定的人文學系與理工學系互相選修的課程。至 1993 年，政府對各大學之共同必修科目，共訂有 28 個最低標準學分數，各校可依其環境、條件增開課程（大學教育改革促進會，1993:170；郭志華，1984）。

就歷史面向來看，台灣的大學通識教育，可以說主要是由教育部所一手推動。不管是從共同必修課程的規定，或八學分通識選修課程類型

之訂定，我們都可以清楚看到教育部實際上，長期介入台灣各大學的教育，而這其實也和長期以來，台灣的大學教育就是一種由國家強力指導的教育互為表裡，如陳舜芬（1998:58）即指出：

台灣地區的高等教育行政是中央集權式的，各大專院校從招生之科系人數、必修科目、畢業學分以至於學雜費、宿舍費均由教育部統一規定，連各校之行事曆也要報經教育部核備。各校內部若有糾紛，教育部則是最後仲裁機構。上述種種控制，不僅施之於公立院校，連私立院校也一視同仁，這種劃一的規定，扼殺了大專院校自由發展的生機，也減少了高等教育適應不同背景的學生，不同社會需求的彈性，使得台灣地區往往被譏為只有一所「教育部大學」，這與美國高等教育強調多樣化的特色，恰恰相反。

對於這樣一種國家全面掌控著大學教育方向與內容的情況，使得有學者指出：「台灣高教行政中央集權化的程度，除了中國大陸之外，可能再也無出其右者」（黃炳煌，1998:298-299），台灣高等教育這種倒金字塔型的極端中央集權模式，主要可以說是台灣自戰後以來，在教育政策背後所一直存在著類似中國大陸的全能國家觀念（李強，2003），在此種觀念下，社會的所有事務（教育當然包含其中），皆須處於國家的綿密控管之下。

台灣的大學教育課程規劃，得以擺脫教育部的箝制，真正朝獨立自主方向發展，應是始於1996年5月26日，大法官會議所作出的有關由教育部規定全國大學共同必修科目作法為違憲的決議之後。然而，雖然有釋憲案使得教育部不能再直接規定或指導大學要開設何種課程，但透過大學評鑑與各種計畫，我們可以看到教育部仍持續有效的在引導著台灣各大學的通識教育，朝著其所設想的規範與方向前進。台灣的通識教育之發展，在1990年之後，除了存在著教育部運用各種政策所形成的



主導力量之外，還受到於 1994 年 4 月，由一些對通識教育全面發展具熱情的學者專家組成的中華民國通識教育學會之影響。此學會經由和教育部合作，也漸漸成為導引台灣的大專校院推動通識教育發展方向，一股由上而下的力量。

## （二）偏好於崇高遠大及完美人格培養的教育目標

台灣的大學教育雖然我們常可見到各校有所謂的校訓或辦學的宗旨，但能在其實際的教育活動規劃及課程的安排設計上，見到兩者之間存在明顯與具體關聯的相當稀少。如台灣大學的敦品、勵學、愛國、愛人；清華大學的自強不息，厚德載物；成功大學的知致理窮；中正大學的積極創新，修德澤人……等等。我們常可以見國內大學在其教育宗旨或目標上，總是非常的崇高遠大與抽象<sup>4</sup>，因而並不易具體的落實或對應於其現實的作為中<sup>5</sup>。事實上一個完美的理念或崇高的理想，不但要在短短四年達到根本就不可能，更何況把這種遠大其實該歸為整個大學辦學的目標歸給通識教育，其實是誇大了通識教育所能承擔的教育功能。並且過於抽象崇高的理想，實很難擬出具體可衡量成效指標，因此最後就常成為只是一種口號式的理想宣示，而難以在其辦學的實際作為與成果中見到。這種情形其實和費孝通（1991:88）所指出的，在中國傳統常

---

4 如台大的新任校長李嗣涇（1999:195）即指出：大學教育的目的，如眾所週知，不只在知識之傳承，更在於學生全人格之養成。王立文、簡婉也曾為文指出：通識教育的目的不僅在灌輸一堆知識，更重要的是在對人格的影響以及在對自性的認識。個人人格的健全發展是提昇生活與社會品質之根本，亦即當今亂象社會所應面臨的最大教育課題。

5 在台灣的教育現況中，我們最容易見到的是大學教育理念或宗旨，常和教師與學生視專業課程之學習較為重要，而通識課程之學習次之的認知事實背離。



可見到的名實分離之文化慣習：「在長老權力下，傳統的形式是不准反對的，但是只要表面上承認這形式，內容卻可以經注釋而改變。結果不免是口是心非一脈相承」。相較於一個學校的總體辦學理念，通識教育只應是其達成的組成部分之一。通識教育相對於全校的教育目標，應是較易訂定可有助於執行與進行成效衡量的目標。

台灣的大學在推動通識教育，除了可常見到設有高遠偉大的目標之外，在課程的開設與執行上，也大多只能因循既有的師資與教學的方式，而難以和所設立的偉大目標有具體的關聯。換言之，通常目標歸目標，大多只是一種高遠理想的宣示，而無法在其實際的作法中見到<sup>6</sup>。如從表二對台灣一些大學通識教育理念目標可以見到，都非常的崇高遠大。當然這和很多學者專家，通常喜歡把通識教育看成是可通達古今，學貫中西或者是可無所不包的教育之事實也相互呼應<sup>7</sup>。如黃俊傑（1995:34）即認為：「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，成為頂天立地的人，這也就是古典儒家所謂的『君子』的人格典範的建立」。楊國樞（1999:1）認為：「大體而言，我是從人本主義觀點來看通識教育，認為它是一種強調發

---

6 這種理念和其現實情境有所落差的情況，其實也反映出台灣的教育事業，仍受重崇高理念之宣稱，而不重其可行性與具體成效之檢視的傳統中國文化習性之影響。

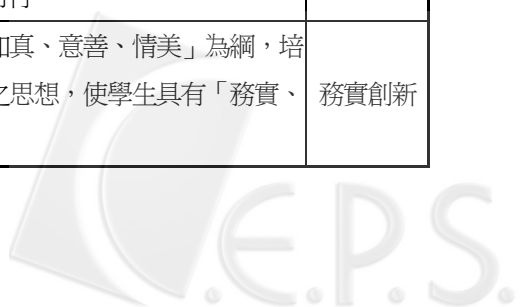
7 這和中國傳統文人，長久以來認為教育最重要的即是使人成為具有高尚情操修養聖賢的理想應有所關聯。如余英時（2007:196）即指出：「以行『道統』來馴伏『治統』，是後世儒家知識人所最為重視的一件大事」。劉劄楚、楊慶堃（1989:57）在其研究中也指出傳統中國：「士大夫講文學藝術，講天下，講仁義道德」。如錢穆（1989:90）也曾指出，通天人是中國學術思想界一共同大觀念，誰都不能避而不理。中國傳統的教化思想總是非常高超遠大，但我們從現實中，卻相當難以見到能實踐它或將它落實為普遍可見行為的事實。

揮整體性、通達性、思辨性及理念性的全人教育」。自表二，我們可以看到，這樣的高遠目標，其實是台灣通識教育目標常見的特色。

表二：台灣較為崇高遠大的大學校訓宗旨與通識教育理念或目標

學校名稱	通識教育理念	校訓
成功大學	本校通識教育目標為「培育每位學生生存與發展所必須具備的基本知識與涵養，以成為自由民主社會中健全之公民外，更具有追求個人及社會整體幸福的能力。」	知致理窮
淡江大學	通識課程著重廣博文雅知識的獲得與涵養，而核心課程則是選出學門中具有代表性的思考為重點，做充份深入的探究，作科技整合式的教學，並在研究討論中習得判斷與解決問題的觀點與策略。	樸實剛毅
海洋大學	通識教育，目的是要培養學生自我發展的能力，除了訓練其基礎能力外，應協助學生拓寬視野，開展美善人格，以適應社會變遷，達成個人理想的生涯規劃；換句話說，是培養專業科技智能之外，還得具有「通天人之際，達古今之變」的人文素養，兼具本土關懷與國際視野的宏觀氣度，以作為「正德、利用、厚生」濟世救人基礎的全人教育。	誠樸博毅
玄奘大學	以培養「德性與智慧相契、力行與力學合一」之有守有為青年為目標，自是適切可行。	德智勤毅
義守大學	本校通識教育之理念以「知真、意善、情美」為綱，培育學生獨立之精神，自由之思想，使學生具有「務實、創新」之素養。	務實創新

資料來源：整理自各校網頁。



相信沒有人會反對完美人格的養成是好的，但因為完美不但很難做到，且其最大困難是很難找到大家可以一致認同的完美或完全的清楚定義，故在實踐上會產生很大的困難。因此若將其視為重要的教育目標，很容易因其難以凝聚出較具體有效的作法，而使其毫無指引教育活動設計與課程安排的功效。相對而言，我們若以 H. Rosovsky 在 1978 年，為哈佛大學的通識教育進行全盤改革時，所揭櫫的理念來看，應可有助於對照出台灣的大學通識教育所常見的目標之抽象與空泛性。其所宣告的通識教育理念為：

一個有教養的人，必須能清晰而有效的思考和寫作。一個有教養的人，必須對自然、社會和人文有所批判性的瞭解。一個有教養的美國人，在本世紀的最後四分之一，不應該有地方的偏狹性而忽視其他地區和另一時代的文化，我們必須瞭解塑造現在和未來的其他地區和歷史上其他時期的文化和力量。一個有教養的人，要能了解並思考道德和倫理的問題。最後，一個有教養的人應在某一知識領域有深入的研究，達到介於廣泛的知識能力和專業程級之間的程度(黃坤錦，1995:95-96)。

此種理念，除了對於一個有知識的人所需具備的基本知識種類，有清楚的描述之外，還強調如何使學生，對於其所處國家之現況與歷史，也都能有所關聯。在此種類型的教育理念下，我們可以看到對於通識教育應該規畫哪些種類的課程，以及課程該如何設計，都可以提供較為清楚的方向導引，也才有可據以評估其實施成效的可能。



### （三）以專業知識與技能培養為主的大學教育

現有的各種通識教育理念和台灣長期以來，一般人對大學教育就是一種專業教育的認知，其實是相互抵觸的。所以，很多人不是覺得它是額外的與多餘的，就是不知道為什麼大學要有通識教育，以及它有何重要性。通識教育為何？它是否只是用以補救台灣的大學教育過早分科所產生的弊病，如台灣大學在其「通才教育工作小組」的規劃報告書中，即指出通識教育的必需性在於：「當前大學教育太早分科，學生缺乏本門以外的知識與方法，目光侷限一隅，不能把握歷來重要思潮的演進，亦無法全面觀照現代知識的發展。本計畫旨在針對此弊，於現行大學教育的架構中，作適度的補救」（黃俊傑，1995:27）。然而，想要經由通識教育來補救大學教育制度過早專業分化所產生之缺失，其有效與否不但至今仍難定論，若想要經由通識教育，使學生得以全面觀照現代知識的發展，那更是一種難以達成的目標。在知識爆炸且日趨專業分化的時代中，要求學生能全面觀照知識的發展，很容易淪為一種幾無實現可能性的空想。

另外，若我們將通識教育的目標，界定為希望使學生具備多元的知識，那要注意的是此種目標，可能會產生一種弔詭的後果，即其實並不需要有什麼特別規劃的通識教育課程。因為，只要求學生跨出自己的專業系別，去選修其他學系或其他學院的課程，就可達到此種多元知識學習的目的。因為在大學裡每位教師，基本上都是依其個人學術專長開課，故在此觀點下，所謂的通識教育，其實是和專業教育沒有太大區別，它結果會和輔系或第二專長的教育措施類似。因此，這種觀點就會和將通識教育視為是一種博雅教育的理念，有著相當大的差異。因為若視通識教育為一種博雅教育，那麼通識教育就比較會是一種強調人文涵養的

教育，而不是一種強調專業本位的教育<sup>8</sup>。但問題是，在一個沒有專業就難以立足的時代，過度強調不具明確專業性的人文素養之重要，是很吃力且不易獲得現實職業結構支持的教育目標。

在此種專業分化的時代趨勢下，博雅教育的理念若還有其值得我們努力推廣的地方，就有賴於我們是否能從很多現實例子中，證實具有高度創造潛力的專業能力之養成，其實是和其是否具備深厚寬廣的人文素養有密切的關聯。然而，這並不易做到。因為以台灣過去經濟成功的經驗而言，一般人會認為似乎只要能努力打拼，或者是只要懂得某種專業知識，就可以有所成就或足以應付工作上的需求。因此，當現代的世界改變越來越快，過去成功的經驗已不再能做為依恃時，如何能打開學生的視野與拓廣其知識背景，雖然已明顯的漸有其時代需要性，但怎樣可以超越過往經驗的限制，建構出能符應時代需求的新課程架構，已成為台灣當前各個大學的挑戰。然而，通識教育若僅是如宣大衛（1996:145）所認為的：在大學中除了專業養成教育以外，所有其他的教育學習及活動均是通識教育的範疇。那其實不但不會顯現通識教育的重要，反而會使一般人對於什麼是通識教育的認知更趨於模糊。因為能否規劃出可切合時代需要的通識教育，是不可能立基於「什麼都是通識」的這種理解而來。通識教育的重要性，不可否認的是會隨時代與教育對象的不同而不同，並且其內涵與意義，也會因時代不同而有所差異<sup>9</sup>。

---

8 根據金耀基（2003:73）認為：博雅教育是相對於職業或實用教育而言，其目的在培育「統一的人格」；而通識教育是相對於專業教育而言，其目的在達到「統一的知識」。

9 如 Howard（1992）即指出：通識教育在美國近百年來的大學教育中，主要有理想主義、進步主義、本質主義與實用主義等幾種不同認知。

#### （四）「零碎化」課程學分結構與通識教育的邊緣化

通識教育在推動上的根本困難，其實是和台灣的大學課程，所普遍可見的零碎化學分結構有密切的關連。台灣的大學教育，在畢業的總學分上雖然和國外大學類似，大約都在 128 學分左右，但台灣的大學普遍可見的現象是每門課的學分單位過於「零碎化」，即每一科目所佔的學分數大多只有 3 或 2 學分，因此使得學生所需學習的科目種類過多，同時也過雜。如此容易形成一種不良的學習型態：使知識的學習趨於零碎化與表面化。雖然我們很難說要多少的科目量才最恰當，但是單一學期一個學生的修習科目數若過多，很明顯的會增加其在課業學習上的難度。在此「零碎化」的學分結構下，學生會面臨的困境是老師的要求種類與總量會增多。因科目數多，所需面對的老師與作業種類及數量就多。如此一來，學生每學期要應付的考試次數與繳交的作業也會多，因此，在這種零碎化的課程學分結構下，由於學生每學期需面對的科目數量過多，使得通識教育這種非以專業性知識培養為目的的課程，很難不被邊緣化與營養化<sup>10</sup>。因此，在探討通識教育課程如何不成為營養學分時，若不能注意到存在台灣各大學此種普遍可見的零碎化課程學分結構，很容易只停留在問題的表面而不得其解。

底下表三我們整理一些台灣設立較久的公私立大學，其在課程學分數上的分配情形。以每一學期為基礎，若畢業學分是 128，那麼每學期每位大學生該修習的學分數平均應為 16，相對於美國的知名大學，其每個學期每個科目之學分數，通常為 4 學分或 4 學分以上，其一個學期的修課數量也大多以四門課為主<sup>11</sup>。但從表三，我們可以看到，台灣的大

---

10 所謂營養學分是在台灣的大學生中，對於輕鬆又可高分通過科目的一般用語。

11 如以美國哈佛大學為例其學生每學期必須選修四門課，換句話說，他們在教室裡的時

學生，在前二年的每學期修課數量，單是必修課程即已幾乎都在五門課以上，有的甚至到達七、八門，因此，在此種修習課程科目數量過多的結構下，通識課程會常被學生定位為只要輕鬆易過就好的課程，也就不足為奇。

表三：台灣公私立大學各學期必修學分與科目數

學校系名	年級	科目數 (A)		學分數 (B)		B/A	
		上	下	上	下	上	下
台灣大學經濟學系	一	7	6	21	18	3.0	3.0
	二	3	3	10	10	3.3	3.3
台灣大學電機工程學系	一	9	8	23	22	2.6	2.8
	二	5	6	13	15	2.6	2.5
清華大學工業工程學系	一	8	8	21	21	2.6	2.6
	二	6	8	17	23	2.8	2.9
成功大學中國文學系	一	6	8	11	12	1.8	1.5
	二	5	5	13	13	2.6	2.6
成功大學數學系	一	7	7	19	19	2.7	2.7
	二	4	3	11	8	2.8	2.7
淡江大學中國文學系	一	11	8	21	16	1.9	2.0
	二	5	4	11	8	2.2	2.0
東吳大學經濟學系	一	7	6	19	16	2.7	2.7
	二	6	6	15	15	2.5	2.5
東吳大學中國文學系	一	7	7	15	15	2.1	2.1
	二	6	6	12	12	2	2
東吳大學物理學系	一	10	9	24	21	2.4	2.3

間平均為每週十二到十八個小時 (Light, 2002 : 21) ; 美國耶魯大學其學生每學期需選四至五門課，四年間修讀三十六門課後，才能獲得學士學位 (劉永，2004 : 151)。



	二	7	6	17	14	2.1	2.3
中原大學土木工程系	一	12	9	24	20	2.0	2.2
	二	5	5	15	12	3.0	2.2
元智大學資訊管理學系	一	9	9	22	24	2.4	2.7
	二	4	6	14	16	3.5	2.7
逢甲大學電機工程學系	一	12	11	24	23	2.0	2.1
	二	6	8	13	17	2.2	2.1
東海大學電機工程學系	一	7	8	18	19	2.6	2.4
	二	8	8	19	19	2.4	2.4

資料來源：整理自各校之網頁。

註：調查科目不包括體育、軍訓及各校通識分類選修課程、系定選修課程。

事實上這種修習科目種類繁多與學分數的零細化，可以說是台灣既有公私立大學，在其課程結構上普遍可見的現象。再者，相較於美國自 1908 年之後，其大學逐漸普遍的在四年中的頭兩年，提供學生一般性的通識教育，後兩年則是較專業的課程(Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, and Patricia J. Gumpert, 2003:62; Richard Foley Rutgers University, 1997:153; 劉永, 2004:151)，台灣的大學教育則一直是學生一入學，就歸屬於某一專業系所的某一班。這種一個蘿蔔一個坑式的制度結構，也使台灣的大學生一入學就在選課上沒有太大的自由空間，幾乎在大一，就已塞滿了各種數量繁多的必修課程<sup>12</sup>。

很多學校的大一新生，其必修課程若不算軍訓、體育課，以及實驗與實習課，一週要修的課，也常超過八門（請參見表四、表五），其中

12 以 96 學年上學期某大學之工學院機械與電腦輔助工程學系之大一學生所需修習之必修科目就有：工程圖學、工廠實習、英文、計算機概論、國文、普通物理、普通物理實驗、微積分、應用力學、文明史，計 21 學分。

包含著專業課程與共同必修課程，平均起來每門課大約只有 2 個學分。在如此繁雜多樣且零碎化的課程結構下，要學生好好修習非專業的通識課程，基本上存在著相當大的挑戰。且在實際上，因很多學生想在大四多留些時間可補習以有助考取證照或報考研究所，所以使得其在各類課程修習，普遍的將其壓縮在一、二、三年級時段，形成在此時段所修習的科目數量超載的情形更加嚴重，而大四所空出的時間，就實而言，很多也不是用來好好學習既有科目，而是用以準備考試。因此，在這種學分零碎、科目數量過多的課程結構，學生奔波於繁雜多樣課業要求與考試的情境下，通識課程實很難不被邊緣化或被期待為可輕鬆取得的營養學分。

表四：台大與淡江大學之大一學生必修課程

年級	必修科目名稱		必修學分數	
	上	下	上	下
一	微積分	微積分	4	4
	普通物理學	普通物理學	3	3
	普通物理學實驗	普通物理學實驗	1	1
	服務(一)	服務(二)	0	0
	靜力學	動力學	2	3
	工程圖學	機械工程概論一	2	1
	工廠實習	機械工程概論二	1	1
	國文領域	普通化學	3	3
	外文領域	普通化學實驗	3	1
	歷史領域	國文領域	2	3

	體育	外文領域	1	3
	軍訓	歷史領域	0	2
		體育		1
		軍訓		0
合計	12 科	14 科	22	26

資料來源：台灣大學機械工程學系。

表五：淡江大學國際貿易學系之大一學生必修課程

年級	必修科目名稱		必修學分數	
	上	下	上	下
一	中國文學及經典	歷史研究	2	2
	外語學門	外語學門	2	2
	資訊概論	資訊概論	2	2
	經濟學	經濟學	3	3
	會計學	會計學	3	3
	微積分	微積分	2	2
	統計學	統計學	3	3
	服務教育課程	服務教育課程	0	0
	軍訓	軍訓	0	0
	體育	體育	0	0
		三大科技革命和時空宇宙		1
		廿一世紀全球化科技革命之衝擊		1
合計	10 科	12 科	17	19

資料來源：淡江大學國際貿易學系。

## 四、台灣的大學課程專業暨通識及社會資源統整與通識教育發展可能性之探討

隨著人類知識的發展越來越快與日漸多元化，要一個人什麼都懂都知道，已越來越難做到，甚至已是不可能的事。因此若我們對於通識教育的理解，只停留在傳統式強調全人的博雅教育，或是冀望其能通達古今中外之各種知識，事實上已是個背離於時代的空泛期望。那其實多少可說是一種對「美好過去」的懷念，因為在今日的知識領域，單單是人文學與自然科學兩個領域就已如兩個世界般的難以互通<sup>13</sup>，更何況還有其他各種已擁有豐富專業知識積累的學科，如醫學與各種應用性科學等<sup>14</sup>。有誰能悠遊於這些不同的學門之間，而同時在各個不同領域被稱為專家呢？在知識或學科日趨專門分化的潮流下，一個人要在當今社會立足，他通常是需要擁有某種專業，且每一專業知識的發展，也都一日千里，因此實在很難有餘裕可以跨領域學習。在此種知識更快速在專業分化的時代下，通識教育所可能扮演的角色為何？它能夠持續發展的可能性何在？事實上是個相當難以回答或找到解決之道的時代難題，底下僅是經由對既有各種通識課程或教學方式的考察，所歸納出來的一些對以上所提難題之初步回應。

### （一）無學系邊界的層級化課程結構與大學通識教育的發展

---

13 如 C. P. Snow (1965) 即曾發表論文指出當前學術文化已分裂為人文的與科學的兩個壁壘分明之陣營。

14 Brockman (1998) 提出了第三種文化的論述，認為那是一種可以使人對於複雜理論與演化理論深遠影響有充分體認的新的自然哲學。

對於台灣的大學生，普遍視通識教育為邊緣或次要科目的現況如何根除，多年來已有相當多的討論與意見提出。但台灣各大學的零碎化課程學分結構與壁壘分明以系為單位的教育制度若不能有根本的變革，通識教育被視為次要科目的事實要加以扭轉很難。在現實的大學課程運作上，我們會看到，在此種制度結構下，學生能擁有自主選擇的學習空間很有限。因為學生基本上從大一就被框限在每一個系所本身的目標與很多零碎且無多大相互關聯性的科目上<sup>15</sup>，因此所謂的自主選擇，對於絕大多數的學生而言，根本是種空泛的理想。

台灣的大學通識教育，所面臨的最大結構限制其實是學生一入學就分屬於某特定的系與班這樣的制度。如此的一種教育制度結構，不僅使得學生知識的學習，受到人為設立的專業圍牆所區隔，且在學生的交流上，也傾向於以班為單位。在此種的教育制度之下，我們看到學生所修習的課程，主要是以本系所開設的課程為主，很難有機會跨到其他領域。相較之下，以美國的大學為例，其學生一入學並不屬於哪一個系或班，首先是接受一些共同必修的基礎教育或屬初階但為某一學院共同的專業課程。在第一學年或第二學年結束之後才開始依其各自的興趣自由選修專業課程。在經過一年級或至二年級的基礎層級課程修習後，學生可漸漸的調適或發現自己的興趣與能力，接著才開始選修可與自己興趣與能力相符的進階專業知識。

要特別注意的是，在這樣一種教育中，重要的不僅是在大一或大二時不分系與班<sup>16</sup>，即不存在如台灣的大學所普遍可見的僵固性學系邊

---

15 或許隨著教育部開始進行全國大學系所評鑑，其在教學目標與課程規劃的評鑑項目要求下，可以使國內的大學在這種課程相互不具關聯性的情況漸漸有所改善。

16 這種大一大二不分系制度，台灣的樹德科技大學曾實施一陣子，後來又恢復。其原因

界，而更在於其課程是有明顯的層級區分。因為若沒有課程難易程度上的分級，則不但學生在知識學習上，不易有縱深性，且也易造成學生在所修習課程的組合上，因無系所之規範而失之於散漫。基本上，任何知識的學習應該都是要有次序，才不會造成學習者太大的挫折，或因零亂而導致學習成效不彰。一般為天資聰慧者所設置的跳級制度，也通常只是學習時間的濃縮，並非是省略某個知識層級的學習。因此透過課程的層級化規劃，將使學生在不受系所框架限制的情況下，又有其可資依循的知識學習之脈絡。

事實上，通識教育要具有不被忽視、歧視或不需特別被強調以顯其重要性的可能，其最根本的解決之道：是需改變我們目前的大學制度結構，使學生選課可以不受系別歸屬的約束，而能憑學生自己的興趣與意願，彈性調整或延後其較具深度之專業知識學習的選擇時間。也就是學生入學可不須固定從屬於某一系，而是可以依其最後所修習之科目類別與數量，視其符合哪一種專業之要求，再加以認定。事實上從美國的大學制度，我們可明顯看到，所謂的系和學生並非是一種固定的關係，其大學教育所展現的，比較是屬於一種以學生為主體或以輔導學生發現其自我興趣的制度結構<sup>17</sup>。因此，在其大學教育制度中，通識課程和所謂

---

主要是發現執行起來學生沒有歸屬感，因傳統「班級」的建立可提供學生很大的歸屬感，台灣學生從高中上大學一下子沒有，就覺很難適應，且學生選課也變得無所適從（李曉青，2007）。此種大一不分系其實國內還有交大、清大、元智、逢甲與政大等校，在少數管理學院、資電學院實施。然而這種不分系的制度，不但目前仍屬於少數，且若其無法總體課程結構，如難易程度之區分以及教師授課鐘點與歸屬結構，甚至是學生修課習慣的調整，應不易於落實為普遍可行的制度。

17 事實上從 A. Flexner (1994) 所提出何謂大學的理念以來，我們可以看到重視教學或注重學生為主體之教育，一直是美國大學一個不可忽視但卻常被略過不談的傳統。

的專業課程，其實是融為一體，都是該大學或學院所有學生，必須或是可自由修習的課程。在其實際的運作上，學生要如何學習，與該朝何種專業知識領域發展，主要是交由學生，依照學校所訂的各種必、選修與課程層級規範，及運用學校所提供的各種學習諮詢輔導系統，來協助其自我安排與進行選擇<sup>18</sup>。

## （二）通識教育課程與社會脈絡的統整

現在的大學教育，雖然很難逆反日趨專業化的知識發展大趨勢，但事實上也正因為知識的發展過快，故現在的大學也面臨了另一種挑戰，就是如何教給學生較不易被淘汰的知識與技能。在這種既要著重專業知識的培養，但又要使學生能超越專業知識所帶來限制的時代需要下，通識教育在現代的大學教育中反而承擔著更重要的角色。因為它是可將專業知識放回社會脈絡與各種知識和具體經驗融匯的教育，如此會使得現在的大學生，可以因認識知識的產生脈絡與其在生活中的現實效用，而對於所學的專業知識能有更深的體會，從而得以孕育其整合與變通的能力，不為時代所淘汰。如杜威（Dewey,2006:94）即曾指出：教育的實踐越能重視社會互動的關係，就越能符合寬廣變通的條件，也越能達到普通。

因為台灣的大學教育一直存在著與社會背景脫離的狀態，即所學不一定能為社會所用，因此，其在課程的規劃上，應思考的是如何能漸漸朝向教育哲學家 Whitehead（1994:6-7）所宣稱的：「我們應注意根除那

---

18 其實若要給學生有很大的自由選修課程的空間，學習顧問或導師的制度是不可或缺，如哈佛大學在學生的課程選修上，從大一到大四都設有各種提供輔導與諮詢的人（林孝信，2007）。



厄殺現代課程活力的學科間互不聯繫現象，對於教育只有一種題材，那就是表現為各種樣態的生命。」如此的方向而行。對台灣的教育體系而言，強調知識的專業分化，其實早在高中時就開始。台灣的學生在高中時，即已被分成不同的知識類組，主要的有自然組與社會組兩類，在進入大學之後，又被分派入更為繁細以學系為間隔的知識專化結構。更嚴重的是從小到大的教育，也一直是處於脫離現實社會生活的情境。因此如何將通識教育所屬課程，規劃為強調知識的學習與社會脈絡或日常生活經驗能緊密結合的課程，將會有助於補救台灣這種造成知識窄化與空虛化的教育偏失現象。

不管是因應著改善台灣的大學教育過度偏向專業知識傳授之缺失，或就其定義而言，通識教育在當前台灣的大學教育中，皆明顯有其不可忽視的重要性<sup>19</sup>。經由通識教育，台灣各大學將可以使學生修習到，具有統整社會脈絡的各種知識或技能性課程。透過與社會脈絡的統整，通識教育將成為一種可以回應生活事實需求，並豐富大學生生活內涵的教育。它其實是一種可和大學所必須強調的專業教育相互搭配與互相發煌的教育。透過多元整合的課程設計，也即是能融入各種討論、參觀與閱讀活動於教學中，通識教育將有可能會是大學生之學習生涯中，特別有助於其透過與社會的互動而將專業知識注入生命不可或缺的一種知識學習活動。

根據世界知名大學的發展經驗，我們可以看到通識教育通常可清楚代表著一所大學的辦學理念，從很多知名大學的領導者的言論中，我們

---

19 沈宗瑞（2005:56）以哈佛大學近之通識教育改革為例，指出：簡言之，我們需要發展一系列的綜合性課程，將專業化知識成為容易學習的形式，從中顯示此知識與其他領域知識的關係，並盼解釋它的重要意涵。

可以看到不同大學領導者如何看待其自身教育功能與定位其教育目標，通常會顯現在其通識課程的規劃上。如曾任美國芝加哥大學校長的 Hutchins（1994:87-89）即曾指出：

我們時代值得注意的怪事是，傳播工具的數量越來越多、能力越來越強，而交流本身卻始終越來越少。與歷史上的任何時代相比，現在互相之間的理解可能是一種比較罕見的現象...大學應該是一個理智的共同體，在這個共同體中，專家、發現者和實驗者除了履行對他們專業的職責之外，還要承認具有互相交談和理解的責任。如果他們能夠在他自己之中恢復交談的條件，那麼他們就能成為一所大學、一個合作的思想者的團體，而這種大學或團體就能發揮理智的領導作用，並有望在塑造其時代的思想方面出某些適當的成就。

從以上的引言，我們可以看到設置一種具社會的互動即能存在著廣泛交流的一種學習環境，應是任何一所具有理想之大學不可忽視的一環。而這樣的理念，也落在芝加哥大學通識教育的具體課程規劃之上<sup>20</sup>。因此，如何藉由通識教育課程的規劃，來提供能與社會脈絡統整的

---

20 美國芝加哥大學在 1930 年由 Hutchins 校長大力推動的經典閱讀課程成為廣為人知的通識教育發展史上的重要一頁，後來雖沒有在芝大實施，但也聖約翰學校等其他學校實施（謝小岑，2007）。事實上在 1930 年後期，美國哥倫比亞大學就出現了「人文經典」(Humanities) 這門全校學生必修的課，後來和「當代文明」(contemporary civilization) 構成了哥大通識教育的基本架構（甘陽，2006）。有關哥大之當代文明課程實施現況可參考吳瑞媛（1995）所著〈「當代文明」在哥大：一個「價值反思」的典型〉。不管如何，我們從甘陽（2007）〈通識教育在中國大陸是否可能〉一文，可以看到美國的通識教育，百年來其實一直存在著源自其大學領導者的反復探討、論辯與實驗的過程。

課程，而使學生得以有和社會互動乃至進而帶動總體社會的發展，是值得所有想用心辦學者思考的課題。

### （三）通識教育發展與社會資源的統整

根據黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林（1997:101）考察美國十所知名大學的通識教育後發現，沒有一所大學把通識教師歸為一類，他們有專門負責通識教育的單位，但是所有通識教育課程的老師都是來自其他的學術單位。從國外或台灣的大學實施通識教育之經驗來看，通識教育事實上可以考慮經由整合各種現存校內外資源的方式來加以發展。因為通識教育的目標並非在培養學生的專業性知識或技能，因此反而需要在資源統整上，考慮如何在課程的設計上更具有多元性與開創性，而使學生能夠學到或知道知識的有用性<sup>21</sup>。且此種資源的統整，不應僅局限於校內資源的整合如校內各系師資的運用，它應想辦法廣納各種校外資源，如各行各業的專家或組織機構等，以作為學生學習可資運用的資源。

通識教育就其內涵而言，即具有的整合知識特質，因此可以說本質上就是一種需要統整各種社會學習資源的教育。故通識教育若要發揮其統整功能，其在課程規劃與設計上，必然需要針對現有資源情況作最適當的調配，因此它沒有常規可循，所以它很多課程的開設，應就是一種學習方式創新的具體展現。通識教育的良窳，其實不僅在於其課程實施的成功與否而已，更在於它是否有創新的動力。在這種觀點下，通識教育是否能有所發展，其實也代表著該大學整合社會各種資源的能力。因為，唯有透過各種學習資源的整合，即經由實地參訪，以及和同儕或專

---

21 如 Whitehead (1967:4) 即認為：教育是一種使人獲得知識運用能力的藝術。

家學者，乃至各種具社會經驗人士的交談，才有可能使通識教育的課程，真正可以教給學生具有社會互動或具生活脈絡的知識，而因此也才可使通識課程發揮其教導學生學習有生命知識的教育功能。

#### （四）通識教育的可能發展方向：知識觸媒或智慧培育功能

在一篇談「大學及其功能」的文章裡，懷德海（Whitehead 1967:93）指出：

大學存在的理由是，它經由連結年輕人和老年人對學問所作富於想像的思考，來保持著知識與生命熱情的關聯。大學傳授知識，但它應是以富於想像力的方式來傳授。至少，這就是大學對社會應起的作用。一所大學不能做到這一點，就沒有理由存在下去。

由於大學有其專業知識傳授的時代性要求，因此通識教育的存在價值與重要性，即在它可有助於大學做到以上引言所提出之要求。事實上若以我們前面對通識教育較為理想的認定，即視其為一種豐富生命內涵的教育。一個大學的通識教育，若能讓學生獲得如此的一種成就，它必然是具有知識觸媒角色或能夠培養大學生智慧的一種教育。

台灣的大學教育，其實常如 Whitehead（1994:2）所言，教授了太多無活力的概念（inert ideas），這樣的教育會導致心靈的腐敗，因此，如要防止這種心理的腐敗，那就要能遵循兩條教育的誠律：「不要教太多的學科」以及「凡是你所教的，都要教得徹底」。俗語說：「貪多嚼不爛」，台灣的大學教育，常見的是企圖塞給學生太多東西，在這種情形下可見到的事實是知識的零碎化與遠離社會生活脈絡，以致於學生的思

考能力與現實認知能力都相當的低落。

另外在台灣的大學教育，因為一直受到由上而下的控制，因此以通識教育的發展而言，就欠缺如林孝信、黃俊傑（1996:121）論文所指出的一種由大學本身發動變革的美國經驗，如其論文即指出：20 世紀美國大學的通識教育，主要是透過許多不同學府的教育改革，以及教育家與教育學者的大辯論而形成。其中有四個主要的代表性變革：分別是 1917 年，哥倫比亞大學開始設立西方文明通識課；1930 年代，芝加哥大學開展西方經典鉅著的教學；1970 年代，哈佛大學的核心課程規畫；以及 1988 年，史丹佛大學的柏拉圖著作是否可列為通識教材所引起的爭論<sup>22</sup>。

其實不管是哈佛大學最近的課程改革或是前面所提的美國各大學對通識教育的思考與改進（Faculty of Arts and Science, 2004；林孝信，2007），通識教育該是如何的一種教育，應是每一所大學在釐清其教育目標時，需花費心力去思考的課題<sup>23</sup>。因為通識教育有別於專業教育，它的教育活動通常涵蓋的是那些屬於全校學生所必須修習的課程，因此也是一個大學最可以用以彰顯其辦學理念的教育。且因為通識教育就其定位而言，並不著重在培養學生的專業能力，所以它更具有統整各種資

---

22 事實上從 Gaff（1983:207-220）的著作可以看到，在其研究調查時間之前，已有超過 300 所的美國的學院或大學已對其通識教育進行重新檢討。Johnson, Ratcliff and Gaff（2004）也指出，美國近十年的通識教育在各高等教育機構的變革最多，且其改革主要是與機構的使命認知有較大的關聯。另外 Stark and Lattuca（1997）也指出美國在 1984 和 1994 年間就有超過 20 份以上對大學課程和通識教育的國家報告與計畫書。

23 謝小岑（2007）也指出：對於正努力尋找與建立特色的台灣各大學院校而言，通識核心課程是值得嘗試與努力的方向，因它應該可以用以彰顯個別大學的教育理念與核心關懷。

源或進行多元化規劃的合法空間。故它應可被期待為一種可導引學生接觸各種知識，或經由與社會生活脈絡結合，而能使學生從中獲得智慧的教育活動，如此的話，它也才會是一種有助於學生掌握社會乃至時代變動趨勢的教育。

## 五、小結

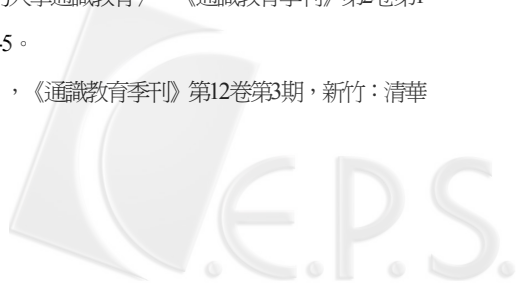
通識教育雖然在台灣教育部的大力推動下，已漸為各大學所重視，但是我們會看到真正能做全面規劃且和專業課程緊密結合的學校仍屬有限。其主要原因在於台灣的大學，很多對於其通識教育，到底應該如何定位，與如何建構有助於其發展的組織，並不是很清楚。當然，這也和很多大學，對於其辦學理念也還是模糊，或是尚未感覺其明確化對於其辦學成效提升所具有重要性之事實有關。在這種情況下，當然也就導致該大學對其通識教育很難有清楚的定位。通識教育到底該是如何的一種教育？其在大學裡所應扮演的角色為何？該如何做？透過很多的研討會與各個大學經驗的累積，相信在未來必然會有越來越多的解答。通識教育不管其定位如何，我們必須要注意的是，要免其落入如 Whitehead (1994:1) 所指出的教育困境：「在教育史上，最驚人的現象是，傳授學問的學校在一個時代才華橫溢，而在隨後的時代卻僅僅顯示出迂腐氣和墨守成規。」

台灣的大學教育，要超越長久以來處於僵化與零碎的知識學習困境，就必須要思考，如何透過總體課程結構的重整，將通識教育所可能具有的知識觸媒作用，與其所具有的活化與統整多元知識以提供學生智慧之潛能發揮出來。對於此目標之達成，其所需要的搭配作法是要能善

用各大學既有的資源與引入各種可能的社會資源，且最重要的是要能尋找出可激發學生學習熱情的方法。其實正如 Martha C. Nussbaum (2000:xi) 所指出的：「一個大學儘管在它提供學生專業訓練的同時，當然也應該要能提供學生有關豐富生命與作為一個公民的基本知能，但卻不應該去規定何者才是博雅教育 (liberal education) 所必要的作法。」換言之，不管是博雅教育或通識教育，應該都存在著很多會因時、因地與因人的各種調適與創新可能，它不會是有所謂的標準或最正確的作法 (Gaff,1991；Ratcliff, Johnson, La Nasa and Gaff,2001；Johnson, 2003)。本文在此，僅是就過去台灣的大學，在通識教育實施上可見到的一些問題及其根本的限制，乃至超越這些限制的可能方向，所作的簡短探討，希望它可有助更進一步發現通識教育的未來樣態，與有助於引發大家對於通識教育的關注，共同來探索其未來最具潛力且可切合於台灣社會的發展方向。

### 參考書目

- 大學教育改革促進會 (1993)，《台灣高等教育白皮書》，台北：時報文化，頁170。
- 王秀槐、符碧真 (2005)，〈美英德高等教育之比較研究及對我國高等教育之啟示〉，《通識教育季刊》第12卷第2期，新竹：清華大學通識教育中心，頁1-26。
- 甘陽 (2006)，《美國名校的“經史傳統”》，21世紀經濟齊報。
- 甘陽 (2007)，《通識教育在中國大學是否可能》，上海：世紀人文論壇系列講演，2007。
- 沈君山、黃俊傑 (1995)，〈邁向二十一世的大學通識教育〉，《通識教育季刊》第2卷第1期，新竹：清華大學通識教育中心，頁1-5。
- 沈宗瑞 (2005)，〈通識教育的另一個世代〉，《通識教育季刊》第12卷第3期，新竹：清華大學通識教育中心，頁51-58。





- 李亦園、黃俊傑、許榮富、陳德華、李珮琳（1994），〈日本的大學通識教育考察報告〉，《通識教育季刊》第1卷第4期，新竹：清華大學通識教育中心，頁77-97。
- 李嗣岑（1999），〈大學教育品質之提升〉，劉安之、黃俊傑主編，《大學理念與實踐》，台中：逢甲大學，頁193-202。
- 李曉青（2007），〈通識教育的先鋒—朱元祥校長專訪〉，《通識在線》第11期，台中：中華民國通識教育學會，頁67-68。
- 李強（2003），〈後全能主義體制下現代國家的構建〉，江宜樺、李強主編《華人世界的現代國家結構》，台北：商周，頁291-309。
- 余英時（2007），〈從價值系統看中國文化的現代意義〉，《知識人與中國文化價值》，台北：時報。
- 金耀基（2003），《大學之理念》，台北：時報，頁73。
- 林孝信、黃俊傑（1996），〈美國的經典通識教育：經驗、問題與啟示〉，《通識教育季刊》第3卷第4期，新竹：清華大學通識教育中心，頁117-132。
- 林孝信（2007），〈哈佛大學通識改革初探〉，《通識在線》第11期，台中：中華民國通識教育學會，頁26-30。
- 吳瑞媛（1995），〈「當代文明」在哥大：一個「價值反思」的典型〉，《通識教育季刊》第2卷第2期，新竹：清華大學通識教育中心，頁51-71。
- 宣大衛（1996），〈我國大學通識教育整體架構之策略規劃〉，《通識教育季刊》第3卷第3期，新竹：清華大學通識教育中心，頁137-149。
- 孫向晨（2006），〈耶魯之為耶魯：通識教育的作用—讀理查德·萊文的《大學的工作》〉，《大學通識報》創刊號，香港：中文大學通識教育中心，頁133-143。
- 陳舜芬（1998），〈美國高等教育對我國高等教育的啟示〉，二十一世紀基金會主編，《彩繪二十一世紀的台灣教育》，台北：中華徵信所，頁37-74。
- 郭志華、王美鴻、張玉蓮、黃坤錦、潘呂棋昌（1994），《大學共同必修科目國內外課程分

- 析研究》，新竹：國立交通大學共司科。
- 黃坤錦（1995），〈美國大學的發展及其通識教育的演進〉，《通識教育季刊》第2卷第2期，新竹：清華大學通識教育中心，頁73-100。
- 黃坤錦（1999），〈美國大學的通識教育-美國心靈的攀登〉，台北：師大書苑。
- 黃俊傑（1995），〈當前大學通識教育的實踐及其展望〉，《通識教育季刊》第2卷第2期，新竹：清華大學通識教育中心，頁23-50。
- 黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林（1997），〈美國的大學通識教育考察報告〉，《通識教育季刊》第4卷第1期，新竹：清華大學通識教育中心，頁65-106。
- 黃炳煌（1990），〈二十一世紀我國高等教育之展望〉，淡江大學教育研究中心及二十一世紀基金會編，《二十一世紀我國高等教育的發展趨勢》，台北：師大書苑，頁513-580。
- 費孝通（1991），《鄉土中國》，香港：三聯。
- 楊國樞（1999），〈大學之理念及其實踐〉，劉安之、黃俊傑主編，《大學理念與實踐》，台中：逢甲大學，頁1-20。
- 劉永（2004），《耶魯人的追求》，台北：宏道，頁138。
- 劉創楚、楊慶堃（1989），《中國社會-從不變到巨變》，香港：中文大學。
- 謝小芩（2006），〈二十一世紀的通識核心課程想像〉，《通識在線》第7期，台中：中華民國通識教育學會。
- 錢穆（1979），《從中國歷史來看中國民族性及中國文化》，台北：聯經。
- Snow, C. P., (林志成、劉藍玉譯) (2000), 《兩種文化》，台北：貓頭鷹。
- Dewey, John, (薛純譯) (2006), 《民主與教育》，台北：網路與書，頁94。
- Brockman, John, (唐勤、梁錦鑒譯) (1998), 《第三種文化》，台北：天下。
- Altbach, Philip G., Berdahl, Robert O., Gumpert, Patricia J., (陳舜芬等譯) (2003), 〈美國高等教育三百年〉，《21世紀美國高等教育-社會、政治、經濟的挑戰》，台北：高等教育，頁45-79。
- Hutchins, Robert Maynard, (陸有銓譯) (1994), 〈博雅教育〉，《民主社會中教育上的衝

突》，台北：桂冠，頁65-79。

Light, Richard J, (趙婉君譯) (2002), 《哈佛經驗：如何讀大學》，台北：立緒，頁21。

Flexner, Abraham (1994), Universities: American, English, German, Transaction Publishers.

Nussbaum, Martha C. (2000), "Foreword", in *Alive at the core : exemplary approaches to general education in the humanities*, edited by Michael Nelson and associates, San Francisco : Jossey-Bass.

National Association of Scholars (1999), *The Dissolution of General Education : 1914-1993*, New York : Springer.

Cardinal Newman, John Henry, Turner, Frank M. (1996), *Idea of a University*, Connecticut : Yale University Press.

Faculty of Arts and sciences (2004), *Report of the Task Force on General Education*, Cambridge : Harvard university

Faculty of Arts and sciences (2006), *Report of the Task Force on General Education*, Cambridge : Harvard university.

Whitehead, A. N (1999), *The Aims of Education*, Taylor & Francis, Inc.



## General Education and the Higher Education of Taiwan

Chieh-ying Chen \*

### Abstract

The main characteristic of education for the Universities or colleges in Taiwan is that all of them are supervised by the ministry of education for everything. For instance, regardless salaries of faculties and the tuition fee or curriculum planning, all are controlled by the Government. The goal or mission of the universities or colleges, are usually detached from their educational activities in reality. We find that the biggest difficulty for improving the significance of general education is based on the trivial structure of credits for the higher education of Taiwan. The other obstacle for the development of general education is that there are many fixed boundaries between various disciplines and classes. Actually, general education is the kind of curriculum which can help the students to integrate the social resources and different disciplines or technology. Also, it could be an education for the students to get wisdom and to have lively lives. This article is trying to figure out the limitations for the development of general education, and also trying to find out the way of breakthrough for it.

**Key words:** general education, liberal education, higher education, social context, integration of social resources

---

\* Associate Professor, Graduate Institute of Public Policy, Feng Chia University.

