

## 臺灣通識教育發展歷程

林從一\*

### 摘要

本文以「通識教育的內部結構」、「大學」與「教育部」三者為座標，刻劃出臺灣通識教育發展歷程。並將此歷程分成五個階段：1995年大學法修正之前的階段、「問題界定階段」(1995-2002)、「擘劃、探路與鋪路階段」(2003-2006)、「以通識教育為大學核心的改革階段」(2007-2010)，以及從2011年到現在的「後《通識教育中綱計畫》階段」。本文認為，臺灣通識教育必須在下列六個大學大趨勢中才能看出其完整意義：跨領域整合的教育趨勢、以通識教育為軸線重新定位大學、從知識本位到學習本位的教育轉向、從套裝知識教授到核心能力培養的教學轉向、教學成就重新成為重要學術成就，以及社會參與式學習的發展。

**關鍵詞：**通識教育、教育部、大學、高等教育

---

\* 作者為國立政治大學哲學系教授、臺北醫學大學醫學人文研究所教授，同時為臺北醫學大學人文暨社會科學院院長，E-mail: cyberlin@nccu.edu.tw。

## 一、前言

在臺灣，通識教育(*general education*)的內部因素、大學與教育部三者彼此之間關係密切卻錯綜複雜，但這三者的關係發展史可以框架出臺灣通識教育發展形貌，並顯現出其所涉及的意義。

1984年以前，通識教育基本上仍只是學者零星論述中的概念性存在，少部分學校如東海大學雖然號稱以通才教育或博雅教育(*Liberal Arts Education* 或 *liberal education*)為立校精神，也開設了一些通識課程，<sup>1</sup>但是隨著時間的推衍和學校規模的擴大，不久便實質棄通識而轉向專業教育。

在臺灣，官方主導了大學的發展方向，「所有大學都是教育部大學」的宣稱相當真實，而很遺憾地這個現象在可見的未來仍是大學需要面對、克服的挑戰。臺灣通識教育的初期發展更是仰賴官方的態度與作為，所以當教育部於1984年開始規範通識教育，也就是正式要求各大學實施通識教育後，<sup>2</sup>各大學便陸續建制通識教育專責單位，開設通識課程，而通識理念也逐漸在各大學傳播開來。然而，大學教育的舊觀念與舊作法大多維持原樣，教育部對各大學在課程、學制、教師員額等面向上的限制也多仍在，因此通識教育的進展並不明顯。

直到1995年，為符合憲法「大學學術自主」原則，大法官做出釋字三八〇號解釋，政府依之修正並公布實施大學法，通識教育才首次突破結構性

---

<sup>1</sup> 東海大學於1956年開始有通才教育(又名「宏通教育」，兩詞皆附‘*general education*’一詞對應之)的課程制度，這是臺灣通識教育的首創。後來，新竹清華大學在1970年代，臺灣大學在1981年，分別規劃、開設通識課程。在法規與制度尚未鬆綁的時代，這些學校所推動的通才課程為數極少，以較具規模的臺大為例，1983學年度臺大方才完成規劃13門選修科目，開授了4門通才教育課程。

<sup>2</sup> 1983年教育部公布施行「大學必修科目表施行要點」，隔年4月5日，為配合該要點第7點之規定：「使學生在自由選修中可獲得較佳的通識教育」，教育部公布「大學通識教育選修科目實施要點」，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，同時規定學生必須修習四至六學分的課程。自此，「通識教育」這詞開始廣被使用，國內大學也全面開始辦理通識教育。

限制，大步邁入新階段。然而，雖然這個憲法契機為通識教育開出寬廣的可能性，但是，這並不是由於教育部發現了急需解決的教育問題，也不是因為大學企望實現教育理想，而是由於法律上的命令，教育部才對大學課程鬆手，因此這是個被迫的作為，而大學更是「被迫擁有課程規劃自由」。於是，當「教育部部定課程」不再存在時，被迫自由的各大學猛地必須面對國文、英文、中國通史、國父思想等共同科目的定位及轉型問題，而依據教育部 1984 年「大學通識教育選修科目實施要點」所開設的課程又不足為轉型及發展的憑藉，大學因此頗為茫然。不過，1995 年新大學法對於通識教育仍具有三個重大意義：第一，「課程自主」成為大學獨有，非大學單位不具有的法定權利；第二，「多元化」成為大趨勢；第三，「通識教育作為大學教育核心」在理念層次上被確立了。

從 1995 年到 2002 年，大學仍以專業教育及職業教育為重心，通識教育尚處在爭取發展空間的初期階段，再加上教育部並未提供實質協助，此時臺灣通識教育發展甚為艱困。困境使得弱點與挑戰一一顯露出來，我稱此為臺灣通識教育發展的「問題界定階段」，也可稱之為「問題揭露階段」。

從 2003 年到 2006 年，我稱之為「擘劃、探路與鋪路階段」，在這個時期，教育部開始構作施政藍圖、投入資源來定位、處理「問題界定階段」所標定出的各類通識教育問題。此時教育部直接相關計畫是《人文社會科學教育先導型計畫》(2003-2006)中的〈個別型通識教育改進計畫〉與〈通識教育評鑑先導計畫〉，該等計畫相當程度地決定了 2003 年至 2010 年教育部的通識教育政策走向。〈通識教育評鑑先導計畫〉的重心是透過大學實地評鑑，更深入、更具體地界定出大學通識教育實施時應解決的問題。〈個別型通識教育改進計畫〉針對個別教師的通識課程改進計畫進行補助，這是為了建構大學優質通識課程及其配套措施所進行的探路與鋪路工作。此階段主要還是在既有的通識教育問題框架下，進行細部問題的界定與解決工作，換句話說，此時的工作仍在處理「大學以專業教育及職業教育為重心」的框限下所產生的通識教育發展困境。

2007 年到 2010 年是為「以通識教育為大學核心的改革階段」。這個階段

的發展主要以《教育部通識教育中程綱要計畫》(以下簡稱《通識中綱計畫》)為火車頭。不同以往,《通識中綱計畫》不是消極地回應現有高教框架內的既存問題,而是立基於大學教育與通識教育的本質與理想,特別是基於「通識教育是大學教育的核心、專業教育的基礎」這個認知與願景,積極地以理想的通識教育作為典範來恢復大學應有的面貌,不僅試圖在通識教育中重新設定高教的標準與典範,更是著手透過通識教育的改革來重新定位、定性與定向大學教育。《通識中綱計畫》透過通識教育的改革來帶動高等教育的改革,而只有高等教育在理念、組織、學制、課程、教學等層面上的結構性問題獲得改善,通識教育的困局才会有不再回頭的突破。

具體而言,《通識中綱計畫》引導或至少非常實質地參與了「跨領域整合的教育趨勢」、「以通識教育為軸線重新定位大學」、「從知識本位到學習本位的教育轉向」、「從套裝知識教授到核心能力培養的教學轉向」、「教學成就重新成為重要學術成就」以及「社會參與式學習的發展」等六個大學大趨勢,而只有以這些大學大趨勢為脈絡,才能看出《通識中綱計畫》的完整意義。

從 2011 年到現在,我稱之為「後《通識中綱計畫》階段」。在這個階段中,引導臺灣通識教育發展的主要動力有二,一個是教育部《現代公民核心能力養成中程個案計畫》(2011-2014),另一個是高等教育評鑑中心所執行的通識教育評鑑。此階段之所以稱為「後《通識中綱計畫》階段」,是因為此時的前進軌道大多是《通識中綱計畫》時期所鋪設下來的,而且此階段中的通識社群、價值與方法仍大多承襲《通識中綱計畫》的成果。

從 2014 這個時間點展望未來,無論是積極領導帶領風潮,抑或是借力使力順勢配合,通識教育仍將與前述六個大學大趨勢偕手而行。

## 二、大學自主與通識教育

我國官方(教育部)於 1984 年正式開放各大學實施通識教育,此後,理念逐漸傳播,各大學也陸續建制通識教育專責單位,然而,大學教育的舊觀念

與舊作法大多維持原樣，教育部對各大學在課程、學制、教師員額等面向上的限制也多仍在，觀念、作法與制度面的侷限使通識教育的進展並不明顯。直到 1995 年，為符合憲法「大學學術自主」原則，大法官做出釋字三八〇號解釋，政府依之修正並公布實施大學法，通識教育才第一次突破結構性限制，大步邁入下一階段。

1995 年新大學法主要內涵是大學課程全部回歸大學自主，政府各單位，包括全國教育最高行政主管機構教育部，不再擁有合法權力規定大學如何設計課程結構。這法令鬆綁意味著法定權力與責任的移轉，使得大學獲得更大的課程規劃空間。但更為重要的是，新大學法讓大學回復大學自己，因為「學術自主」(含研究自主與教學自主)是大學之所以為大學的核心，沒有學術自主的大學不是一個真正的大學。這也就是說，鬆綁課程限制固然擴大了課程規劃的自主空間，通識教育隨之獲得前所未有的發展空間，但這仍是比較邊緣性、實效性的連結，更為核心性、本質性的鏈結是：「學術自主」不僅指引大學法改革，更是標舉出「通識教育」是大學之所以為大學的核心。

「學術自主」的重要內涵是「自由」，在大學各類課程中，最能體現自由精神的課程是通識教育課程，畢竟通識教育的重要元素是博雅教育，而博雅教育又稱為自由的教育，其最重要的目標是讓學生在各層次上獲得自由。1995 年大學法改革為大學定性、定位、定向，將「自由」再次界定為大學核心精神，通識教育因此成為理想大學教育中不可或缺的領域，也同時成為大學發展的重要方向。

但是概念上關係密切的兩件事，在真實世界中卻有可能關係疏遠。「大學學術自主」之後，各大學校院有權利決定如何設計課程結構，因此，無論在專業教育的軌道上進一步發展，或者朝通識教育、全人教育的方向轉型，或者持續往職業教育的方向前進，或者各方兼顧，都是大學本身的權利，而大學實際上選擇走的路彼此之間也不相同。我們可以發現，雖然大學大多選擇將通識教育納入新的課程結構之中，但是有些學校視其為大學教育的核心，有些卻僅僅待之為專業教育的點綴。對於「自由作為大學與通識教育共有的本質」沒有清楚認知與強烈認同，大學學術自主之後的課程自主，並不

一定使得通識教育獲得真正的重視。雖然「大學學術自主」無法保證高品質的通識教育，然而缺乏充分的「大學學術自主」，真正的通識教育很難存在。讓我們以中國大陸為例子來說明這點。近年來中國大陸愈來愈重視通識教育(又稱博雅教育或素養教育)，政府及大學投入大量資源及心力在通識教育的改進上，效果逐漸顯現。但是中國大陸大專校院沒有完整的「大學學術自主」，「有缺陷的大學學術自主」很快地形成「極限屋頂」，令中國大陸通識教育難以伸展。

中國大陸大學學術自主不足之處甚多，與通識教育最相關的是其部定課程規定。中國教育部要求其所轄大學必須開設〈中國近現代史綱要〉、〈毛澤東思想和中國特色社會主義理論體系概要〉、〈馬克斯主義基本原理概論〉和〈思想道德修養〉等課程。部定課程有些在主旨、主題上就是政治意識形態，有些在內容上過於遵循價值一元論或文化一元論，但無論屬於何類，這些部定課程都將導致最違反通識教育的後果：沒有多元的對比，學生將無法深刻地檢視特定意識形態、文化、社會與價值觀的合理性，思想將趨於封閉及淺碟化，而智性的不自由將導致視野的限縮，最終引向行動的盲動或閉鎖，無法針對社會、文化、價值進行深刻反省與創新。部定課程為通識教育劃了一條政治紅線，但是只有教育自己可以為教育設定規範，通識教育乃至於大學教育不應受到政治、宗教或利益團體任何形式的掌控。

1995年之前，臺灣各大學校院多有共同科之設置，負責包含教育部部定課程的國文、英文、中國通史、國父思想等課程。這些課程或許在國家意識的建立、傳統文化與價值的傳承、思想及史觀的統整上，具有一定程度的功效。然而，一如中國大陸現行之部定課程，臺灣的部定課程不免出現灌輸特定政治意識形態、思想文化道統觀以及單一價值觀等違反大學精神的現象，進而阻礙了多元、反省、批判、創新與社會參與等等通識素養的深度發展。

統而言之，1995年新大學法對於通識教育的重大意義有三：第一，「課程自主」成為大學獨有，非大學單位不具有的法定權利；第二，「多元化」成為大趨勢；第三，「通識教育作為大學教育核心」在理念層次上被確立了。雖然「法定權利」、「大趨勢」、「理念層次的確立」並不表示現實面不存在「扭

曲法定權利」、「逆流」、「理念與行動彼此之間的衝突」，但是縱然現實面上尚有需多挑戰，通識教育畢竟獲得一些依靠：法律賦予的權利讓各方如官方、商界與宗教界在試圖影響大學時，心中至少隱隱存有規範行為的一絲紅線；順著潮流前進，旅程不寂寞，路走得也更有信心；確立的理念指引有力的行動，至少，當爭論發生時，堅強的理據讓人能為通識教育發出響耳的言論。

### 三、問題界定階段——1995 年到 2002 年

從 1995 年到 2002 年，大學仍以專業教育及職業教育為重心，通識教育尚處在爭取發展空間的初期階段，再加上教育部對於通識教育並未提供實質協助，此時臺灣通識教育發展甚為艱困。困境使得弱點與挑戰一一顯露出來，我稱此為臺灣通識教育發展的「問題界定階段」，也可稱之為「問題揭露階段」。

課程發展是這個階段最重要的議題，而課程議題是揭發通識教育一般性問題的最好切入點。課程是教育觀念、學生、教師、教材教法、學校制度等等諸多面向的交會點，這些面向的完善度將直接影響通識課程發展的完善度，而從反方向來看，課程品質不佳也顯示出教育觀念、學生、教師、教材教法或學校制度面存在著有待改進的地方。這也就是說，探究課程尚待改進之處，有助於揭露通識教育一般性的問題。

1995 年新大學法實施，伴隨著「大學學術自主」而來的是大學課程自主，新的課程架構面對兩個重要課題：一是共同科課程往通識課程的轉化(共同科課程更具通識教育內涵)，二是新的通識課程的發展。這些都是複雜的課題，但能否妥善處理，事關通識教育的成敗，或至少事關通識教育的灘頭堡穩固與否。

#### (一)共同科通識化

1995 年之前各大學校院多設有共同科，負責國文、英文、中國通史、國

父思想等舊有課程。從 1995 年到 2003 年，約略 10 年之間，各校將共同科舊課程分兩類來處理：國文與英文基本上維持不變，中國通史與國父思想則陸續歸屬於人文領域通識課程或改成憲法與立國精神通識課程。

英語課程中，以文學與文化為主軸的部分，逐漸被納歸於人文領域通識課程，其餘的部分則逐漸被定位為純粹的外語課程。但是，純粹的語言教育是否為大學通識教育的一環，學者多抱持質疑的態度，有些學校因此在通識課程範疇之外，另設共同課程領域來容納語言類課程。

國文課程的通識轉化更為複雜，更具挑戰性。不論學術領域及資源之爭，國文課程通識化的挑戰主要有三：其一，國文課程內容多屬文學及思想領域，與人文領域通識課程多有重疊，此是「疊床架屋問題」；其二，除去文學及思想的成分，國文課程內容就剩下中文語言教學的部分，包括現代中文與文言文，但是母語教育理應在大學之前完成，而文言文在中學國文課中已多所觸及，此是「大學中文語言教育的必要性問題」；其三，作為必修課之國文課主要傳授傳統文化，這與通識教育的多元文化與批判精神等核心概念恐有不符，此是「傳統文化獨大問題」。面對這些挑戰，有些學校直接以取消國文這個通識領域加以因應，將大一國文課程併入人文領域通識課程，使其與中西哲學、中西歷史、中西文學、中西思想等人文主題課程同置一域，供學生自主選修。通常，採取這個途徑後，舊有國文課迅速且徹底地多元化，不再出現如共同教材這種一元化的舊面貌。有些學校仍選擇保持現況，維持國文課程的全校必修地位，但是，在課程主題上逐漸變得多元，以個別經典、文類、專家(如大詩人、大文學家)以及專題為名或為題的課程逐漸成為主體，相應地，共同課綱、共同教材逐漸遁入歷史，國文課變成必選課群，而不是全校必修單一課程。然而，縱然逐漸多元，只要國文領域在大學課程架構中仍自成一類，上述三種挑戰仍會不斷出現。近 20 年來設立的新大學多無共同課程(英語課程或近年出現的全校單一核心課程除外)，國文課程的通識轉化對其而言便不成問題，而越來越多的老大學也採取「國文課程併入人文領域通識課程」的作法。

無論如何，在原有教師、教學內容、教學方法變化不大的情況下，共同

課程仍無法轉型為真正通識課程，實質通識教育學分因此不多，僅有點綴之用，無法成為大學核心課程。

## (二)新通識課程新發展

除了共同科課程往通識課程的轉化外，1995年後大學課程自主的另一個課題是新通識課程的發展。無論是舊課程的脫舊轉化或是全新課程的發展，都是課程發展，而課程發展議題是根本性的問題，因為，如本文已指出的，課程是教育觀念、學生、教師、教材教法、學校制度等等諸多面向的交會點，這些面向的完善度將直接影響通識課程發展的完善度，探究課程尚待改進之處將有助於揭露通識教育一般性的問題。從1995年到2003年，通識教育課程發展面臨下列幾個主要問題：

### 1.通識觀念的建立

通識觀念包括三大類主題：第一、通識教育與大學教育的關係。現今學者普遍認為，通識教育是大學教育的核心、專業教育的基礎，而沒有此認知，處於發展初期、處境艱難的通識教育很容易就變得困頓或扭曲。第二、通識教育本身的內涵。通識教育的內涵相當多元，培養學生「宏觀視野」與「跨學術領域知識力」為其核心內涵，缺乏此認知，通識課程的授課內容就很容易會變成「專業知識的稀釋化」、「常識化」與「休閒化」。第三、通識教育與教學的關係。通識教學現場與專業系所課程之教學現場兩者之間差異不小，譬如學生背景的多元度，如何在維持課程學術承載度下因材施教，需要比專業課程更費心思。墨守專業課程之教學方法，無法引發通識課程學生學習熱情。

觀念是首先的，沒有正確的觀念，便沒有正確的行動。不幸的是，我國通識教育的實施，常因學校及教師對通識教育認識的不足而產生方向偏差及動力不足的現象，以致未能積極或妥適規劃通識教育應有的課程或師資，這進一步導致一個影響甚為深遠的負面結果：師生普遍認為通識課程重要性不如專業課程，或甚至以通識課程為惠而不費的「營養學分」課程。

## 2.專業教育導向

我國大學幾乎完全以專業教育為導向，專業教育導向的大學以專業系所為主體，專業系所分兩類，第一類是依傳統學科(Disciplines)分類而建置的學術專業系所，如哲學系、歷史系，中文系、社會學系、經濟系、心理系、物理系、化學系等學系，第二類是依職業分類而建置的職業專業系所，如外交系、會計系、傳播系、醫學系、企業管理系等學系。這個分類方式下的系所呈現光譜式分布，傳統學科在光譜的一端，市場職業佔據另一端，不同系所依其特性散布於兩端之間，如政治系、生命科學系以及社會工作學系。

在專業教育導向的大學中，通識教育面對了一些複雜且嚴重的問題，主要有下述三項：

### (1)專業與通識的二分

專業所對比的是非專業，專業與通識二分後，通識便很容易被不當地歸屬於「非專業」。無論在心理傾向或價值取向上，多數師生都因此視通識教師為二線教師，視通識課程為二流課程。現實常順著期待而走，通識教育被視為非專業教育後，在真實的處境中，通識課程逐漸喪失與下述兩種專業性的關連：學術專業性與職業專業性。通識課程內容逐漸喪失其應有的「學術承載度」，也讓人忽略了通識教育其實是職業及專業教育的基礎。在教師面，雖然所有通識教師都受過高度學術專業訓練，但是一旦落入通識，其專業性便被忽視，成為非專業教師。

### (2)通識專責單位組織定位不清

大學以專業教育為導向，大學中的教學單位過去只能是專業系所，新設的通識教育專責單位成為難以定位的單位。

#### a.一級或二級問題

通識教育是大學中唯一的全校性教育，不僅跨系所，還跨學院，不僅跨學科領域，還肩負大學精神及大學辦學理念的落實，其中僅僅跨學院一項，就足以將之定位為一級學術單位。但是，在原有的資源分配架構下，掌有經費或教師資源的單位是教務處或學院，將通識教育中心定位為一級單位，無論是成為一級中心或成為學院(如博雅學院)，通常都會面對資源不足的窘

境。但是，定位為二級單位也會面對一些挑戰。定為二級的方式有三種，一是將之隸屬於教務處，二是隸屬於某學院，三是隸屬於某校級委員會(通常是通識教育委員會或共同教育委員會)。但無論採取哪一種二級類型，通識教育中心常常缺乏充足的經費、教師及行政人員，更嚴重的是，缺乏能有效統整全校各一級學術及行政單位的行政權力。事實上，無論一級或二級，通識教育中心的定位必須能同時解決上述兩個問題，才能正常運作。

#### b. 實質或虛級問題

通識教育中心虛實的問題分成兩個層面，一個是通識教育中心本身不具有專任教師的層次，一個是編制內行政人員充不充足的層次。前者是比較實質的問題，但它幾乎是一個兩難問題。如果通識教育中心不編有專任師資，則開設量足質精並具穩定性之通識課程的挑戰相當高；但是另一方面，如果編制了專任教師，則所屬通識教師將與專業系所失去緊密連結。專業系所是現在大學教師主要專業發展平台，失去此平台，將使得通識教師的專業生涯發展受到相當的侷限。

近年來各校才逐漸尋找出改善「通識教育中心虛實問題」的途徑。有些通識教育中心與專業系所合聘教師，有些虛級通識教育中心增加誘因鼓勵專業系所優良教師開設通識課程。

我國大學大多以科學、科技專業或職業教育為主體，人文社會科學基礎學科教師數量少且彼此之間專業背景差別頗大，而人社教師卻是通識教育的主力。人社教師無法歸屬於適當的專業系所，大學中的通識教育中心就不得不成為實質的教學單位。當學校瞭解並重視通識教育時，實質性的通識教育中心不會造成太大問題，但是當學校將通識教育視為邊陲教育時，通識教育中心教師與課程便容易被工具化，譬如成為迎合政府政策、滿足學校管理階層需求(特別是與創收相關的項目)、配合專業教育需求、美化評鑑數據的工具。

#### (3) 通識教育邊陲化

專業教育導向的大學文化中，專業系所成為大學師生定位身分的重要指標。「我是 XX 系的老師」、「我是 XX 系的學生」是校園內自我介紹的重要部

分，而對於社會人士，特別對於家長而言，以專業為認同的情形更加明顯。大學以專業教育自我定位，通識教育的邊陲化便不可避免。各系教師與學生期待也被期待以照顧專業課程為重，行有餘力才去兼顧通識，更有甚者，如果教學、學習精力不足、成績(含教師業績)不夠亮眼，通識課程便成為師生休閒、休息、取高分的場所。對這種現象描述最傳神的是清華大學前通識教育中心主任沈宗瑞教授的「公園比喻」：當大學以專業系所為主體時，通識教育就「公園化」。當家(系所)中花木(教師、課程數、學分數)不虞匱乏時，人們不會費神費力為公園種植與照料花木，公園至多僅僅是散步、散心的地方；當家中花木數量不足或成長遲緩時，各家要麼往公園裡強取花木，要麼將家中奄奄一息的花木棄置公園。總之，公園是公家的，公家的公家管，公家認真管時，花木茂盛了，可以用來休閒，公家不管時，好東西大家拿，壞東西往裡丟。

在課程的面向上，通識教育邊陲化所造成的負面影響主要有二：

a. 教師的認同與投入

我國的大學一開始就是專業教育導向，系所制是主體，學程、不分系等等跨領域的學制概念還處於萌芽階段。教師與學生一開始就分屬於各系所，各系教師以系所課程與學生為重，學生視專業課程為本，通識課程為輔。事實上，在越來越重視研究表現的趨勢中，學術分化及專業化的情形變得日趨嚴重，大學教授越來越固守專業，能只做研究的，不主動教學；能只教研究所課程的，不教大學部課程；能只教專業學系課程的，不會主動開設通識課程。除了大學教授本身普遍缺乏動機開授通識課程，學校也通常無適當誘因促使優良教師投入通識教學，因此即使在各科師資完備的綜合型大學，通識師資也未見顯著提升，在偏科的大學或技術學院，就更無法提供符合全人教育理想的完整通識課程。

b. 學分數問題

大學學分數的問題主要有二，一為學分總數的問題，一為單科學分數的問題。與通識教育邊陲化直接相關的是前者。大學要求學生修習的畢業學分數偏高，其中規定為本科必選修學分者比例尤重，此一學分結構不改變，各

科系只會持續視大學教育為專科職業教育或至少是專業教育，視大學生為本科系壟斷之人才。其影響所及，一般大學生不僅無法具備核心共通之基礎教育，而且對本科以外的其他知識幾無認識。

### 3.教學方法問題

與通識教育相關的教學方法問題頗多，但是在此階段，大家所關注的主要有兩點，第一是課堂人數過多問題，第二是學生專業背景多元問題。首先是課堂人數過多的問題，我國大學學生人數眾多、生師比偏高，而且多數教師屬於系所教師，重心在專業而非通識課程，此一結構使通識課程班級學生人數動輒上百，而學校並未編列足夠之研究生教學助理(TA)幫助老師批改作業或帶領分組討論，因此學生無法經由小班式討論課學習到表達溝通的技巧或獨立思考、研究、判斷的能力，嚴重影響通識教育的效果。其次是學生專業背景多元的問題，絕大部份通識課程開放全校學生修習，修課學生專業背景因此相當多元，而教師卻習慣教授單一專業背景的學生，無論教學觀念、教材及教法都尚未能調整因應這從一元到多元的轉變。

## 四、擘劃、探路與鋪路階段——2003 年到 2006 年

從 2000 年開始，教育部前顧問室推動先導性及實驗型的通識教育改善計畫，對於我國通識教育的發展產生深遠影響。首先，不同於以往焦點模糊、雨露均霑的形式，先導計畫更具有方向感、系統性與創新探索精神。先導計畫主要的任務是為高等教育各個面向的發展，進行探路、鋪路的工作，理想上當良好的實施模式被探索出來後，便移交相關經驗與基礎給教育部其他單位，以更大規模的經費(如教學卓越計畫)，或常規經費乃至於制度(如高等教育評鑑)加以推廣之。<sup>3</sup>

<sup>3</sup> 發展成熟再行移轉是最理想的，但是很不幸的事實上卻常非如此，而這種未成熟的移轉常造成非常負面的後果。舉例來說，《通識教育中程綱要計畫》推動的全校課程地圖與核心能力、基本素養等等概念與作法，在教卓計畫與高教評鑑中心過早的擷取與迅速的推廣後，造成了不小的混亂。

其次，先導計畫的主題設定及執行監督主要是前顧問室的顧問負責，顧問多為各領域視野廣闊、獨立判斷力強的學者，先導計畫的規劃與執行亦是邀請大學中視野廣闊、執行力強的教授進行。這些教授相對獨立於教育部與特定大學，但同時也是教育部與各大學的橋樑，前者使得先導計畫可以相當程度免於政治與官僚的干預與特定大學特定利益的牽絆，後者使得大學現場的「下情」可以「上達」，教育理想因此可以透過公權力及公資源，比過往更有效地穿過教育部及大學管理階層直達大學現場。

與通識教育直接相關的第一個先導計畫，是時任中研院史語所李孝悌教授規劃執行的《人文社會科學教育先導型計畫》(2003-2006)，這是當時人文社會科學領域唯一的先導計畫，其中有關通識教育的部分有二項，一是臺灣大學政治系江宜樞教授規劃與執行的〈個別型通識教育改進計畫〉，<sup>4</sup>一是政治大學哲學系林從一教授規劃及執行的〈通識教育評鑑先導計畫〉。

前開有關通識教育的二項計畫，來自於江宜樞教授規劃的〈通識教育改進計畫〉(2003-2006)，此計畫是教育部當時通識教育主要施政藍圖，雖然規劃內容未能全部付諸實施，但它基本上決定了2003年至2010年臺灣通識教育的發展。以下先論述〈通識教育改進計畫〉規劃的藍圖，再略述〈個別型通識教育改進計畫〉及〈通識教育評鑑先導計畫〉這兩個實際推動的主要計畫。<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> 請參考〈教育部顧問室九十三年度第二學期學程個別型通識教育改進計畫邀請書〉(2004年11月1日修訂版)。

<sup>5</sup> 在《人文社會科學教育先導型計畫》之前，教育部推動與通識教育相關的計畫包括：(1)高教司負責之第一梯次、第二梯次《提升大學基礎教育計畫》，此計畫除補助各校之整合型計畫外，還規劃通識教師研習營、通識巡迴講座、通識教材編撰等方案。(2)技職司除推動全國技職(技專)院校通識課程教學研討會及委辦「技職校院通識課程規劃」外，也曾委託中華民國通識教育學會辦理技術學院及科技大學訪視。(3)「教育部醫學教育委員會」於2003年訂定的「推動醫學教育改進計畫」，其近程目標亦首先指向「修正通識課程：先學做人、再學當醫師」的宗旨。由於第(1)項並不專注於通識，而第(2)項下工作規模小，第(3)項限於醫人文教育，因此影響不大。

### (一) 〈通識教育改進計畫〉

江宜樺教授所規劃的〈通識教育改進計畫〉是一個非常完整的通識教育發展藍圖，縱橫面向俱到，問題界定精準。該計畫所界定的通識教育實施問題已包含在本文上節所列舉的問題中，於此僅專論其發展策略。從縱向來看，由上而下該計畫主要工作項目包括：<sup>6</sup>

1. 成立教育部通識教育委員會
2. 建立全國性巡迴評鑑制度
3. 畢業學分數之調降
4. 全校整體性通識課程之改進
5. 個別教師通識課程之改進

從橫向來看，有「課程」、「師資」、「輔助條件」與「研究考核」四個面向，各面向之工作項目如下所列。

通識課程方面：

1. 全校整體性通識課程之改進
2. 個別教師通識課程之改進
3. 畢業學分數之調降

通識師資方面：

1. 師資研習營
2. 助教研習營
3. 通識教育巡迴講座
4. 通識教師出國開會與短期進修
5. 引導各校建立通識教育學生評鑑制度
6. 鼓勵各校設置優良通識教師獎

輔助條件方面：

1. 獎勵優良通識教材之編撰
2. 架設全國性通識教育網站

---

<sup>6</sup> 請見〈通識教育改進計畫〉頁 4-8。

3.補助民間出版高品質的通識教育期刊

研究考核方面：

- 1.建立教育部各司處會報協調機制
- 2.建立全國性巡迴評鑑制度
- 3.不定期召開通識座談會
- 4.國外考察及國際交流

茲先論述縱向五個工作項目的意義、成就與後續影響，再論述橫向「師資」、「課程」、「輔助條件」與「研究考核」四面向下主要工作的部分。縱向論及的部分，橫向就不再重複。

(1)成立教育部通識教育委員會

教育部通識教育委員會於 2003 年成立，由部長主持，前顧問室主政，目的是「分析瞭解通識教育難以落實及深化的真正原因，並據以研擬推動與改進通識教育之具體方案。對師資培養、教材編撰及教學方法之研發改良，宜寬列經費積極辦理...在現有的基礎上，對各級學校的通識教育，作更深入而細緻的改進，進而對全面性通識素養不足的問題，研擬長期性完整改進構想。」<sup>7</sup> 通識教育委員會的成立具有下述幾個重要意義：

(a)官方肯定通識教育重要性及認知各面向問題的嚴重性

官方針對某一主題成立統籌「單位」時，就是明確宣告該主題的重要性。在各大學仰賴政府之處仍多時，單單通識教育委員會的成立本身就對通識教育發展多所助益。然而，在部級成立通識教育委員會，也顯示出我國通識教育發展遇到瓶頸，而這些瓶頸不是大學自身可以解決的。

(b)重視通識教育的教學面向

在此階段之前，臺灣通識教育的發展重心，主要落在理念的建構及整體課程結構上，所關心的議題是「甚麼是通識教育」以及「理想的通識教育應包含哪些課程」。從上述教育部通識教育委員會成立的理由及〈通識教育改進計畫〉所規劃的工作項目便可看出，至少政府已經認知到通識教育的進展

---

<sup>7</sup> 〈通識教育改進計畫〉頁 1。

很大程度決定於通識課程的教學及學習品質，提升師資、教法、教材是未來通識改進的重點。

(c)改善教育部通識教育政出多門的問題

教育部各司或委員會常常對於大學通識教育下出各種相互衝突的指導棋，例如暗示各大學開設性別平等、實驗室安全等主題的課程。由於教育部各單位同時也暗示，這些課程必須對全校學生開放，各大學很自然的便要求通識教育專責單位負責開設。配合教育政策開設通識課程的不良後果有三：一、背離憲法規定的大學自主原則；二、這些課程背後的「通識教育理念」彼此相去甚遠；三、這些課程的目標與學校的通識教育理念及目標可能相去千里，例如以全人教育為辦學宗旨的大學，大概對「實驗室安全課程是通識課程」這樣的想法，難以下嚥。綜言之，教育部開設課程的政策指令，造成大學通識教育極大的困擾，也混淆了各校對通識教育的認知。教育部通識教育委員會的設置，相當程度改善這些政出多門所造成的問題。

讓我們稍離主題，再回頭碰觸大學自主與通識教育的關係。通識教育的發展隨著大學自主而實質展開，但弔詭的是，當教育部、大學與學者對大學自主的認知不足時，通識教育常常成為傷害大學自主的主要場域。當性別議題被關注時，通識教育被要求開設性別平等課程，當實驗室安全出問題時，通識教育被要求開設實驗室安全課程，當就業市場嚴峻時，通識教育被要求開設職涯輔導課程，當服務利他被標舉時，通識教育被要求開設服務學習課程，當社會顯得品德敗壞時，通識教育被責成開設品德強化課程。凡此種種弔詭又不堪的事，不勝枚舉。

(2)建立全國性巡迴評鑑制度

〈通識教育改進計畫〉建議「為實地瞭解各校辦理通識教育之成效，建議由本部通識教育委員會所有委員或指派委員組成全國通識教育評鑑小組，仿高教司現行之醫學校院評鑑制度，每年輪流走訪若干學校，並提出具體評鑑報告，以做為本部高教司撥款的重要依據。」(頁 8)這個建議後來直接促成〈通識教育評鑑先導計畫〉執行的七所研究型大學通識教育評鑑與九所師範校院通識教育評鑑，以及之後由《通識中綱計畫》執行的十一所頂尖

大學通識教育評鑑計畫。

我國通識教育評鑑依執行單位分成三個階段：中華民國通識教育學會階段、前顧問室評鑑計畫推動階段及高教評鑑中心階段。〈通識教育改進計畫〉關於通識教育評鑑的相關建議，由前顧問室評鑑計畫小規模先導推動，一直到高教評鑑中心階段，才真正於一般大學全面實施。稍後我們再詳論這些階段的性質及意義。這裡先談一點，在高教評鑑中心進行大學校院通識教育評鑑之前，制度性的通識教育評鑑主要是在大學校務評鑑中進行，但是通識教育只是其中的教務評鑑中的一個小小項目，更重要的是，校務評鑑主要針對「大學管理作為」進行評鑑，對於教學、課程、師資與研究並未實質涉及。在「評鑑指導教育」的氛圍下，高教評鑑中心所進行的系所評鑑，使得大學將資源集中於專業系所，通識教育因此迅速被邊緣化，「大學越被評鑑，通識越邊緣化」的說法有其道理。

### (3) 畢業學分數之調降

〈通識教育改進計畫〉提到：「目前本部規定大學生必須修滿至少 128 學分才能畢業，各大學科系往往做出比此下限更高之畢業學分規定。但修習課程太多常使學生無法顧及修課品質，也影響教師不便提出太多閱讀或報告之要求，如此每一課程皆流於膚淺，學習品質大打折扣。為矯正此一偏差，建議本部經深入比較研究後，適度調降畢業學分規定(例如改為 100 學分)，使每一個課程均能更加深入。」(頁 5)這是一個關於大學畢業總學分的建議，但是它不單純是關於通識教育學分數的多寡，在「重專業、輕通識」的大學氛圍下，它也影響師生對待通識教育的態度。當學生修課過多，因而必須敷衍某些課程時，「重專業、輕通識」的想法便會讓學生選擇「不須太費心便可得高分」的非專業課程，當師生多認為非專業課程便是通識課程時，「不須太費心便可得高分的課程」與通識課程便被不當聯結起來。降低大學畢業總學分的提議一定程度可改善此情形。

降低大學畢業總學分的目的是讓師生能運用時間及精力專注於數量合理的課程，以期能深入教與學。如果畢業總學分不能下降，透過「增加單一課程的學分數」亦能達到相同目的。未來大學在學分制度改革的方向，便是

朝「降低畢業總學分」以及「增加單一課程的學分數」兩方向進行。

#### (4) 全校整體性通識課程之改進

〈通識教育改進計畫〉提到：「目前高教司所承辦之第一梯次、第二梯次「提升大學基礎教育計畫」規模龐大、經費充足，其中第二梯次計畫且規定總主持人須為教務長以上之行政主管，預期應可協助各申請學校改善通識課程結構方面之規劃。」(頁 4)《提升大學基礎教育計畫》與之後的教學卓越計畫是全校型的教育改進計畫，需要跨處室的協調統整，因此要求計畫主持人為教務長以上之行政主管。但是，在前述兩計畫中，通識教育只是計畫項目的一部分，也常常不是計畫的主體。通識教育課程是大學中唯一的全校性課程，需要跨單位的整合方能有效實施，因此理應由教務長以上行政主管主持計畫。這樣的想法後來由《通識中綱計畫》項下之〈以通識教育為核心之全校課程革新計畫〉具體落實。

#### (5) 個別教師通識課程之改進

〈通識教育改進計畫〉提到：「顧問室擬規劃若干重要之通識領域及核心課程名單，開放各校教師以個別型計畫方式提出申請。若申請人所提課程設計確有創意並具體可行，則可以補助其相關費用，包括進行小班分組討論所需之教學助理薪資(每 25 名學生配置 1 名研究生教學助理)、以及製作特殊教材所需之經費等。」(頁 5)

推動個別教師通識課程改進的意義主要有四：一、跳過學校、院系所中心直接補助教師進行課程改進。這種教學改進的補助方式，讓大學教師擁有適當的資源與空間進行教學發展與創新，隨著後續不同計畫的持續推動，培養出為數不少的典範教師與典範課程。二、個別教師通識課程改進計畫的型態非常接近國科會個別型研究計畫，因此兩者後來常常被聯想在一起。事實上，兩者逐漸被當作教學與研究的對比項，獲得前者所代表的教學學術成就，被等同於獲得後者所代表的研究學術成就。三、補助項目中包括帶小組討論的教學助理(TA)，這進一步帶動各校 TA 制度的建立，也同時影響各校

建立「教學發展中心」。四、教師社群的建立。<sup>8</sup>

〈通識教育改進計畫〉之「個別教師通識課程改進」構想後來落實在《人文社會科學教育先導型計畫》中的〈個別型通識教育改進計畫〉，之後此計畫持續由《通識中綱計畫》以及《現代公民核心能力養成中程個案計畫》項下相關子計畫執行。此計畫影響廣泛而深遠，現今臺灣通識教育中堅教師、創新課程、高品質課程、創新教法、教師社群等，多與此計畫關係密切。

#### (6)引導各校建立通識教育學生評鑑制度

〈通識教育改進計畫〉提到：「目前部分大專院校已開始以問卷方式建立學生對授課老師的評鑑制度，但為顧及教師顏面，評鑑結果並未公開。為充分發揮學生評鑑制度之功效，使選課同學知道授課教師的風評，並督促教師積極改善教學品質，本部應以誘導性(如在「基礎教育計畫」中列為評審條件)、考核性(如透過年度評鑑要求之...)的措施，協助各校早日建立公開性的學生評鑑制度。若全校性評鑑制度尚有困難，可先由通識教育部份做起。」(頁 6)然而，在後續通識教育相關計畫中，並未將更具開放性的學生評鑑制度列入審核指標或工作重點，而各校至今仍鮮有將教學評量結果公開者。不過，上述引言仍透露出教育部政策推動的一個重要策略思考：透過競爭型補助計畫，將某些制度面的改革項目埋入評審指標中。這個「槓桿方法」在後來教育部各大型計畫中都可以發現，而且大體上非常有效。不過，這是一個雙面刃，就算教育部槓桿的目的是良善的，大學自主逐漸也會受到傷害。

#### (7)鼓勵各校設置優良通識教師獎

〈通識教育改進計畫〉提到：「在前一措施的基礎下，各校可考慮設置優良通識教師獎，以別於針對專門科目所設置的教師獎。凡有意建立此一榮譽制度，並提出具體選拔辦法之學校，可向本部申請經費辦理。本部亦可將此一獎項之是否設立、辦法是否公平，列為各校通識教育績效考評的項目之一。」(頁 6-7)然而，後續通識教育相關計畫並未編列經費鼓勵各校設置優良

---

<sup>8</sup> 本文稍後在《通識中綱計畫》的節次中再論個別教師通識課程改進計畫與通識教師社群的關係。

通識教師獎，也未清楚地設計任何相關槓桿機制，直到後來的《通識中綱計畫》創設全國傑出通識教育教師獎，該獎項的遴選辦法間接鼓勵全國各大專校院在校內設置型態不一的優良通識教師獎。

〈通識教育改進計畫〉也提到：「架設全國性通識教育網站」(頁 7)以及「不定期召開通識座談會」(頁 8)兩個構想，第一個想法後來完整地落實在高教司補助的《通識教育資源平臺建構與永續發展計畫》(2008-2012)建構之「全國通識網」，第二個想法則由後來的《通識中綱計畫》舉辦〈全國通識教育發展會議計畫〉予以部分實踐。

(1) 〈個別型通識教育改進計畫〉

李孝悌教授推動的《人文社會科學教育先導型計畫》，其中與通識教育相關的〈個別型通識教育改進計畫〉係由江宜樺教授依據其所規劃的〈通識教育改進計畫〉藍圖，補助個別教師改進通識課程，我們先前已說明過該計畫主要的內容和意義，於此不再重複，僅補充一點。

〈個別型通識教育改進計畫〉以公資源補助教師實施課程改進計畫，而接受補助的教師有進行期末成果公開報告的義務，而公開報告時亦有審查委員評比成果，以選出執行績優的課程計畫。在此之前，由於大學教師課程自主，也為了維持各種尊嚴感，大專校院老師很少願意公開分享自己的課程，更不用說接受大家對於其課程公開的建議與評論，缺少了教師社群成員彼此之間的切磋共學，實不利於課程品質的提升。臺灣大專校院教師從通識教育開始逐漸願意將自己的課程公開並接受大家善意的評論，這是〈個別型通識教育改進計畫〉的一大貢獻。

(2) 〈通識教育評鑑先導計畫〉

評鑑雖然有其負面效果，但是在當時的高教氛圍下，評鑑仍是促動通識教育改進最經濟而有效的措施之一。為求改進及深化通識教育，教育部於 2003 年至 2004 年實施〈大學通識教育評鑑先導計畫〉第一期評鑑計畫，針對中山大學、中央大學、成功大學、交通大學、清華大學、陽明大學、臺灣大學等 7 校進行通識教育評鑑。2004 年至 2005 年期間適逢師範校院正在轉型改大，教育部於是針對臺灣、彰化、高雄等 3 所師範大學、臺北、新竹、

臺中、屏東、花蓮等 5 所師範學院、以及臺北市立師範學院等 9 所學校進行通識教育評鑑，是謂〈大學通識教育評鑑先導計畫〉第二期評鑑計畫。<sup>9</sup>

這兩次先導評鑑的主要意義是深入而具體地界定出我們通識教育實施時所面臨的問題，並督促各校解決問題。〈大學通識教育評鑑先導計畫〉第一期評鑑計畫的評鑑報告列舉了 6 點各校面臨的共通問題，這些問題不僅受評學校共有，也是全國絕大多數大專校院共有的問題，茲引述如列：<sup>10</sup>

(a)「通識教育」與若干基礎教育科目(如大一國文、英文、歷史、憲法或公民教育等承接傳統共同必修科目的課程)彼此之間定位不清,造成行政、師資聘用和課程規劃及審議上的諸多問題,兩者之間亟需重新定位,並進行相應的組織重整和課程重組。具體而言,各校程度不一的面臨以下課題:(i)將三民主義、國家發展、憲法、立國精神或其他類似之課程融入以社會科學為範疇的通識架構中。(ii)將歷史、中國文學、英美文學等課程融入以人文學為範疇的通識架構中。類此過去共同必修課留下的包袱(師資、制度、系所等),在此次評鑑時仍未徹底解決。有些學校保留全校共同必修的獨立領域,卻未描繪清楚的理念與做法,僅由既有師資充數,不盡理想。

(b)通識教育是大學教育的基礎與核心,而不是各系所專業教育「之外」的補充性教育。為落實通識教育之理想,如何強化全校師生對通識的認知與投入,調整統合各專業院系資源以支持通識,乃是一項必要而艱難的工作,亟需強有力的通識教育主事者規劃。因此,通識教育的成效相當程度的依靠校長及通識教育主管的健全理念、推動熱誠和充分授權。當校長或通識主管缺乏這些特性時,通識教育在該校即難以有效推動。

(c)若干怡情養性、培養才藝的操作性、實用性、常識性、休閒性課程(如陶藝、書法、田園生活、藝文欣賞、諮商輔導、生涯規劃等)是否能歸

---

<sup>9</sup> 《大學通識教育評鑑先導計畫第一期——七所研究型大學通識教育評鑑報告》以及《大學通識教育評鑑先導計畫第二期——九所師範校院通識教育評鑑報告》請見 [http://hss.edu.tw/doc\\_detail.php?doc\\_id=1680&plan\\_title=通識教育中綱計畫&class\\_plan=163](http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=1680&plan_title=通識教育中綱計畫&class_plan=163)。

<sup>10</sup> 請見評鑑報告頁 50-51。

為通識課程，是否應獨立於通識教育之外成為另一類課程，是一個亟需各校檢討的問題。通識課程所應具有的知識深度與批判特質，不能因為加入上述課程種類變得隱而不彰，致使通識教育與社團活動、才藝補習班或讀經禪修團體之間應有的區分變得含混不明。

(d)通識教育固然涉及價值觀、人生觀與世界觀之培養，但若相關課程之教學規劃未經審慎評估審查，或教師本身對特定立場有過於明顯之偏好，則通識教育也容易流於傳播特定宗教、政治、族群或階級立場的課程或教學。由於課堂中師生權力關係不平等，各校通識教育中應避免此種違背教育精神的課程或教學行為。特定價值立場可做為批判性討論的主題，但不應做為通識課程的預設。

(e)就組織與制度而言，究竟未來專任師資是要通識中心化，還是要回歸各系所，各校尚未釐清。就課程規劃而言，通識課程是否要「核心課程」化或「專業課程」化，或兩者並行，各校亦應全盤思考。此外，各校應大幅增加通識課程中的討論機制與內涵，以增強學生獨立思考與表達溝通的能力。

(f)以通識名人講座為名之學術、文化、宗教名流的演講或對談，常缺乏配套措施，不具有通識教育應有的學術承載度。各校應審慎規劃，使其具有良好的通識教育內涵後再行推動。

這 6 個問題以及刻劃這 6 個問題的方式，深刻地影響臺灣通識教育後來的發展。舉例來說，第 2 點所標舉的「通識教育是大學教育的基礎與核心」理念，為通識教育在大學中的位置，以及通識與專業教育兩者之間的關係做了定調。再舉例而言，第 6 點中「學術承載度」的用語，後來成為通識教育界的流行語，而隨著此語的流行及被認同，第 3 點所指陳的問題也相當程度的獲得改善。

除了界定出通識教育實施的實質問題外，〈大學通識教育評鑑先導計畫〉還有三點值得指出。第一點是關於評鑑委員。評鑑品質很大程度地依靠評鑑委員的素質，而〈大學通識教育評鑑先導計畫〉極為慎選評鑑委員，例如，第一期評鑑評鑑委員就包括朱敬一(召集人)、江宜樺、李孝悌、周英雄、張

進福、黃光雄、黃崑巖、萬其超、戴浩一、戴華、顏厥安、顏鴻森及顧忠華等 13 位教授。<sup>11</sup> 這些見識宏大的學者不僅提升了評鑑品質，在參與評鑑之後，他們也成為廣義通識教育社群成員，持續為通識教育費了不少心力。透過「拉進有識之士或有力之士參與通識教育」的方式來協助通識教育的模式，後來成為《通識中綱計畫》的一個重要實施策略。第二點是關於評鑑本身。至今還沒有大學不是十分重視教育部的評鑑，因此評鑑雖然有負面效果，但它仍是一種非常經濟而有效的大規模通識教育改進方式。第三點是關於評鑑對象。先導評鑑必須具有指標性，而第一期評鑑對象，亦即當時所謂 7 所研究型大學，毫無疑問地具有指標性；但是，第二期的評鑑對象的指標性就相對低，當初教育部選擇 9 所師範校院進行評鑑是為了協助其轉型，並不是為了通識教育本身，因此評鑑的意義就相對低很多。

## 五、以通識教育為大學核心的改革階段——2007 年到 2010 年

### (一)以通識改革創新高教典範，以高教革新開創通識新局

2007 年到 2010 年是為「以通識教育為大學核心的改革階段」，這個階段的發展主要以教育部《通識教育中程綱要計畫》(簡稱《通識中綱計畫》)為火車頭。不同以往，《通識中綱計畫》不是消極地回應現有高教框架內的既存問題，而是立基於大學教育與通識教育的本質與理想，特別是基於「通識教育是大學教育的核心、專業教育的基礎」這個認知與願景，積極地以理想的通識教育作為典範來恢復大學應有的面貌，不僅試圖在通識教育中重新設定高教的標準與典範，而更著手透過通識教育的改革來重新定位、定性與定向大學教育。《通識中綱計畫》透過通識教育的改革來帶動高等教育的改革，而只有高等教育在理念、組織、學制、課程、教學等層面上的結構性問題獲得改善，通識教育的困局才會有效果永續的突破。

---

<sup>11</sup> 請見評鑑報告頁 56。

具體而言，《通識中綱計畫》引導或至少非常實質地參與了「跨領域整合的教育趨勢」、「以通識教育為軸線重新定位大學」、「從知識本位到學習本位的教育轉向」、「從套裝知識教授到核心能力培養的教學轉向」、「教學成就重新成為重要學術成就」以及「社會參與式學習的發展」等六個大學大趨勢，而只有以這些大學大趨勢為脈絡，才能看出《通識中綱計畫》的完整意義。事實上，這六個大學大趨勢不僅是《通識中綱計畫》所引發或參與的高教潮流，也是通識教育這十餘年來的發展所引發或參與的高教潮流，也將是通識教育本身乃至於大學的未來發展大趨勢。為此，我們在文章最後再闡明它們並作為總結。

《通識中綱計畫》沒有明白說出它「以通識改革創新高教典範，以高教革新開創通識新局」的意圖，但是從計畫工作項目、操作方式乃至於計畫主持人的一般談論都可以清楚看見這個意圖。以下讓我們仍舊依《通識中綱計畫》本身的結構，闡述其內容及意義，最後再回到其「以通識改革創新高教典範，以高教革新開創通識新局」的意圖上。

## (二)《通識中綱計畫》的目的：統整、能力與行動

《通識中綱計畫》的實施理由有兩個，一個是積極的，一個是消極的。積極的理由是「通識教育是大學教育的核心、專業教育的基礎」，這點可以從《通識中綱計畫》計畫書的引言中清楚地看出：「具備創新、跨領域、知識統整等特質人才之養成，以及高等教育基礎品質之提升，是當前科技人才培育亟待突破的兩個主要關鍵。通識教育是全校性、跨學門的教育，大學若能建構一個高度系統性、整合性的課程制度，特別是一個以通識教育為基礎的課程制度，必定能夠有效連結各知識領域，成為社會人才養成的核心機制。」(頁 1)

消極的理由則是大家耳熟能詳的「改善重專業、輕通識的弊病」，但是《通識中綱計畫》特別強調課程零碎化、淺薄化的現象，特別是大學課程缺乏統整性這點，這是較新穎的切入點。「在課程方面，非但通識課程出現零碎化、淺薄化現象，通識課程與專業課程之間更由於缺乏統整性的緊密連

結，造成專業系所對通識教育的拒斥，『重專業、輕通識』的心態普遍存在。學生因為缺乏學習動機及學習方向感，而將通識教育視為營養學分的情況也相當嚴重。各界普遍對通識教育認識不足，校內資源及各項公共資源的投入亦相對不足，致使校方強化通識教育的動機及行動力薄弱。」(頁 1)<sup>12</sup>易言之，《通識中綱計畫》主要目的在改善通識教育三項弊病：(請見頁 2)

1.無整體規劃，課程零碎。課程零碎的情形發生在通識課程之內，也發生在通識課程與專業課程兩者之間。

2.優秀教師開授通識課程意願不高，加上部分通識課程教師未認真規劃或不知該如何設計課程內容，而以專業課程中較淺易的部分來充數，導致部分通識課程內容空泛或過於淺顯。

3.學生認為通識教育是營養學分，選擇又甜又閒的課，或不認真上通識課。

為了對治上述問題，《通識中綱計畫》希冀推動以能力導向為基礎的教學，實踐以問題解決導向為基礎的學習，發展出能夠培養學生知識反思能力、跨領域知識整合能力、知識創新能力的通識教育。更具體而言，從通識、

---

<sup>12</sup> 《通識中綱計畫》規劃之初便以「真實問題解決為導向」，從界定臺灣通識教育實施重要問題開始，以問題解決途徑擇定計畫項目，以問題解決程度作為計畫執行績效。除了本文已列出的問題之外，《通識中綱計畫》所界定出的問題尚包括：「缺乏各類通識教育典範，諸如學校、理論、教師、教材、課程、課程制度、學習者歷程典範」、「由傳統共同必修課轉換成之基礎通識課程之通識性及其學術承載度仍嫌不足」、「通識教育課程缺乏系統性，學生缺乏明確的學習目的及學習方向感，使得學生與通識教育相當疏離」、「高中教育分流過早、學子知識涉獵領域偏頗，對教育的觀念亦過於偏狹——獨尊專業、偏廢通識」、「具有跨領域研究專長之通識教育師資仍顯匱乏，理工科系教師開設通識課程意願低落」、「在研究重於教學、專業教育重於通識教育的思惟下，在教師研究及教學負擔沈重的現實情況下，專業系所及其教師極易忽視乃至於輕視通識教育，其結果不僅使通識教育缺乏適當的全校性的參與及奧援，通識與專業課程的斷裂，最終亦將使專業領域本身的研發視域乃至於創新的可能性嚴重受限」、「通識教育中心專任教師專業生涯支持系統薄弱，致士氣低迷，教師異動頻仍」以及「教育部幾次大型計畫提供通識的發展基礎及部分資源，然亦相對減低各校投入本中綱計畫之動力。」請見《教育部通識教育中程綱要計畫(第一年/96-99 年度)——通識教育領航、行動與整合計畫》頁 15-16。 <http://hss.edu.tw/upload/user/file/GE/9699geproject.pdf>

大學教育與學生三個層面來看，《通識中綱計畫》目的在於：(請見頁 2-3)

1.就通識教育本身而言：經由吸引優秀教師、培育師資、課程內容精實、教法活化，以提升通識課程的品質，達成通識教育應達成的功能，逐漸消除「通識教育學分爲營養學分」的觀念及現象，並且將「通識教育可以養成學生基礎知識與核心能力」的理念落實到通識課程中。

2.就大學教育而言：(1)消除「通識課程是專業課程的補濟、輔助、點綴課程」的觀念，推行及落實「通識教育是大學教育的核心、專業教育的基礎」的觀念。(2)推動全校課程的系統化，建構跨通識/專業課程的學習路徑，解決課程零碎化及其衍生的高教問題。

3.就學生的面向而言：通識教育的目標從「知識廣博」(更遑論零碎的知識)的培養，轉向爲「核心能力」的鍛造。大學生核心能力包括具知識反思能力、知識整合能力、知識創新能力、多元思考能力、價值判斷能力、行動抉擇能力等。

我們可以發現，《通識中綱計畫》中「核心能力」、「全校課程地圖」與「行動導向/問題解決導向」等概念一再出現：『核心能力』的鍛造，貼近學生的需求，容易引發學生的學習興趣及學習動機，希望藉由『全校課程地圖』的建構，讓學生瞭解課程可以培養什麼樣的核心能力、達成什麼樣的生涯或職涯發展，亦彰顯通識課程與專業課程如何相輔相成，讓學生的學習具有意向性、方向感，並且藉由『行動導向/問題解決導向』教學方式的倡導，真正在課程中培養以及運用這些知識及能力，配合學生學習檔案的製作，培養好的校園讀書風氣，希望可以逐漸消弭學生將通識視爲營養學分的心態，並真正在通識課堂中讓學生得到一生受用的收穫。」(頁 3)一言以蔽之，《通識中綱計畫》認爲，通識教育的最終目標是培養大學生成爲能表達、能批判、能研究、能創新、能行動、能合作、能領導、具人文關懷、具全球意識的社會公民。

### (三)《通識中綱計畫》的 8 個子計畫<sup>13</sup>

《通識中綱計畫》包括下列 8 項子計畫：

- 1.以通識教育為核心之全校課程革新計畫
- 2.全國傑出通識教育教師獎遴選及獎勵計畫
- 3.大學通識教育評鑑先導計畫【第三期】
- 4.優質通識教育課程計畫
- 5.通識教育重要著作譯著計畫
- 6.通識課程教師研習營計畫
- 7.通識課程教師工作坊計畫
- 8.全國通識教育發展會議

這些子計畫以及其下之工作項目多數都對臺灣通識教育的發展產生重要影響，故本文依序闡述如後：

- 1.以通識教育為核心之全校課程革新計畫<sup>14</sup>

#### (1)計畫目的與內容

通識教育是全校性的教育，把通識侷限於「通識」範疇來改革，在〈以通識教育為核心之全校課程革新計畫〉開始之前的十幾年來沒有成功；把通識放在「全校性」脈絡來改革，以學習者為中心，才是通識教育改革的契機，這也正是推動本項子計畫的用心。

本項子計畫要求以校長或副校長為受補助計畫主持人，補助學校以「校」為單位，透過發展通識核心課程，整合專業與通識教育的學習路徑，將傳統上認為相互獨立的課程，如通識教育、系外選修及系所專業科目，整合成一個融貫的系統，達到教學資源的合理分配、有效運用及累積；一方面挽救大

---

<sup>13</sup> 《通識中綱計畫》的最初版本另規劃四項工作：(1)將若干學校之教學發展中心擴大發展為區域型教學發展中心，積極進行區域內所有大專校院之 TA 訓練及通識教師的再教育工作；(2)建置臺灣通識教育資訊庫以及建置通識教育資訊總匯網站；(3)以主動規劃方式，出版優良本土通識教育教材系列；(4)舉辦全國通識教師徵文活動。前兩項工作後來由高教司自教學卓越計畫中匡列經費辦理，後兩項則被放棄。

<sup>14</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 6-10，計畫書頁 21-26。本子計畫原名為〈通識教育領航學校計畫〉。

學教育零碎化、通識教育膚淺化的現象，一方面促進各知識領域之有效連結，擴展學術視野，發揮知識整合的跨領域創新力量。同時，有意識地將學校各種資源以系統的方式加以整合起來，加強全校性參與，增進學生及專業系所對通識教育的功能及重要性的認知，以強化學生的學習動機及方向性，創造出一個以學習者為中心的校園文化。<sup>15</sup>

本項子計畫共有「開設通識核心課程」、「開設行動導向、問題解決導向通識課程」、「開設跨通識及專業課程之整合型學程」、「建構全校課程地圖並開設地圖上應有而未有之通識課程」、「建置優異通識課程學生學習檔案 e 化上網」、「優質核心通識課程數位化製作」等 6 個發展項目，後 2 項可望文生義，茲於此僅擇要說明前 4 項。

#### (a)開設通識核心課程

〈以通識教育為核心之全校課程革新計畫〉以「修課規定」及「課程旨趣」兩個重點，定義其所推動的通識核心課程。就修課規定而言，通識核心課程屬「低度選修」或強調為「必修」之課程，且非傳統之共同科目；就旨趣而言，著重學術典範意義，課程內容代表或反映一知識領域之核心價值，為當代各類學術入門基礎，可創造不同學術領域間對話、溝通與融合之可能性，進而培養學生知識批判能力、知識統整能力及知識創新能力。

這是臺灣首次以大型政府計畫強調核心課程的價值，其目的主要為了協助大學奠定基礎以建構更具系統性和整合性的全校性課程結構，達到教學資源的合理分配、有效運用及累積，此外，也希望透過凸顯核心課程特色，形塑學校通識教育特色，並進而形塑學校特色。

#### (b)開設行動導向、問題解決導向通識課程

所謂「行動導向通識課程」指的是以行動學習為主要學習方法的通識課程，而行動導向學習係闡揚「從做中學」。強調(i)處理真實存在而非虛擬問

---

<sup>15</sup> 〈以通識教育為核心之全校課程革新計畫〉、〈全國傑出通識教育教師獎遴選及獎勵計畫〉以及〈大學通識教育評鑑先導計畫〉等三項子計畫由《通識中綱計畫》總計畫辦公室執行。《通識中綱計畫》總計畫辦公室主持人為政治大學林從一教授，協同主持人為中央大學柯華葳教授與臺灣大學苑舉正教授。

題、(ii)與他人共同學習並向他人學習、(iii)將問題解決視為己任，並提出可施行的解決方案或計畫。行動導向通識課程(如服務學習型課程)應將上述模式應用於課程中，使學生於探討解決生活、社區、學校、社會等各層面問題時，獲得知識整合能力、問題解決能力及行動抉擇能力。

「問題解決導向通識課程」中的學習係基於現實世界問題，以學生為中心之教育模式。強調把學習設定到複雜、有意義的問題情景中，透過學習者的合作解決真正問題，從而學習隱含在問題背後的科學知識，形成解決問題的技能與自主學習的能力。

(c)開設跨通識及專業課程之整合型學程

以學習者為中心，打破通識與專業課程藩籬，而以系統方式加以整合，以達成教學資源整合、學術視野擴展、各知識領域有效連結之目標。

(d)建構全校課程地圖並開設地圖上應有而未有之通識課程

〈以通識教育為核心之全校課程革新計畫〉最具實驗性、探索性的特色是在課程體系方面，推動建立「跨通識/專業課程的學習路徑」，推動全校性課程地圖的積極建構。事實上，就全世界而言，當時這個實驗都是一個前沿的實驗，其所探索出任何可行的具體作法，以及瞭解其成效，不僅是高教實務的創新，也是高教研究的創新。

「全校課程地圖」指的是學生大學四年之清晰修課學習路徑參考地圖。其目的為協助學生選課前、後能夠規劃、組織、整合所修之課程乃至於學程。課程地圖所涉之課程內容與目標應互有融貫鏈結，且具系統性與層次感，而非僅是眾多單一課程之綜合。同時，應開設具備完整性與系統性之課(學)程，以作為全校課程地圖之映照，發揮全校課程地圖指導課程開設之目標。

(2)計畫顯著成果

〈以通識教育為核心之全校課程革新計畫〉成果顯著且豐富，這裡僅僅選擇 8 項說明之。

(a)通識與專業開始跨越藩籬密切合作

計畫推動前，通識教育中心與專業系所鮮有相互合作、瞭解之機會，執行計畫後，通過諸如「開設通識核心課程」、「開設跨通識及專業課程之整合

型學程」以及「建構全校課程地圖」等等任務，雙方跨越本應不存在的藩籬，開始相互瞭解，彼此合作。譬如，爲了開設跨通識及專業課程之整合型學程，通識教育中心與專業系所不僅要共同規劃課程、學程法規，更要一起擔任學程導師，輔導學生選課。

(b)以通識核心課程作爲典範來提升課程品質

推動重點是重整通識課程架構，其基礎是規劃通識核心課程，在各知識領域中選出代表性、基礎性重要課程，設定爲「低度選修」或「必修」課程。對於核心課程，要求執行學校嚴格審查課程內容及師資，配置教學助理、架設課程網站，並嚴格要求教學品質及學生學習成效。這些作爲一方面是由核心通識課程來培養學生核心能力，一方面也是藉由核心通識課程品質的提升，帶動其他通識課程品質的提升。更具體而言，在課程面希望去除「五花八門零碎膚淺」，在師資面去除「因人設課、求人開課、無從選擇」，在學生面去除一窩蜂修讀「又甜又閒」通識課的投機心態。最終希望，教師能以開授通識核心課程爲榮耀，能引導學生真正認真修讀通識核心課程並有所收穫，改變認爲通識是營養學分的心態。

(c)全校課程地圖作爲評量工具

推動建置全校課程地圖資訊系統，訂定通識能力指標評量表，以此檢視學生學習成效，並間接成爲教師教學評量項目之一，作爲老師改善教學的依據。通識能力指標評量表能呈現課程與能力培養二者對應關係，使得通識課程審查機制得以更爲嚴謹、客觀，以杜絕不適當的通識課程。

(d)全校課程地圖作爲校務 e 化的礎石與核心

對部分受補助學校而言，全校課程地圖系統已經跳脫「計畫」層級，成爲「整個學校」校務 e 化的礎石與核心。例如受補助學校臺北醫學大學，鑑於全校各項事務分由 118 個介面管理，實有整合必要，因此提撥獎勵大學教學卓越計畫 1/5 至 1/4 的款項用來擴充全校課程地圖系統，將教務、學務各項介面整合進來，結合教師資料庫、課程資料庫、教材資料庫及評量資料庫等，整合教學資源、學習資源及輔導資源，進行全面性校務 e 化，建置豐富的、有機的、可累積的教學輔助與自主學習環境，以提供適性、有效、符應

時代變化的學習輔導與職涯輔導環境。受補助學校弘光科技大學亦是結合其他計畫經費，延伸全校課程地圖系統，進行校務 e 化。

(e) 學生學習檔案(e-portfolio)作為學習工具

補助通識課程嘗試跳脫傳統紙筆測驗的評量形式，以「學生學習檔案」來評量學生學習成就。藉由經營全班學生學習檔案的方式，紀錄學生在學習過程當中成長變化歷程，並帶領學生藉由檔案自我評估、自我反思，讓學生對自己的學習過程、態度、學習缺點進行反思，幫助學生自我了解、自我改進。此一評估學生學習成就的方式，是一種形成性評量，不由單一的結果論斷學生成績，同時可以讓老師經由檔案隨時掌握學生學習狀況，提供及時互動、回饋與協助，亦有助於教師自我調整教材、教法及課程經營模式，並且易於累積學生學習成果，提供學習成效良好的學生學習經驗給學弟學妹，激勵更多學子用心學習通識教育課程。

(f) 活絡通識教育社群

13 所受補助學校以學校配合款，針對通識核心課程、行動導向/問題解決導向課程、全校課程地圖、學生學習檔案等發展項目，共舉辦 600 餘場研習或研討活動，並將活動開放給非受補助學校人士報名參加，確實活絡了通識教育社群，也提供實質的、明確的通識教育改革方向。

(g) 槓桿效果明顯

〈以通識教育為核心之全校課程革新計畫〉形成槓桿效應，讓各部門將大量資源投入通識教育，「全校課程地圖」便是一顯著的例子。於 2007 年提出並倡導「全校課程地圖」，受補助學校初步建置全校課程地圖系統後，槓桿效應顯現，其他單位挹注經費補助有關人才培育、提升就業力的許多計畫中，均將全校課程地圖或課程地圖包括進去，諸如申請行政院青年輔導委員會 2009 年度辦理《大專校院提升青年就業力實施計畫》和教育部《補助重要特色領域人才培育改進計畫》的學校，即非常側重全校課程地圖能夠有效協助職涯規劃、強化職涯輔導功能之面向。目前大學評鑑之系所評鑑也要求系所要有課程地圖。許多不是《通識中綱計畫》補助的學校，例如臺大，都已建置課程地圖。

(h)新教學方法的開發

受補助學校發展出令人驚豔的新教學方法。例如臺北醫學大學，通識教育發展經典閱讀課程，建置學生學習檔案，並全面推動反思性寫作，除致力於開發新課程外，亦搭配課程推動撰寫反思日誌，使經典之深遠內涵能啟發學生並陶養與內化。

2.全國傑出通識教育教師獎遴選及獎勵計畫<sup>16</sup>

通識教育是高等教育的弱勢團體，有人甚至形容它為「高教重災區」。但是，越是亂世就越需要英雄。全國傑出通識教育教師獎(簡稱「傑通獎」)的設立目的便是要界定出通識教育的真英雄，作為通識教育教師典範，藉以鼓舞通識教師士氣，吸引優秀教師投入通識教育，並彰顯教育部重視通識教育發展的決心與意志，以促進全國大專校院重視通識教育，致力於提升通識教育教學品質。

傑通獎的顯著意義有下列幾點：

(1)在 2007 年本獎項設立當時，傑通獎是大專校院領域唯一的國家級教學獎，此獎項的設立標誌著國家開始注重大學層級的教學成就，同時也彰顯了「通識教育為大學教育之核心基礎」以及「教學乃大學重心」之理念，這亦有助於改善「重研究、輕教學」的大學氛圍。

(2)傑通獎推薦原則規定，候選人須依據各校之評選機制遴選後，由學校推薦出來參選，這個規定促成全國各大專校院在校內設置型態不一的優良通識教師獎，有助於提振通識教師士氣，提高優秀教師投入通識教育之意願。

(3)獲得傑通獎的教師稱為「全國傑出通識教育教師」，「全國傑出通識教育教師」除了參加獲獎教師座談會推廣經驗之外，更重要的，這些獲獎人後來都成為全國通識教育各方面的播種者與推動者。舉例來說，獲獎教師各有專長與教學特色，深受各方肯定，獲頒此獎項後，應邀分享教學經驗、參與各項通識課程審查、擔任通識教育諮詢委員、評論或主持通識教育相關會

---

<sup>16</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 10-17，計畫書頁 31。各屆「全國傑出通識教育教師獎」得獎教師名單請見本文附件一。

議與計畫等，平均每位獲獎人 30 至 40 次。

(4)傑通獎的推薦原則雖然包括「通識理念」的部分，但主要還是強調課程、教材與教法的典範性，就連通識理念的部分也強調能將通識教育理念「充分體現於所開設之通識課程…」。

這點正式標舉出臺灣通識教育發展從「理念的創導」進入到「課程典範發展」的階段。

(5)爲了客觀，傑通獎在課程規劃方向上並未做太多的指引，但仍透過教學方法的期許，對於課程規劃表現出一些期待：「通識課程教學方法能激發學生學習動機，養成學生對知識、價值與生命進行反省、批判、探索與統整之能力，同時促進學生的行動抉擇能力。」

這個期待標誌出通識教育甚至高等教育中從套裝知識傳輸到核心能力養成的轉向。

(6)傑通獎遴選過程特別在教學效果上強調了「學生肯定」因素，例如，邀請受業學生訪談便是重要且必要的步驟，甚至許多當選「全國傑出通識教育教師」者，是「改變學生重要人生觀」的老師。

### 3.大學通識教育評鑑先導計畫【第三期】

《通識中綱計畫》項下之〈大學通識教育評鑑先導計畫【第三期】〉(以下簡稱〈第三期通識評鑑〉)繼承前兩期大學通識教育評鑑先導計畫的精神，<sup>17</sup> 強調評鑑委員彼此之間應先對於通識教育的核心精神有一定的共識，評鑑結果才有必要的效度，而〈第三期通識評鑑〉如此刻劃通識教育核心精神：專業分工、切割深入的科學趨勢主導之下，我們的學生過早分流進入專注、窄化的學科領域，訓練窄化的個體實不利於社會整體的和諧發展。通識教育強調「通達貫穿之知識」，立基於人文、社會科學、自然科學與生命科學等基礎知識上，著重演繹能力、批判能力之養成，意在使學生得以秉持人文關懷，貫穿理解龐雜的知識及社會。這樣的通識教育應是大學教育的基礎與核心。學生在進入專業領域專習一技之長之前，能夠獲得人文的涵養、基礎知識的習得，才能在專業領域中觸類旁通、前瞻創新，在社會中成爲理想公民。<sup>18</sup>

<sup>17</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 17-20。

<sup>18</sup> 三次通識教育先導評鑑雖然都對受評學校的通識教育實施績效進行評等，但是三次評鑑皆

〈第三期通識評鑑〉(2007年)，針對第一期通識評鑑(2003年至2004)的7所受評學校進行再評鑑，以檢視學校對於前次評鑑報告中所提列的待改進事項，是否確實施行積極有效的改進措施。除此之外，為凸顯教育部對通識教育的重視，特別將獲得5年500億《發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫》之其他4所學校亦列為通識教育評鑑對象，依其為再評鑑學校或首度受評學校，區分為A類計畫或B類計畫受評學校。A類計畫受評鑑學校包括：中山、中央、臺大、成大、交大、清華及陽明。B類計畫受評鑑學校包括：中興、臺科大、長庚及政大。<sup>19</sup>由於A類計畫為追蹤評鑑，可做前後階段相互比較，因此讓我們的討論聚焦其上。

再次評鑑發現，7所大學經過第一期評鑑洗禮之後，幾乎每個學校均依據評鑑報告或者進行通識教育制度改革，或者進行全校大規模通識課程結構革新。以臺大為例，其通識教育4年之間幾有脫胎換骨的表現，說是通識教育因為評鑑得到校方的重視及資源的挹注，亦不為過。事實上，臺大此次通識課程改革是其幾十年來最大規模的全校性課程改革。<sup>20</sup>

然而，評鑑小組認為各校通識教育仍舊存在以下亟待改進之缺失：<sup>21</sup>

(1) 2003年至2004的評鑑察知許多學校通識教育與若干基礎教育科目(如大一國文、英文、歷史、憲法或公民教育等承接傳統共同必修科目的課程)彼此之間定位不清，造成行政、師資聘用和課程規畫及審議上的諸多問題。此次評鑑發現學校對於相關問題並未積極尋求解決，非但若干大學裡原有的國父思想、三民主義教師，在解嚴後的通識教學中仍然居主導地位，少數大學甚至新設不合學術發展理念的單位，也開始不當參與通識教育的內涵。

(2) 通識教育是大學教育的基礎與核心，而非各系所專業教育「之外」的補充教育。部分學校對理工醫等領域有所偏重，這些偏重有時甚至形諸學校行政權力的組成，進而影響課程規畫與經費分配。在這些學校，通識教育

---

認為評鑑的重點不在評等，而是建言與提供拉力。

<sup>19</sup> A類計畫主持人為國立政治大學林從一教授，B類計畫主持人為國立中央大學柯華葳教授。

<sup>20</sup> 請參考《臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書》。

<sup>21</sup> 請參看評鑑報告頁60-63。

似有成爲服務理工醫的配角之傾向，甚至在課程規畫上出現「補足性」、「怡養性」、「傳播性」之偏差。

(3)若干怡情養性、培養才藝的操作性、實用性、常識性、休閒性課程(如陶藝、書法、藝文欣賞、諮商輔導、生涯規畫等)應該以社團、活動等不計學分之方式予以涵納在校園環境中，儘量避免稀釋掉寶貴的通識學分。

(4)通識教育固然涉及價值觀、人生觀與世界觀之培養，但若相關課程之教學規畫未經審慎評估審查，或教師本身對特定立場有過於明顯之偏好，則通識教育也容易流於傳播特定宗教、政治、族群或階級立場的課程或教學。

(5)各校「名人講座」之類課程雖已大幅減少，但仍有許多課程一學期以十餘位教授共同上課，還是流於零散演講之形式。

〈第三期通識評鑑〉爲使受評學校確實針對評鑑報告指陳之各項缺失進行改善，曾經設計了一個槓桿，亦即，在教育部函送評鑑結果至受評學校之同時，須說明未來在核撥 5 年 500 億《發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫》經費時，將視各校是否針對評鑑報告所列待改進事項逐一回覆及提出具體改進措施、納入年度計畫、進行追蹤管考，做爲經費分配之參據；並約定於 4 年後(2012 年)再辦理通識教育追蹤評鑑，以瞭解各校對於評鑑報告所列需改進部分達成情形。<sup>22</sup> 然而，教育部之後並未實質利用這個槓桿，而隨著通識評鑑納入高教評鑑中心進行更制度化的專項評鑑後，2012 年的期約評鑑也就無實施之必要。

〈第三期通識評鑑〉的顯著意義還包括下述兩點。首先，經過 3 次評鑑、前後 8 年的通識教育持續精進，作爲國內標竿大學的 7 所學校之通識教育達到某種成熟、穩定的階段，並能成爲其他學校的學習對象。其次，當時高教評鑑中的「通識教育」評鑑屬於教務評鑑項下的一個小項目，這不僅不夠重視通識教育，在許多學校中，還因此傷害了通識教育的發展。《通識中綱計畫》透過向教育部部長報告評鑑結果的會議，以及透過全國通識教育發展會議中相關議題的探討，讓與會的高教司司長、技職司司長及高教評鑑中心相

---

<sup>22</sup> 參看評鑑報告頁 63。

關主管，瞭解問題的癥結及其影響，期許相關單位積極處理高教評鑑中「通識教育評鑑」的定位問題，以發揮評鑑應有的正向功能。後來，通識評鑑納入高教評鑑中心進行更制度化的專項評鑑，便是一個正面的結果，雖則讓人遺憾的是，技專校院的通識教育評鑑仍未成為專項評鑑。

#### 4. 優質通識教育課程計畫<sup>23</sup>

本文之前已經介紹過〈優質通識教育課程計畫〉的前身與其一般性意義，如 TA 的訓練及補助等等，於此就不再重複。在這裡，我們僅凸顯出其特殊的地方。〈優質通識教育課程計畫〉最具特色的地方是其補助的課程類型：

(1) 開設行動導向、問題解決導向通識課程

(2) 優化基礎通識課程

(3) 開設規劃完善且深具創意之通識課程

(4) 曾獲教育部通識教育課程績優計畫獎勵之教師帶領其他通識教師進行課程提升

第 2 項的重點是傳統共同科課程的通識化，第 4 項所要做的是「母雞帶小雞、大手牽小手」，但更重要的是第 1 項，因為，《通識中綱計畫》的一個重點便是希望藉由推動「行動導向與問題解決導向教學方式」，培養學生知識反思、整合與創新能力，陶塑其成為通達博雅之社會公民。

〈優質通識教育課程計畫〉其他顯著意義包括以下三點。其一，成功引領全國通識教育課程發展方向，多數學校無論是否獲得本計畫補助，都願意參照本計畫所標舉的方向，挹注校內資源，鼓勵該校教師為提升通識課程品質做努力。其二，獲得計畫補助或者經評定獲選為績優計畫的通識教師，更能凝聚對通識社群的熱情，發揮力量為通識發聲，成為種子教師帶領其他通識課程教師一起充實課程品質。第三點則是量上的貢獻，為期 4 年的〈優質

---

<sup>23</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 21-33。〈優質通識教育課程計畫〉並未出現於《通識中綱計畫》的原始計畫書中。教育部前顧問室認為個別型通識課程的補助形式效果佳且仍有持續推動的必要，因此在補助主題依《通識中綱計畫》之精神聚焦後，仍納入其中實施。〈優質通識教育課程計畫〉之計畫主持人為臺大生命科學院羅竹芳院長。

通識教育課程計畫〉總申請計畫數 1,869 件，擇優補助 539 門課程，受惠學生 29,324 人，而全國 173 所大專院校(含軍警校院)，有 155 校曾經申請過通識教育課程計畫，比例高達 90%，顯見通識教師改進教學品質之意願及動力大為提高，重視通識課程改進的學校亦大為增多。

#### 5.通識教育重要著作譯著計畫<sup>24</sup>

〈通識教育重要著作譯注計畫〉的主要工作是引介國外根基厚實影響深遠之通識教育理論，及對通識教育實施情形進行深切反思之相關論述，以使我國通識教育獲得更多理論上之支持及實踐上之引導，並加強我國大專校院主管及教師對通識教育之認識，進一步改進通識教育實施方向偏差及動力不足現象。

具體的作法是翻譯國外影響深遠的通識教育理論，並於 2010 年底出版了一套為數 10 本《通識教育著作譯著系列叢書》(本套叢書書目請見本文附件二)，並於系列叢書出版之後，贈予全國高中校長各一套、全國大學校長各一套、全國大學通識教育中心各一套、全國大學圖書館各兩套，並舉辦座談會，由叢書內容出發，探討我國通識教育的發展方向。

《通識教育著作譯著系列叢書》是國內第一套系統性譯著通識教育的書籍，深具指標性意義。而通識教育界選擇此叢書中的書籍，作為讀書會的主題書，時有所聞。

#### 6.通識課程教師研習營計畫<sup>25</sup>

〈通識課程教師研習營計畫〉每年度分別舉辦北、中、南區研習營，邀請學者專家講述通識教育理念、優良制度、理想課程規劃等議題，並請績優通識課程獲獎教師分享課程經營策略，傳達通識教育理念，引導參加研習的教師在其通識課程更能體現通識教育精神，並擴展至實際的教學情境中，同

---

<sup>24</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 34-36，計畫書頁 31-32。〈通識教育重要著作譯著計畫〉、〈通識課程教師研習營計畫〉、〈通識課程教師工作坊〉以及〈全國通識教育發展會議計畫〉等四個計畫委由輔仁大學林思伶副校長主持之「通識教育內涵研究與推廣子計畫辦公室」執行。

<sup>25</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 36-37。

時增進其職能，改善教學品質，提升學生學習成效。研習中並進行分組討論，促進教師彼此分享及交流。歷年參加教師共計 1,520 人次。

通識課程教師研習營設計特色主要在於，第一，闡述通識教育理念並探討理念落實之道，加入行動導向、問題解決導向的課程設計，與學員分享課程內容的設計如何更貼近學生之學習需求與激發學生學習動機。第二，以獲選為績優計畫之通識課程教師與課程專家對談的方式，引導出課程教學設計的問題，從課程的教學與發展層面出發，藉由對話內容引申交流學習，而非針對課程內容進行批判。第三，進行專案報告，例如 2007 年度之〈技專校院通識教育現況調查報告〉，讓參與的學員能夠對技專校院通識教育現況有更深一層的瞭解，同時也期待藉此機會就調查結果與參與研習之技專教師進行討論並凝聚共識。

#### 7. 通識課程教師工作坊計畫<sup>26</sup>

〈通識課程教師工作坊計畫〉的主要目標在於延續研習營成果，繼續深化研習功效，每年度於北、中、南區舉辦，以小組實作方式進行，輔導通識教師依據其教學實際需要，藉由專家建議與其他教師交流激盪出的新思維，對其個人課程加以修正、調整，以開展課程設計新視野，使通識教學更能培養學生核心能力。參加研習的教師日後亦能成為種子教師，積極於校內建立通識課程改善機制，協助其他教師解決相關教學問題與困境，歷年總計有 224 位教師參與。

#### 8. 全國通識教育發展會議<sup>27</sup>

藉由每年一度全國通識教育發展會議之舉辦，讓教育部能與各校通識教育專責單位有更緊密的對話、合作，同時希望各校通識教育專責單位彼此能夠增進訊息交流及資源共享。

邀請全國各大學通識教育相關單位主管召開全國通識教育發展會議，目的有二：第一、增進訊息交流及資源共享之機會；第二、提供雙向溝通管道，

---

<sup>26</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 38-39。

<sup>27</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 39-44。

一方面增進教育部對大專校院通識教育實施現況及其所遭遇問題之瞭解，以提供學校必要之協助，一方面讓學校瞭解教育部通識教育相關措施，並聽取學校建言。

「全國通識教育發展會議」從 2007 年到 2010 年共舉辦 4 屆，原希望一年一度的「全國通識教育發展會議」成為定制，由各大學輪流籌辦，成為固定之對話平臺，實質的增進各大專校院通識教育之訊息交流、經驗分享與資源共享。但是，隨著《通識中綱計畫》的結束，「全國通識教育發展會議」便停辦，殊為可惜，教育部與各大學通識教育的唯一正式對話平台消失了。

#### (四)《通識中綱計畫》的顯著意義與重要成效<sup>28</sup>

《通識中綱計畫》從 2007 年開始，以嶄新的視野推展通識教育的改革工程，計畫構想得到各界認同，由最初的點——單一課程精實、到線——跨越通識與專業的學程開設、到面——課程地圖導引全校課程的整合，我們看見通識教師群策群力動起來，專業系所開始思考與通識教育合作可以帶給學生的幫助，校長真正關注到全校課程結構中通識教育的定位，各界認知到學生教養形成、能力養成所仰賴的絕不僅僅是專業教育。許多重要效益包括：

##### 1. 通識教育理論及實踐典範的樹立

過去，我國缺乏深度的理論基礎以證成通識教育相關舉措，也缺乏良好的實踐參考模型及通識教育公共資源的支持，以利強化動機及落實行動，因而導致我國通識教育的實踐常偏向、失焦，大專校院的相關主管及教師參與通識教育的動機薄弱。

《通識中綱計畫》樹立了各種優質通識教育公共典範，開啓了通識教育的視野，匡正了各界對通識教育的認識、厚實了通識教育的公共資源，從而衍生觀摩、學習、對照、比較、競爭的良性作用，強化了學校、教師及學生改善通識教育的動機與行動力。這些通識教育典範包括：

##### (1) 學校典範(通識教育領航學校)

---

<sup>28</sup> 請見《通識教育中程綱要計畫成果報告》頁 47-60。

(2)理論典範(通識教育經典論述之譯注)

(3)課程制度典範(通識核心課程的課程規劃及課程審查、跨通識及專業課程之學習路徑、跨通識及專業課程之整合型學程、全校課程地圖)

(4)課程典範(優良行動導向、問題解決導向通識課程)

(5)教師典範(全國傑出通識教育教師、優質通識教育課程績優教師)

(6)學習者歷程典範(A 級學習檔案)

## 2. 學生知識整合能力、問題解決能力以及行動抉擇能力的增強

在《通識中綱計畫》實施之前，學生的知識整合能力、問題解決能力以及行動抉擇能力每況愈下。《通識中綱計畫》透過行動導向、問題解決導向的通識教育強化了學生的知識整合能力、問題解決能力以及行動抉擇能力，並且催生了以下類型的通識課程：以社區問題、學校問題、甚至通識教育本身問題之研究與解決為主題的行動導向通識課程，以及與在地資源連結的課程。

這些類型的課程有助於養成學生分析能力、批判思考、倫理推理、有效溝通、實踐智慧以及社會責任感。事實上，以價值抉擇、行動實踐、問題解決為導向的學習，讓來自不同知識領域的通識課學生貢獻、對話、反思、整合各專業領域的知識，作為學生跨領域知識整合能力的重要養成途徑。並且，以行動為導向的通識教育課程，有效改善學生與通識教育之間的疏離，使學生積極參與通識課程，對技專校院學生尤其如此。

## 3. 課程的系統性及統整性的強化

過去通識教育未能與專業教育產生統整關係，使得大學教育在整體上顯得破碎，另一方面，全盤分類通識制度致使通識教育內部亦缺乏整合性。課程的零碎性犧牲了課程的深度，高教缺失從知識偏狹轉成知識零碎，知識零碎進一步造成知識扁平。通識教育零碎化一方面造成上述所言的課程內容稀釋化，一方面造成通識教育的無法歸責化(Accountability)。

《通識中綱計畫》實現全校性的、融貫的通識教育與專業教育的課程系統之建構，強調通識核心課程的價值，強調發展跨專業及通識課程的整合型學程，建置全校課程地圖，將傳統上認為相互獨立的課程，如通識教育、系

外選修及系所專業科目，加以整合成一個融貫的系統，達到教學資源的合理分配、有效運用及累積：一方面挽救大學教育零碎化、通識教育膚淺化的頹勢，使學生學習更具意向性、方向性、整合性、融貫性、組織性；一方面發揮知識的跨領域創新力量，並且，有意識的將學校的各種資源以系統的方式加以整合起來，創造出一個以學習者為中心的校園文化。同時，透過課程體制改變、課程與教學評估指標之界定，促使校方更有能力也更明確的擔負起通識教育這個全校性教育的成敗責任。

4.「全校課程地圖」成為學習導航工具，並以「校」本位之通識課程新結構為其呼應。

藉由「全校課程地圖」的建構，提供學生大學四年的清晰修課學習路徑，並且讓學生明瞭課程目標要養成什麼樣的核心能力，彰顯通識課程與專業課程如何相輔相成，讓學生的學習具有意向性、方向感，也增進學習動機及學習效果，並消弭學生將通識視為營養學分的心態。

整全的全校課程地圖，同時能夠發揮引導學校開設具系統性、前瞻性課程之功能。亦即，學校能在課程制度方面，積極建構出「跨通識/專業課程的統整性學習路徑」，作為全校課程地圖的映照。

以受補助學校弘光科技大學建置「全校課程地圖」網路系統所展現的突破性成果為例，該校以社會科技人才及各式職場所需能力為主要基礎，檢視全校現有課程及其可養成之能力指標，進而有組織、有系統的整合通識課程、專業課程及各學程，繪製全校課程地圖。除了作為學生大學四年修課參考之外，因地圖可以顯示修習相關課程之後的職涯發展，因此對家長、學子在選擇大學系所就讀時，不啻是一項極有價值之參考資料；學生實際上線試用後，均給予極高之評價。

藉由課程地圖系統化的呈現，非但學校通識教育中心看見課程架構中應有而未有的通識課程，專業系所亦可由此看出專業課程架構中應有而未有的課程，若能進一步嘗試將這些應有而未有的課程其課程名稱列在地圖上，學生將可藉此督促通識教育中心及專業系所積極延聘師資開出這些對學生有益的課程來。

全校課程地圖的繪製，必須有效整合全校各系所，方能畢其功。弘光科技大學的經驗顯示，由通識教育中心主導的全校課程地圖建置工程，從最初系所質疑聲浪不斷，到成果出來之後讓參與的系所公開表示深感榮幸、未參與之系所深表希望趕緊加入，成果備受肯定的同時，也使得通識教育中心在該校的能見度及地位大為提高。對長期處於邊緣、弱勢的通識教育而言，得到校長、師生的重視，是提升通識教育品質最大的助力。

#### 5.從「知識廣博的培養」到「核心能力的鍛造」的教育轉向

《通識中綱計畫》將通識教育的目標，從易流於零碎化、膚淺化的「知識廣博」、「知識均衡」的培養，轉向為「基礎知識」的精實、「核心能力」的鍛造。「核心能力」的鍛造，貼近學生的需求，容易引發學生的學習興趣及學習動機，《通識中綱計畫》藉由「全校課程地圖」的建構，讓學生瞭解課程可以培養什麼樣的核心能力、達成什麼樣的生涯或職涯發展，並且藉由「行動導向、問題解決導向」學習方式、教學助理帶領小組討論等教學方式的倡導，真正在通識課程中培養以及運用這些知識及能力。

在此，《通識中綱計畫》所要傳達的重要訊息是，通識教育對於提升國家競爭力的貢獻，不是經由專業技能的訓練，而是經由通識教育培養核心能力——基礎知識的習得、領域知識的跨躍、批判性多元思考、突破性創新思維、團隊合作、主動積極、責任感、溝通協調、價值判斷能力、行動抉擇能力、問題分析及解決能力等。《通識中綱計畫》希望藉由使學生基本素養提升，達到職場能力提升，進而追求跨領域知識整合、科技創新，以及社會公民素質的整體提升。

#### 6.通識教育資源平台的誕生

通識教育學分占大學部總學分約五分之一，然不僅各校校內通識教育資源十分缺乏，國內通識教育的公共資源更是缺乏。在《通識中綱計畫》實施之前，國內不僅尚無任何具規模的通識教育資訊庫，連最基本的通識教育資訊網站亦缺乏，使得通識教育缺乏一個現代的大眾訊息傳遞管道，無法提供教師、學者和學生最基本的服務。

《通識中綱計畫》的成果催生了臺灣通識教育資源平台。該平台包括臺

灣通識教育優良課程全文檢索資料庫、優良通識教育實施學校模型資料庫、國內優秀通識教師及人才資料庫、全國通識教育課程基本資料檢索資料庫、通識教育圖書期刊文獻資料庫等。

#### 7. 增強專業系所的支持與優良教師的投入

過去在研究重於教學、專業教育重於通識教育的思維下，專業系所及其教師極易忽視乃至於輕視通識教育，致使通識教育缺乏適當的全校性參與及奧援，並使通識與專業課程二者之間出現斷裂、鴻溝，無從培養學生知識統整及創新應用能力。

《通識中綱計畫》推動之後，情形有明顯的改變，學校、系所、教師、學生乃至於社會大眾開始認知通識教育並非大學教育的邊陲，而應是大學教育的基礎核心。學校視通識教育為形塑學校特色的重要途徑、系所視通識教育為培育專業人才的必要途徑、教師以教授通識課程為榮、學生瞭解通識教育為真正有益的課程。

同時，《通識中綱計畫》提供下列誘因促使系所鼓勵優良教師投入通識教育的計畫：結構性誘因，如通識課程綁專業系所師資員額(如師資員額反應通識開課需求、課程合聘)、兼任教師的補助，以及其它個人式誘因，如通識課程授課鐘點數加乘計算、授予通識講座教授榮銜、通識核心教師榮銜。

#### 8. 增進學生對通識教育的尊重與參與

過去學生與通識教育極端的疏離，甚至是鄙視。《通識中綱計畫》協助學校建構出清晰的跨通識及專業課程的學習路徑(如課程地圖)以及有系統、高整合度的全校課程結構，使得學生具有明確的學習目的及學習方向感，使其認識通識教育的定位及價值。此外，透過凸顯出通識教育的實踐面向，使得學生積極參與通識課堂。《通識中綱計畫》在此的相關作法包括設計問題解決導向、行動導向通識課程及強化教學助理(TA)制度。

#### 9. 形塑全校型教育計畫的典範

全校型「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」以校為單位、校長為計畫主持人之實施模式備受肯定。絕大多數大專校院教育改進計畫，是由學校校內各單位規劃後爭取教育部經費補助，通過之後的計畫基本上仍是由各

單位分頭執行，其能引發校內各行政、教學單位間溝通、協調、合作，乃至整合之效益其實有限。「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」定位為「全校型」教育改進計畫，以「校」為高度之前瞻性魄力，不僅有助於達成計畫設定之具體目標，為通識教育改革帶來實效，更重要的是，這是第一個全校型的通識教育計畫，設計得宜的相關教育議題引起廣泛討論，吸引各校挹注資源。總言之，透過「計畫」的方式運作，不若正式體制一條鞭風行草偃，這本是「計畫」的本質性限制。但是，若是以「計畫」引導、鼓勵的方式落實在少數個別學校，卻能普遍得到其他學校的廣泛認同，使各校起而效尤，沒有獲得補助的學校也跟著做，實是「計畫」運作最值得欣慰的結果。

#### 10. 形成群策群力做好通識教育的氣候

在高教的現實世界中處於弱勢的通識教育，總是無法在人們的高教視野中得到正確定位，而忽視更加劇了通識教育的弱勢，惡性循環使得通識教育終將成為高等教育中的災區。

《通識中綱計畫》認為傳播通識教育正確的理念及價值，形成各界認同通識教育的氛圍，才能真正群策群力做好通識教育。《通識中綱計畫》強化通識意識與通識氛圍的工作項目包括：國際交流、學校問題改革導向通識課程、社區問題處遇導向通識課程、通識教育在地連結、透過媒體以深入報導方式對大眾宣導通識教育活動與意涵。《通識中綱計畫》相當程度地形成群策群力做好通識教育的氣候，將通識教育擺回高等教育視野的中心。

#### 11. 槓桿數十億元的教育改進投資

《通識中綱計畫》倡導的通識教育改革模式、教學助理(TA)制度、通識核心課程、全校課程地圖、行動導向/問題解決導向課程、課程數位化、學生學習檔案等，已陸續為許多學校採納，成為執行本身教學或通識教育改進措施的重要項目，也成為各校申請及執行教育部獎勵大學教學卓越計畫、區域教學資源中心、頂尖大學計畫(教學項目部份)的核心項目。事實上，《通識中綱計畫》也促成了大學評鑑對通識教育的重視，並直接促使高教司設立全國通識教育資源平臺。且不論計畫為各校所指引的教學改進新思維、新作法，從經費來看，《通識中綱計畫》以每年約八千萬元的經費規模，槓桿效應及

於各校及教育部數十億元的教育改進投資，成效不可謂不大。

## 六、後《通識中綱計畫》階段——從 2011 年到現在

從 2011 年到現在，我稱之為「後《通識中綱計畫》階段」。在這個階段中，引導臺灣通識教育發展的主要動力有二，一個是教育部《現代公民核心能力養成中程個案計畫》(簡稱《公民核心能力計畫》)(2011-2014)，另一個是高等教育評鑑中心所執行的通識教育評鑑。此階段之所以稱為「後《通識中綱計畫》階段」，是因為此時的前進軌道大多是《通識中綱計畫》時期鋪設下來的，而且此階段中的通識社群、價值與方法仍大多承襲《通識中綱計畫》的成果。<sup>29</sup>

直至今(2014)年，《公民核心能力計畫》與高等教育評鑑中心所執行的通識教育評鑑仍在進行中，成效如何尚不宜評估，故本文僅就其構想、意義和執行條件進行論述。

### (一)高教評鑑中心的通識教育評鑑

教育部向來對通識教育評鑑的主要定位及處理方式，係將通識教育置於大學評鑑之校務評鑑中等同於一項行政項目來評鑑，以致於越評鑑越有害通識教育的發展。《通識中綱計畫》於 2008 年完成頂尖大學計畫 11 所受補助學校通識教育評鑑後，利用各種場合積極發聲，促使教育部重新檢討通識教育評鑑的定位，獲得相關單位正向回應。從 2011 年展開的新 6 年週期大學評鑑，70 所大學校院及 9 所軍警校院通識教育評鑑獲得適當之定位，亦即，自 2011 年起，第 1 年為校務評鑑，「學校通識教育整體規劃機制與實施情形」仍列為「教學與學習資源」參考效標之一，通識教育於校務評鑑之中被評鑑，

---

<sup>29</sup> 《現代公民核心能力養成中程個案計畫》實質規劃人是林從一教授。該計畫 2011-2014 年由成功大學林秀娟教授領導的團隊執行，參與該計畫的通識教師社群基本上還是《通識中綱計畫》時的通識社群。

屬行政層面的檢視；次年開始，即 2012-2016 年進行系所評鑑，每校接受 2 天系所評鑑時，學校通識教育比照系所獨立為一「通識教育」學門接受評鑑。

2012 年開始的通識教育評鑑沿襲教育部三次通識教育先導評鑑，一般預估其評鑑資料及作業流程方面問題不大，比較令人擔心的是評鑑委員。評鑑的品質很大程度依憑於評鑑委員的素質，而此次評鑑委員的素質之所以成為變數，主要是因為此階段的評鑑頗具規模，需要的委員數量龐大，而臺灣現階段有沒有足夠數量的合格通識教育評鑑委員，實讓人疑慮。

不過，更具急迫性的是技專校院的通識教育評鑑仍在未定之天。評鑑有負面後果，但是，技專校院通識不評鑑將有更嚴重的後果。通識教育越是弱勢的地方就越需要評鑑，特別是外部評鑑，特別是來自擁有資源分配權的外部評鑑者，在臺灣這指的就是教育部。相較於一般大學，技專校院的通識教育更是重災區，這是因為技專校院更是以專業、職業教育為導向，對於以人文社會科學或基礎科學為主體的通識教育不僅大多無心經營，也多無力發展。沒有適當的外部壓力及拉力，當內外環境轉趨惡劣時，例如經濟環境變差的時候，弱勢的、被誤認為無實用性的通識教育就常常最先被犧牲。由於教育部仍掌握各大學重要校務資源，也還具有評價權威，技專校院不得不重視教育部的意見。高教重災區中的教師莫不期待教育部能進行通識教育評鑑，對校方產生壓力及拉力，拯救技專校院通識教育於水火。

## (二) 《現代公民核心能力養成中程個案計畫》

### 1. 計畫背景與目標

#### (1) 計畫背景<sup>30</sup>

規劃《公民核心能力計畫》之背景係為呼應「全民進大學的時代」、「企業界的需求」、「行動導向/問題解決導向的知識學習形式」以及「課程朝整合型課程發展的趨勢」四項。本文先前已說明過後二項，但由於「行動導向/問題解決導向的知識學習形式」與前二項成案理由皆與「社會參與」這個計

---

<sup>30</sup> 請見《現代公民核心能力養成中程個案計畫計畫書》頁 7-10。

畫重要切入點相關，為求完備，茲仍陳述如後。

a.全民進大學的時代

毫無疑問地，臺灣高等教育早已不是菁英教育，規劃《公民核心能力計畫》係因在全民進大學的時代中，具有高度系統性、整合性課程制度的大學，才足以透過有限資源幫助為數眾多的學生，而一個以通識教育為核心的課程制度，有效連結各知識領域，才足以幫助學生在這個快速變化的世界中面對專業的、個人的及社群生活中的諸多挑戰。

b.企業界的需求

規劃《公民核心能力計畫》係因臺灣社會應該深化知識經濟，而知識經濟時代講求研發創新，亟需的是具備創新、跨領域、知識統整等特質的人才。大學教育若只是訓練技術、培養專業，並不足以據以培養出能夠為社會、為企業做出貢獻的人才，大學教育必須同時重視通識教育，因為「通識教育強調通達貫穿之知識，立基於人文、社會科學、自然科學與生命科學等基礎知識上，著重演繹能力、批判能力之養成，意在使學生得以秉持人文關懷，貫穿理解龐雜的社會，並掌握獲取新知的能力。」

c.行動導向/問題解決導向的知識學習形式

規劃《公民核心能力計畫》係因未來的教育場域及主題已逐漸向外擴散，範圍不再限制在校園內，議題也擴及社會及職場的議題，事實上，未來的教育希望培養出同時具有全球視野及能於公共領域中積極參與各種事務的學生。研究發現，當學生將他們所學的分析技術及倫理判斷方法運用在現實世界的具體問題時，亦即將理論與實務結合時，無論是就理論、實踐能力或社會責任心的養成面向而言，學生的學習效果均為最佳。以行動為導向的學習形式、以問題解決為核心的學習過程，已經成為未來教育的潮流。由於通識教育重視分析能力、批判思考、倫理推理、有效溝通、實踐智慧以及社會責任感的養成，因此它將成為未來教育潮流的核心。相對的，通識教育要扮演此核心角色，則必須更有意識的突顯出它的這些實踐面向。事實上，強調通識教育的實踐面向將有助於整合各專業領域，因為現實的議題通常非常複雜，一方面它們可以從不同角度加以解讀，另一方面，要解決現實問題也

需整合各種方法及各種理論所帶來的不同視野，方可奏效。在這個知識整合的時代中，以實踐、問題解決為導向的學習更顯重要。

### (2)計畫目標<sup>31</sup>

一如其名，《公民核心能力計畫》的目標是培養現代公民的核心能力，特別是倫理素養、民主素養、科學素養、媒體素養、美學素養等五大素養，並依下列重點培育五大素養或核心能力。首先，倫理、民主、科學、媒體、美學等面向現代公民核心能力的培養，需要適當的生活環境與長時間的浸淫、薰陶。依此，該計畫將協助學校規劃校園的制度性環境，使得教師與學生能產生密切的、有意義的長期互動。其次，現代公民核心能力的培養須在真實處境中養成。未來的教育場域及主題已逐漸向外擴散，範圍不再限制在校園內，議題也擴及社會與職場的議題，事實上，未來的教育希望培養出同時具有全球視野及能於公共領域中積極參與各種事務的學生。

更具體而言，除了推動與計畫相關的課程師資強化工作外，《公民核心能力計畫》希望達成下列兩項目標：<sup>32</sup>

a. 「以學習者為中心，落實『全校性』通識教育制度性措施，將校園營造成『生活學習圈』乃至於『文化學習圈』，打破師生疏離，讓師生之間產生有意義的深度互動。讓優秀老師樂於參與其中，成為學生的人生導師；校園重新成為學生生活的重心、學習的染缸、生命經驗的豐饒之地，從中陶塑出倫理思辨、民主參與、科學知識、媒體詮釋、美學鑑賞等現代公民核心能力或素養，以行動書寫出具全球視野與在地（文化與社會）關懷要素的生命故事。」

b. 推動以行動為導向的學習形式、以解決真實問題為核心的學習過程。

## 2.計畫內容

---

<sup>31</sup> 請見《現代公民核心能力養成中程個案計畫計畫書》頁 12。

<sup>32</sup> 請見《現代公民核心能力養成中程個案計畫計畫書》頁 14-15。其中第二及第三項本文已多所闡述，於此不再重複。

《公民核心能力計畫》的執行策略及方法可以其子計畫〈公民素養陶塑計畫〉為代表。〈公民素養陶塑計畫〉的目的是：<sup>33</sup>完成以校為單位的教育環境營造，加強通識教育之全校性參與，提升大學課程之統整性及融貫性，強化學生之學習動機及方向性。課程制度面的著重點在於「通識年」(見下述說明)與通識核心課程深化，課程面聚焦通識核心課程與通識化的專業課程，學生學習面的重點在於強調「大一年」的重要性(大一課程、環境教育、潛在教育面更能體現「大一做為學術奠基、生涯探索階段」的精神)，課程設計與實施持續推廣行動導向/問題解決導向的學習，環境教育面以住宿學習為操作平臺，學習及課程輔助面則以全校課程地圖的深化為主。〈公民素養陶塑計畫〉的這些規劃皆以培養學生倫理素養、民主素養、科學素養、媒體素養、美學素養等等公民核心能力為最終目標。

更具體而言，〈公民素養陶塑計畫〉的發展項目有：「全校課程地圖」、「大學入門」、「通識核心課程」、「通識年」、「社會參與式的學習」、「專業課程通識化」、「住宿學習」等七項。明顯的，「全校課程地圖」、「通識核心課程」以及「社會參與式的學習」等三個項目是《通識中綱計畫》原有的項目，<sup>34</sup>只是在此它們更強調公民核心素養的養成，舉例來說，〈公民素養陶塑計畫〉對其中「社會參與式的學習」的說明就非常強調公民事務的參與：「公民素養不僅是知識素養，更是價值與行動素養，這些素養通常必須透過社會參與行動，在真實性的社會經驗中才能養成並內化。因此，本計畫鼓勵大學推動有效連結社區、參與公眾事務的學習制度、課程與活動。譬如說(更有效的)服務學習制度、與社區一起學習(參與社區大學課程)、行動導向課程/真實問題解決導向課程。」<sup>35</sup>但由於這三個項目的基本精神並未改變，在此就不重複論述之，僅就其餘四個項目說明如下。

#### (1)大學入門

<sup>33</sup> 請見《現代公民核心能力養成中程個案計畫計畫書》頁 29-30。

<sup>34</sup> 而其餘四項中的三項，亦即，「大學入門」、「通識年」及「住宿學習」則是《政大書院計畫》的核心工作。

<sup>35</sup> 請見《現代公民核心能力養成中程個案計畫計畫書》頁 32。

大一是大學生核心能力培養的關鍵期，因此〈公民素養陶塑計畫〉規劃推動「大學入門」正式課程或非正式課程，讓大學新生對諸如「大學的意義、理念與社會責任」、「學習如何學習」與「移動自己的視野，與世界對話」等等主題有基礎性的理解，架構出自己對於知識、價值、社會責任的詮釋框架，作為對於未來大學生活乃至於整个人生的行動指導原則。〈公民素養陶塑計畫〉同時做了一個關於課程規劃的一般性建議，這個建議特別是關於生活與專業的連結——如果「大學入門」以課程方式進行，其內容宜由簡而深，從學生的生活出發，與學生的專業發展扣連，螺旋循環，每一主題包含：教師講授、小組活動與學生自學等教學模式。<sup>36</sup>

### (2)通識年

「通識年」事實上是一個課程制度的名稱，它指的其實就是「全校大一課程不分系」。〈公民素養陶塑計畫〉體認大一是大學生核心能力培養的關鍵期，在「通識年」這個項目上，〈公民素養陶塑計畫〉希望，除保留極少部分的專業基礎課程(上下學期各約 4-6 學分)外，全校大一課程皆為通識課程。希望透過這「全校大一課程不分系」來體現「通識教育作為大學教育的核心、專業教育的基礎之理念」，同時也能具體反映「大一做為學術奠基、生涯探索階段」之精神。

### (3)專業課程通識化

〈公民素養陶塑計畫〉認為公民素養或廣義的通識素養的養成不應侷限於通識課程，專業課程也是重要的管道。為此，〈公民素養陶塑計畫〉鼓勵系所相關專業課程，透過教學方法的改革、教材的多元化以及師資整合(如協同教學)等等方式，使得專業課程也能培養學生倫理素養、民主素養、科學素養、媒體素養、美學素養等公民核心能力。舉例來說，專業倫理課程或職業倫理可以透過行動導向/問題解決導向的教學法，或者透過與具道德哲學專長的教師合作，讓課程更能培養學生的倫理素養。專業課程通識化的重點，不在於協助通識教師與專業系所教師合作規劃、開設課程，而是更徹底地在專

---

<sup>36</sup> 在臺灣，大學入門課程實施最早且最全面的是輔仁大學。

業課程的內容面與實踐面注入通識教育的理念與方法。

#### (4)住宿學習

生活是學習最佳的場域，而「家」是生活的核心。住宿學習是未來大學環境教育的重點。具體而言，大學可以將宿舍區營造為「生活學習圈」，讓學生在完善的導師輔導體系、精緻的教學活動(如服務學習、典範學習、文化形塑、環境營造、社群營造)、優質的學習環境當中，進行經驗的改造、重組、統整與創新，使學生的生活、學習與文化經驗產生有意義的相互融滲。〈公民素養陶塑計畫〉特別指出，近年來若干大學以「書院」方式進行住宿學習，也是可行的模式之一。

### 3.特殊意義

可以很明顯的看出，《公民核心能力計畫》是《通識中綱計畫》的延續版。不過除了延續及深化的工作外，《公民核心能力計畫》仍有所創新。該計畫在「注重大一」、「注重環境教育、生活教育及潛在教育」、「以『全校大一課程不分系』推進『全校大一不分系』」以及「打破通識與專業之間不必要的藩籬」等四個重要的方向上往前推動，前兩者是新的方向，而後兩者是《通識中綱計畫》的延伸。

#### (1)注重大一

〈公民素養陶塑計畫〉是教育部第一個深刻體認「大一是大學生核心能力培養的關鍵期」的大型計畫，其「大學入門」與「通識年」兩個工作項目的主要對象便是大一生。對大一生的重視，標誌著高等教育的一個重要視野轉變，亦即從僅僅重視大學生「最後一哩」，轉變到同時重視其「第一哩」。這意謂著，不僅重視學生的就業力，也同時注重學生的「作為人」的基礎能力和基本素養。

#### (2)注重環境教育、生活教育及潛在教育面向

2003年之前，臺灣的通識教育重視理念及組織建構，從2003年到2010年側重課程、制度、社群與文化營造。然而，通識教育不僅包括組織、制度與課程，它還包括環境教育、生活教育及潛在教育等稱之為非課程的教育部分，而臺灣通識教育在2011年之後，亦即《公民核心能力計畫》實施之後，

才正式的注重通識教育的非課程面向。該計畫主要透過「通識年」與「住宿學習」兩個工作項目，對通識教育的非課程面向進行探索與經營。

學界及大學之所以在相對晚的階段中，才探索、經營通識教育的環境教育、生活教育及潛在教育等面向，主要是因為這些面向不僅涉及法規、師生、硬體及其他有形資源的建置、分配工作，更涉及無形文化與價值等難以界定的部分。但是，部分學者認為，無形的部分甚至比有形的部分重要，文化、價值與生活世界是通識教育最重要的部分，不應被忽略，而由於這也是長期被忽視的地方，因此這方面的任何進展對通識教育都是重要而有意義的新進展。<sup>37</sup>

#### (3)以「全校大一課程不分系」推進「全校大一不分系」

《公民核心能力計畫》與《通識中綱計畫》都涉及一個大學學制變革的構想，這變革是「以通識教育為軸線重新定位大學」。這個重新定位的主要內容包括「一般大學大學部教育成為博雅教育」、「全校大一、大二不分系」及「系所制轉向學程制」。學制的改變是大事，很難一次到位，需要逐步地建立起前行條件，方能竟其功。在這方面，《通識中綱計畫》所做的主要便是建立起「校核心課程制度」，讓通識課程成為大學的核心課程，而《公民核心能力計畫》除了持續推動通識核心課程外，則更進一步透過「通識年」推動「全校大一課程不分系」，讓大一課程的主體不再是專業課程，而是面向全校的通識課程。由於學生入學時仍是掛號入專業學系，因此縱然完成了全校課程不分系，但仍尚未進展到「全校大一不分系」與「系所制轉向學程制」，雖則距離已經越來越近了。

#### (4)打破通識與專業之間不必要的藩籬

〈公民素養陶塑計畫〉主要透過「全校課程地圖」與「專業課程通識化」兩個項目貫通通識教育與專業教育。本文就此著墨已多，僅此略過，不贅述。

---

<sup>37</sup> 注重生活教育、環境教育與潛在教育等面向，將大學的教務與學務兩系統更緊密的結合在一起。例如住宿學習就必須涉及教務處的教學資源中心、通識教育中心與學務處的住宿組。教與學本是一體，教務支持系統與學務支持系統過去過於二分，《公民核心能力計畫》便指出了一些這兩系統可以合作統合之道。

## 七、結論與展望

從《人文社會科學教育先導型計畫》(2003-2007)開始至今，其間主要包括《通識中綱計畫》與《公民核心能力計畫》兩大計畫，教育部通識教育相關計畫以及參與計畫的大專校院與師生，引導了或至少非常實質地參與了「跨領域整合的教育趨勢」、「以通識教育為軸線重新定位大學」、「從知識本位到學習本位的教育轉向」、「從套裝知識教授到核心能力培養的教學轉向」、「教學成就重新成為重要學術成就」以及「社會參與式學習的發展」等六個大學大趨勢。事實上，這六個大學大趨勢不僅是《通識中綱計畫》與《公民核心能力計畫》所領導或參與的高教潮流，也是通識教育這十餘年來的發展所引發或參與的高教潮流，也將是通識教育本身乃至於大學的未來發展大趨勢。

### (一)跨領域整合的教育趨勢

跨域整合是臺灣高等教育發展最重要的方向之一。跨域整合包括，不同學科領域之間的跨域整合、通識與專業的整合、不同學術單位(不同校、院、系)之間的跨域整合、不同教育類型(課程教學/環境教育/潛在教育)之間的跨域整合，以及大學與社會的整合。具體的作法可以從整合型課程的各種類型中看出：學術與生活世界的整合型課程、跨校學程、跨專業領域的主題導向的整合型學程、跨系所的基礎專業科目整合型課程、通識課程與專業課程的整合型學程、通識教育課程的整合型學程、跨領域主題導向的整合性單一課程等。

從課程切入說明跨域整合，是因為課程是很多教學因素的匯合處，好的課程需要許多配套加以支撐。跨域整合課程就需要許多重要制度的轉變加以支持方可奏效，例如，畢業總學分數合理化、適度調降必修學分數、調整課程學分結構、精實專業課程、合理規劃基礎課程、增加選課彈性、適當規劃通識教育課程、強化輔系、規劃學程等。而這些也同時是近年來臺灣高等教育的發展重點。

此外，跨域整合也是通識教育與臺灣高等教育共同期待創新發生的地方。如同我們說過，跨域整合除具有促進教師教學負擔的合理化、增進教學資源的有效使用及累積、強化學校課程系統性及學生學習的方向性等優點外，跨域具有教育更核心的意義——領域間的連結往往因為處於主流領域的邊緣而遭到忽視，但領域間的聯結也往往是創造新領域、創造新典範或甚至學生創造新職場的契機。我們可以說，跨域之境容易產生異質的事物、嶄新的事物。

通識教育本身就是跨領域的教育場域也是跨領域的教育活動，而 2003 年以來，臺灣通識教育各階段的發展更是帶動了高等教育不同層次的跨領域潮流。舉例來說，《人文社會科學教育先導型計畫》推動以 STS、多元文化、當代性、性別…等等跨領域課題為主題的通識課程或學程，許多大學不僅因此開設了相關通識課程，設立了跨領域學程，若干學校更成立了新的研究所。《通識中綱計畫》則推動跨通識課程與專業課程的整合型學程、「問題解決導向」和「行動導向」等融合學術與生活世界的整合型課程、通識教育課程的整合型學程、跨領域主題導向的整合性單一課程以及作為全校課程整合基石的核心課程；而，如本文先前已大篇幅說明的，《通識中綱計畫》的跨域工作對大學生態、價值與未來發展影響深刻。《公民核心能力計畫》在這面向的新作法，則主要是整合了通識教育的課程面與潛在教育面。

## (二)以通識教育為軸線重新定位大學

在巨變的時代中，將大學僅僅定位為專業養成場域很明顯是不夠的。特別從《通識中綱計畫》開始，<sup>38</sup> 高等教育開始以通識教育為軸線來為大學重新定位，所針對的主要是，大學學制和大學在社會中的定位兩個問題，其內容包括「一般大學大學部教育成為博雅教育」、「全校大一、大二不分系」、「系所制轉向學程制」、「專業學院」、「通識教育中心轉型為文理學院」等互相關

---

<sup>38</sup> 《通識中綱計畫》的相關想法主要源自於 2005 年的政大教學卓越計畫，但後者屬於單一學校計畫，對於通識教育與高等教育的全國性影響較為間接。

聯的概念。

大學部教育重心從專業教育轉向通識教育(或至少通識專業並重)的路徑，很難繞過「全校大一、大二不分系」(至少「全校大一不分系」)與「系所制轉向學程制」。反之亦然，如果「全校大一、大二不分系」與「系所制轉向學程制」沒有成真，諸多結構面的困境將使專業到通識的轉向十分艱困，縱然沒有以立即失敗收場。這個轉向也代表著專業學院會轉變為「大學部小學程化、研究所成為院主體」型態的學院，亦即專業教育將會延至研究所才大幅展開。以通識教育為軸線來為大學學制重新定位還有一些衍生性的配套，如通識核心課程(全校大一課程不分系)、校招生與第三學期，而近年來這些措施已逐漸展開。《通識中綱計畫》與《公民核心能力計畫》在全國大力推動通識核心課程的用心，正應該在「以通識教育為軸線重新定位大學」的脈絡中來理解。

事實上，《通識中綱計畫》以及後來的《公民核心能力計畫》推動社會參與式學習及課程的用心，也應該以「以通識教育為軸線重新定位大學」為脈絡來理解：大學對自我的期待不再僅僅是知識的傳承及創新者，也同時應成為社會創新與文化創新者；作為社會創新與文化創新者，大學將從只是消極的回應社會的需求，轉向對社會做出領導式、參與式、行動式的貢獻。

### (三)從知識本位到學習本位的教育轉向

在教育觀念和教學方法上，《通識中綱計畫》與臺灣高等教育過去十餘年的發展所標示出來的高教教育觀念的趨勢，是「從知識本位到學習本位的轉變」。在教育目標上，與這個趨勢相呼應的是「從套裝知識到核心能力(基本素養)的轉變」。在教學現場上，過往教師比較偏重於課程主題的發展，現在則越來越重視教學歷程的鋪展，因此更重視師生互動，也儘量營造學生可以積極參與教學的環境，這也是推動 TA 制度的重要原因。此外，若干方法如學生課程日誌、反思日誌等，都顯示在課程操作面更重視學生的個人生命與社會經驗的功能，更重視學生的自我發展。

在制度面，搭配著「從知識本位到學習本位的轉變」，除了教學發展中

心(及相關制度如 TA 制度)的設置外，還包括了更為個人化但具系統性的學習路徑規劃工具，如全校課程地圖。

#### (四)教學成就重新成爲重要學術成就

教學、研究與服務是大學教師的責任，它們甚至是法定責任，但是，就如同大家詬病已久的，臺灣的大學仍舊是「重研究、輕教學」。雖然研究與教育有關係，但相對於教學與教育的關係，研究與教育的關係畢竟較遠，因此，「重研究、輕教學」與「重研究、輕教育」兩者之間的距離並不遠，越是「重研究、輕教學」的大學與教授，離大學的教育本質越遠。以《人文社會科學教育先導型計畫》、《通識中綱計畫》與《公民核心能力計畫》爲主，臺灣高等教育過去十餘年的發展，正是努力的想透過各種方式，讓教學成就重新成爲重要學術成就。這不僅是透過全國傑出通識教育教師的遴選來榮耀教學成就，更是透過各種規劃致力於課程與教學品質的提升，讓社會、學校、同儕和學生，特別是學生，可以不爲其他事物，而僅僅因爲教師在課堂上的成就，便高度肯定與尊重教師。

#### (五)從套裝知識教授到核心能力培養的教學轉向

自從《通識中綱計畫》推動問題解決導向課程、行動導向課程以及全校課程地圖後，臺灣高等教育在教學面乃至於教育目標面，開始發生從套裝知識教授到核心能力培養的轉向。解決真實世界的問題不僅需要專業知識，也需要跨域合作能力、對於倫理處境的敏感度…等等各種核心能力與基本素養，而強調做中學的行動導向學習亦是如此。全校課程地圖的製作需將通識課程以及不同領域的專業課程，整併入同一個資訊系統內以進行各類串聯工作，而此串聯工作不僅需要一個能夠收納全校所有課程的座標，這個座標同時也必須有能力，將跨通識與專業的課程以具有「學習意涵」、「教育原則」的方式，組合成爲數極多的課程群組，以作爲學生學習路徑指南。這樣的座標無法以過於分散的特定領域專業知識爲軸線，而必須採取能融入各類課程成爲共同基礎的核心能力或基礎素養作爲軸線。

《通識中綱計畫》推動的全校課程地圖與核心能力、基本素養等等概念與作法之後，教卓計畫與高教評鑑中心不久便以更制度化的方式，不僅在通識教育，也在專業系所大規模推廣，產生了極大的影響。我們可以合理期待，未來高等教育的發展會同意以下《通識中綱計畫》與《公民核心能力計畫》以下的高教想像與判斷。

二十一世紀的世界，無論是自然世界或人文世界，都比以往更為複雜而多變，各種層次的因素以前所未見的方式相互滲透、彼此影響、促動世界的發展。我們比過去任何時代都更需要仰賴各種知識能力，特別是敏銳的知識反思能力、知識統合能力以及知識創新能力，才足以回應及引導這個複雜的流變世界。

大學教育近年來雖有演化，但速度遠不及環境變化，亟需進一步改革。改革的核心問題是：無論學生的背景如何，他們需要什麼樣形式的學習，才能獲得面對複雜多變現實世界所需的知識能力？現實世界問題，通常是複雜系統中需要不同背景的人合作一起解決的問題，學者普遍認為，連結各知識領域的通識教育，最能讓背景不同、志向互異的學生獲得足以面對複雜世界的知識能力，因為通識教育最能促成以能力導向為基礎的教學，最能實踐以問題解決為基礎的學習，最能培養知識反思能力、知識統合能力及知識創新能力。

因此，新世紀的大學教育，應以鍛造學生核心能力為要務；鍛造學生核心能力，應以通識教育為核心機制；此一核心機制的成敗最終將決定我國於這個複雜多變世界中的整體國力及國家競爭力。

## (六)社會參與式學習的發展

從教育部或科技部所推動的各類計畫，如教育部的科學人文跨科際人才培育計畫及科技部的「人文創新與社會實踐計畫」，我們都可以發現，臺灣高等教育未來的發展會是沿著過去十餘年發展方向，進行深化、精緻化與數位化的工作，而這些方向就是上述所談的「跨領域整合的教育趨勢」、「以通識教育為軸線重新定位大學」、「從知識本位到學習者本位的教育轉向」、「從

套裝知識教授到核心能力培養的教學轉向」、「教學成就重新成爲重要學術成就」以及「社會參與式學習」等六個大學大趨勢。

在這六個方向上，未來臺灣的大學會更凸顯「與社會同脈共振」的教研趨勢。以教學面爲例，我們已經看見了社會參與式學習的深化、(專業院系，乃至於全校性的)合頂課程(capstone courses)的發展、真實世界問題解決導向的學習與行動導向的學習的深度發展、及社會創新類課程的發展等「與社會同脈共振」的教學及課程規劃趨勢正逐步上揚。

## 附錄 1

各屆「全國傑出通識教育教師」名單：

第 1 屆(2007 年度)：黃俊儒(南華大學)、廖蕙玟(中正大學)、蔡介裕(文藻外語學院)、魏國彥(臺灣大學)、羅竹芳(臺灣大學)。

第 2 屆(2008 年度)：林文琪(臺北醫學大學)、林幼雀(崑山科技大學)、梅家玲(臺灣大學)、黃美鈴(交通大學)、薛清江(南臺科技大學)

第 3 屆(2009 年度)：王若嫻(環球技術學院)、陳以愛(東海大學)、曾華璧(交通大學)、齊肖琪(臺灣大學)

第 4 屆(2010 年度)：林明炤(南華大學)、陳炳宏(臺灣師範大學)、陳建良(暨南國際大學)、黃俊傑(臺灣大學)

第 5 屆(2012 年度)：林智莉(亞東技術學院)、梁家祺(元智大學)、莊榮輝(臺灣大學)、劉瑞琪(陽明大學)

## 附錄 2

## 通識教育著作譯著系列叢書

	原著書名 / 譯著書名	作者	出版年月
1	The Uses of the University 大學的功用	Clark Kerr	98.07
2	An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College 課程秩序的綠洲：哥倫比亞學院的核心課程	Timothy P. Cross	98.07
3	Tradition and Innovation: General Education and the Reintegration of the University 傳統與創新：大學的通識教育與再整合	Robert L. Belknap Richard Kuhns	98.12
4	Assessing General Education Programs 通識教育課程評鑑	Mary J. Allen	99.01
5	Changing General Education Curriculum: New Directions for Higher Education 通識教育課程改革	James L. Ratcliff, D. Kent Johnson and Jerry G. Gaff	99.04
6	Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education 培育人文：人文教育改革的古典辯護	Martha C. Nussbaum	99.04
7	General Education in a Free Society 自由社會的通識教育	Harvard Committee	99.08
8	General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago 社會科學的通識教育	John J. MacAloon (Editor)	99.08
9	The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting 革新中的通識教育：哥倫比亞學院的經驗	Daniel Bell	99.12
10	Getting at the Core: Curricular Reform at Harvard 理解核心課程：哈佛大學核心課程革新	Phyllis Keller	99.12

## 參考文獻

- 司法院大法官 (1995)，〈釋字三八〇號解釋〉，[http://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03\\_01.asp?expno=380](http://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03_01.asp?expno=380)。
- 教育部 (1983)，〈大學必修科目表施行要點〉。
- 教育部 (1984)，〈大學通識教育選修科目實施要點〉，教育部臺(73)高字第一一九八六號函及附件。
- 教育部 (2003)，〈通識教育改進計畫〉。
- 教育部 (2004)，〈教育部顧問室九十三年度第二學期學程個別型通識教育改進計畫邀請書〉，2004年11月1日修訂版。
- 教育部 (2004)，〈大學通識教育評鑑先導計畫第一期——七所研究型大學通識教育評鑑報告〉，[http://hss.edu.tw/doc\\_detail.php?doc\\_id=1680&plan\\_title=通識教育中綱計畫&class\\_plan=163](http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=1680&plan_title=通識教育中綱計畫&class_plan=163)。
- 教育部 (2005)，〈大學通識教育評鑑先導計畫第二期——九所師範校院通識教育評鑑報告〉，[http://hss.edu.tw/doc\\_detail.php?doc\\_id=1680&plan\\_title=通識教育中綱計畫&class\\_plan=163](http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=1680&plan_title=通識教育中綱計畫&class_plan=163)。
- 教育部 (2006)，〈教育部通識教育中程綱要計畫(第一年/96-99年度)——通識教育領航、行動與整合計畫〉，<http://hss.edu.tw/upload/user/file/GE/9699geproject.pdf>。
- 教育部 (2008)，〈通識教育領航、行動與整合計畫通識教育領航、行動與整合計畫通識教育領航、行動與整合計畫〉，[http://hss.edu.tw/doc\\_detail.php?doc\\_id=1681&plan\\_title=通識教育中綱計畫&class\\_plan=163](http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=1681&plan_title=通識教育中綱計畫&class_plan=163)。
- 教育部 (2010)，〈現代公民核心能力養成中程個案計畫計畫書〉。
- 教育部 (2011)，〈教育部顧問室通識教育中程綱要計畫成果報告〉。
- 臺灣大學共同教育委員會 (2005)，〈臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書〉。

## A Belief History of Taiwan General Education

Chung-I Lin\*

### Abstract

This paper characterizes the development of general education (GE) in Taiwan in terms of the interaction of the following three factors: internal structure of GE, universities and Ministry of Education. The development comes into five phrases: 1995 Amendment to the Higher Education Law in accord with the academic autonomy principle; problem identification phrase, 1995-2002; planning, exploration and stage setting phrase, 2003-2006; GE centered university reforming phrase, 2007-2010; post General Education Grand Project phrase, 2011-2014. It shows that a germane understanding of the significance of the GE development in Taiwan should locate the development in the following contexts: the trend of interdisciplinary education, GE oriented trend of universities and colleges-re-identification, the turn from the knowledge centered to the learning centered pedagogy in higher education, the turn from the teaching of theoretical knowledge to the cultivation of core competence, the re-identification of teaching achievement as a significant academic achievement, and the development of social engagement oriented learning.

**Keywords:** General Education, Ministry of Education, University, Higher Education

---

\* Professor, Philosophy Department, National Chengchi University, E-mail: cyberlin@nccu.edu.tw.