

論臺灣通識教育與專業教育融合之困境與發展

**Some Suggestions Concerning the Combination of
General Education and Specialist Education—
From a historical point of view**

李曉青 但昭偉

Lee, Hsiao-Ching Dan, Jau-Wei

Author's Correspondence Information

作者通訊

李曉青 Lee, Hsiao-Ching

Chief editor

General Education on Line

《通識在線》主編

No.1, Sec.4, Roosevelt Rd., Taipei City 10617, Taiwan (R.O.C.)

李曉青為本文通訊作者，E-mail: s8860420@yahoo.com.tw

但昭偉 Dan, Jau-Wei

Vice-general editor

General Education on Line

《通識在線》副總編輯

摘要

本文回顧臺灣三十多年來通識教育的歷史與發展脈絡，從中檢視通識教育與專業教育之間的關係。我們認為，這兩者融合之所以困難，主要原因除了立基點不同外，通識教育本身的問題，包括「各自表述的通識定義」、「通識教育中心定位不明」，以及面對內外夾雜的困境等，是造成通識教育窒礙難行之因素。

我們也發現，過去所強調以「博雅教育」或「全人教育」為出發的通識教育，理想性太高而無法具體落實；甚至因各自的解讀不一，反而使通識教育淪為一種口號。因此，若要改善長久以來的問題，通識教育必須回歸到知識層面，也就是著重「跨領域／跨學科」的知識學習，並且從「融合」到「內含」的通專發展，才是未來通識教育與專業教育兩者相融的可行方向。

在實施全面性的改革過程中，學校也必須重新檢討整體的課程結構，其中特別要注意兩點：一、相關配套措施必須做足；二、各校應走出自己的特色，如此才能讓通識教育走出自己的路。目前中國大陸的高教積極發展通識教育，臺灣通識教育改革的經驗也值得提供大陸各校參考。

關鍵字：通識教育、教育改革、專業教育

論臺灣通識教育與專業教育融合之困境與發展

臺灣實行通識教育有一段很長的歷史，過去我們只要一談到「通識教育」與「專業教育」，馬上浮現就是兩個對立面，互相「搶奪」對方的學分數，就連各自的老師也如楚河漢界互不往來。現在情況可能好一些，許多專業教師也都在通識開課。不過，這會不會只是按照學校的規定行事，開課者實際的意願並不高？或者像有些專業科系會指派資淺教師上通識課，把通識課程視為最後選擇？

事實上，這樣的情形時有所聞且存在已久。進一步瞭解發現，除了通識教育本身的問題外，在高教體系的制度裡，可以說連師資、課程、學分比重、投入的資源，甚至是被看重的程度，都遠遠不及專業教育，整個外在條件對通識教育的發展是不利；就算教育部在 2012 年開始為期五年全面性實施通識教育的評鑑，試圖強化通識教育的組織結構，¹ 但評鑑所產生的副作用，如量化評比與標準認定常受到質疑，反而使通識教育的實質內涵受到忽視。如果我們從臺灣通識教育的整個發展脈絡來看，或許就比較能理解這兩者的關係及今日通識教育缺失的來由。

壹、通識與專業教育立基點的不同

教育部在 1984 年發函各大學，要求辦理四至六學分的通識選修科目，全面開始實施通識教育。由於規定的匆促，許多學校不明其意義，於是出現了许多問題；² 加上當時的臺灣社會，正是工業發展從勞力密集轉變成高科技產業的年代，強調以技術導向為核心，專業教育受到相當的重視。相較之下，通識教育還在起步階段，不論在師資、課程規劃、制度方面等都是全新的開始。

更重要的是，通識教育本身的問題。通識教育這一路走來，至今已實行三十多年，幾乎所有大學都設有通識教育中心，也開設了許多必修與選修的通識課程，但實際上，大家對通識教育的瞭解有多少？它真正落實的情況如何？有達到通識教育

¹ 通識教育評鑑共有五項：「理念、目標與特色」、「課程規劃與設計」、「教師素質與教學品質」、「學習資源與環境」、「組織、行政運作與自我改善機制」。請參見王保進：〈大學校院通識教育評鑑作業準則〉，《通識在線》，第 36 期，2011.9，頁 9-11。

² 這段歷史參考劉源俊：〈引文：1994——臺灣教改的轉捩年〉，《教改 20 年：回顧與前瞻》，方永泉、湯仁燕主編，臺北：學富文化，2014，頁 1-22。

的目標？還只是應付了事？我們從以下的核心問題就可明了通識教育在推動時的難處；並對於專業教育雖然比起通識教育有著根深柢固的發展歷史，卻有它的限制。

一、通識教育在推展時的核心問題

（一）「各自表述」的通識定義

我們一般人都會以為，通識教育源自於西方，與技職暨專業教育有所區隔。但大家或許不曉得這段歷史的演變，以及為何是用「通識」二字？在談論通識教育的定義之前，有必要先說明「通識」一詞的由來，因為這可能會影響後人對於通識教育的詮釋。

我們現在看臺灣通識教育的相關資料，大部分都會把博雅教育（liberal arts education）連在一起，這與事實有很大的出入。早期通識教育其實是跟「通才教育」比較有關聯，當時通才教育只是少數幾所學校辦學的特色，包括了：1955 年東海大學創校後開始實施的「宏通教育」（1956 年改「通才教育」），強調小班教學與住宿學習；³ 1975 年清華大學理學院院長沈君山召集多位學者，開授「人文學概論」及「社會科學概論」，可稱是最早的通識課程；⁴ 以及 1981 年臺灣大學校長虞兆中大力推動的通才教育。1984 年教育部通令各大學開設通識科目選修，可說是受到臺大推行通才教育的影響。

在虞兆中口述歷史的書中⁵ 記載，有兩份文件是他推動通才教育的重要參考。一是美國「卡內基高等教育委員會」，在 1973 年發表的《趨近紀元 2000 年美國高等教育的目的與執行》；二是 1979 年，由哈佛大學教授會通過的《改革大學課程的指導方針》。這兩份內容均認為，大學必須肩負起國家社會之健全和進步的使命，大學教育應超越專門知識的傳授和研究，受高等教育者也必須對國家社會具有高度的責任感。

虞兆中 1981 年出任校長後，積極推動通才教育，希望藉此導正大學偏重專業教育的偏差問題，增加學生的基本知識。隔年五月，臺大設立了十三人工作小組，並制定中期計畫，其中包括課程的規劃，開設「自然科學大意」、「社會科學大意」、

³ 請參見黃俊傑：〈路曼曼其脩遠兮：通識教育學會的回眸與前瞻〉，《通識在線》，第 52 期，2014.3，頁 49-51。

⁴ 主要目的是讓理工背景的學生，也能受到人文與社會科學的薰陶。參考楊叔卿主編：《通識清華：通識教育中心成立二十週年暨百歲校慶特輯》，新竹：清華大學通識教育中心，2011，網址〈http://cge.gec.nthu.edu.tw/20years_book/book/part2.pdf〉。

⁵ 參見李東華：《我的圓舞曲：虞兆中校長口述歷史》，臺北：臺灣大學出版中心，2009。

「藝術的接觸」、「中國古典文學名著欣賞」、「數學方法與推理」、「應用科技概念」等通才課程。⁶

在當時的氛圍中，臺大是大學的領頭羊，多少也影響整個高等教育的發展。1983 年底，教育部長朱匯森採納虞兆中校長的建議，要在大學「共同必修科目表」之外，推行「通才教育選修科目」。不過，當時立法委員謝學賢（在東吳大學物理系兼課）請教東吳大學教務長劉源俊後，在翌年的 3 月 17 日立法院第一屆第七十三會期第三次會議質詢朱匯森部長時，質疑只選修其他科系的幾個學分就可稱為「通才」，建議朱部長將「通才教育」改為「通識課程」⁷。一周之後，在 3 月 24 日第四次會議，朱部長答覆時，同意將「通才」改為「通識」，並說：「一般談『通識』，是對專業知識而外的知識而言。」⁸ 教育部隨即公布〈大學通識教育選修科目實施要點〉⁹，並在同年新學期開始實施。

前面提到，「通才教育選修科目」是「共同必修科目」之外的添加，兩者之間到頭來還是會有統整的問題。幾年後，在 1986 年 8 月清華大學舉辦的「大學通識教育研討會」中，與會者一致認為兩者應統整規劃。教育部長李煥也委託清華大學人文社會學院院長李亦園主持研究「大學現行『共同課程』及『通識教育』改進方案」，但因 1987 年 7 月李部長離職而遭擱置。¹⁰

1994 年《大學法》修正公布，第一條規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」¹¹ 1995 年大法官釋字第 380 號決議，¹² 大學共同必修科目之規定逾越大學法，導致各大學共有之必修科目在 1996 年正式廢除。自此，除了讓各大學依照各自的辦學理念規劃共同必修科目，同時也開啟了通識教育的自主性。¹³

從這過程中，我們可以瞭解，通識教育（通才教育）之所以受到重視，一方面是希望導正大學過度強調專業教育所造成學生缺乏人文精神的弊端；另一方面在專業教育之外，能增加學生的基本知識。不過，在名稱訂定上還是有些模糊，為何劉

⁶ 同註 5。

⁷ 立法院：《立法院公報》，第 73 卷，第 41 期，第 1735 號，1984，頁 57。另參考註 2。

⁸ 立法院：《立法院公報》，第 73 卷，第 46 期，第 1740 號，1984，頁 97。

⁹ 教育部：〈大學通識教育選修科目實施要點〉，臺（73）高字第 11986 號函，1984.4.5。

¹⁰ 同註 2。

¹¹ 司法院：〈第一條〉，〈第一章總則〉，《大學法》，修正公布，1994。

¹² 司法院：〈釋字第 380 號解釋〉，解釋爭點：「大學法細則就共同必修科目之研訂等規定違憲？」，1995.5.26，網址〈https://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03_01.asp?expno=380〉。

¹³ 同註 2。另參考朱建民：〈臺灣通識教育的發展與現況〉，大學通識教育講座，臺灣大學人文社會高等研究院，臺北：臺灣大學人文社會高等研究院，2010.7.26。

源俊教授當時建議把「通才」一詞改為「通識」，原因為何？這一點，我們特別請教了劉源俊教授。

他提到，那時正在進行《大學法》的修訂，根據他對條文的瞭解，認為大學教育既非「專才教育」亦非「通才教育」，應提供一個能讓專才與通才都能適當發展的環境，於是主張將原來《大學法》第一條大學的宗旨裡「研究高深學術，養成專門人才。」改為「研究學術，教育人才。」加上看了金耀基《大學之理念》¹⁴一書，瞭解香港是用「通識教育」一詞，且已實施多年，才有如此的想法。¹⁵

從前面這段歷史來看，臺灣的通識教育無論是在名稱或內涵上，乃至於整個架構，其實沒有一個首尾一貫的系統，以致後來大學在課程規劃自主後，大家對「通識教育究竟是什麼？」出現了許多不同的說法。有人認為是歐洲十二世紀開始的「七藝教育」；有人認為是孔子的「六藝」（禮、樂、射、御、書、數）；有人則認為是強調人文精神的「全人教育」；有人甚至把「通識」與「知識」、「常識」、「見識」、「膽識」、「賞識」等詞並列。¹⁶

我們之所以先回溯歷史，希望能將「通識」一詞的由來理出一些頭緒。過去我們常賦予通識教育很多的使命，既要全人教育，又要博雅教育，現在更強調的是跨領域等等，各唱各的調的結果，反而阻礙了通識教育的發展。

（二）通識教育中心的定位不明

第二個核心問題是各校成立通識教育中心後，其定位不明的嚴重性。上述提到，1996年廢除部定必修之後，各校的校定必修及通識教育的規劃，從原先一元走向各校多元自主的發展。照理說，應可依照各校的特色開展通識教育，為何反而臺灣所有的大學都一致性的設有通識教育中心，但其定位卻又呈紛雜的發展？這原委必須從第一所大學成立通識教育中心說起。

1985年8月清華大學在人文社會學院下設立「共同學科」，單獨成為一個與系級平行的行政單位，並設有主任一人。¹⁷那時教育部已通令下達各大學開設通識科目選修。但是，前面提過「共同課程」與「通識教育」始終是兩個平行線。於是在1986年清華大學舉辦的「大學通識教育研討會」中提議，兩者應統整規劃，只可惜

¹⁴ 金耀基：《大學之理念》，香港：牛津，2000。

¹⁵ 劉源俊，個人訪談，李曉青訪談，臺北：臺灣大學，2017.2。他現在認為「通識教育」一詞歧義太多，易生誤解，「素養教育」反而更為恰當。可參考劉源俊：〈說大學素養教育〉，《通識在線》，第42期，2012.9，頁12-13。

¹⁶ 詳細內容請見黃俊傑總編輯：《深度論壇》，〈什麼是通識教育？新世紀通識教育的目標？〉，《通識在線》，2005.10，頁7-15。

¹⁷ 清華大學通識教育中心：〈通識教育中心簡介〉，《清華大學通識教育中心》，2016.12.28，網址〈<http://cge.gec.nthu.edu.tw/center.html>〉。

最後卻沒能執行。¹⁸ 這時有一個關鍵因素，影響後續的發展。1989 年清華大學校務會議通過將「共同學科」改名為「通識教育中心」，同樣隸屬於人文社會學院；並於 1990 年經教育部核准，1992 年 5 月 11 日在組織規程草案中決議成立，作為推動全校通識教育的專責單位。這是臺灣第一個通識教育中心。¹⁹

直到 1995 年 1 月，清華大學校務會議決議設置「共同教育委員會」（簡稱共教會），相當於院級的單位。1997 年起通識教育中心從人文社會學院改隸屬於共教會，並把軍訓教育、體育教育等業務也納進來。²⁰ 此一舉動，讓原本只處理通識教育的相關業務，變得更為龐雜。

這個時期（1990 年後），通識教育開始積極拓展，其他相關活動也陸續展開，包括教育部再委託清華大學於 1992 年 12 月 21 日舉行「大學院校通識教育論壇：共識與對策」，會中除了規定各校必開的科目，以及調查 59 所大學院校的通識組織與課程外，也決議成立中華民國通識教育學會並發行學刊。²¹ 1994 年 3 月《通識教育季刊》創刊，由清華大學承辦業務；4 月 14 日成立中華民國通識教育學會。同年 12 月 12 日教育部召開「八十三學年度第二次公私立大學校長會議」，會中決議規定各校共同與通識教育合計必修學分數，不得低於 28 個學分。²²

從前面一路看下來會發現，廢除部定的必修後，雖然可讓大學自治、自主，但教育部仍是強力主導整個通識教育的發展，如核准組織變更（共同學科改通識教育），規定各校必開通識科目，甚至是必修的學分數。特別一提是，教育部開始委託通識教育的訪視與評鑑，包括導向許多學校成立通識教育中心，是左右各校多樣性發展的關鍵因素。

1999 年 4 月教育部委託中華民國通識教育學會針對 58 所大學院校的通識教育進行訪視；又在 2001 年 6 月及 11 月先後選出 11 所科技大學及 19 所技術學院進行通識教育訪視。²³ 2002 年教育部更進一步，為求改進及深化通識教育直接成立了

¹⁸ 同註 2。

¹⁹ 同註 4、註 13。

²⁰ 目前共教會下除了原有的通識教育中心、軍訓室、體育室外，還包括師資培育中心、藝術中心、學習科學研究所、語言中心、寫作中心、學士班、住宿學院。共教會已於 2015 年 8 月更名為清華學院。清華大學清華學院：〈關於清華學院〉，《清華大學清華學院》，2016.12.29，網址〈<http://thcollege.web.nthu.edu.tw/bin/home.php>〉。

²¹ 同註 3。

²² 同註 3。另關於《通識教育季刊》已於 2007 年停刊，改為《通識教育學刊》，每半年出刊。可參見中華民國通識教育學會：〈學術期刊〉，《中華民國通識教育學會》，2016.12.30，網址〈<https://sites.google.com/site/cagetw/useful-links>〉。

²³ 同註 3。

「通識教育委員會」，並且組成通識教育評鑑小組，開啟了一連串規劃辦理相關評鑑的工作。²⁴

或許有人會認為，通識教育本身的體質就孱弱，若有政府機關介入不是更好嗎？不過，如此下來我們看到，幾乎所有的大專院校都設有通識教育中心，甚至有些已是綜合型大學：如臺師大、東吳等校，也無法幸免的「被迫」成立。無可否認，其他單科學校如技職院校，比較欠缺文、史、哲方面的師資，的確需要設立實體性的通識教育中心來運作，有它的存在價值。然而，自成一個體系的結果，卻容易與專業課程分開，造成通識與專業課程的衝突與對立。更令人擔憂的是，透過如此競爭型的評鑑機制，用量化指標來強化所謂的通識教育，很難突顯各校的特色。

二、專業教育有著根深柢固的發展歷史及限制

前面提到的通識教育不只在定義紛歧，連掌管其業務的通識教育中心，定位也呈紛雜之發展，尤其是我們後面會談到的「人力與經費的問題」，很難有施展的空間；但相對於專業教育而言，不僅在人力和經費方面，單從各科學系的發展來說，則是有著根深柢固的歷史。兩者在立基點就明顯的不同。

這樣的比較，很容易讓人以為這兩者是對立的關係，互相較勁。事實上，這只是要突顯出專業教育與通識教育在發展上有極大的落差。這樣的相去懸殊之下，在對於推展通識教育上會有種種的侷限（如：專業教師可能認為通識教育先決條件不佳，反而輕視它的存在）。

那麼，既然專業教育有著深厚的學術專業，為何還需要通識教育？最主要是專業教育雖有著根深柢固的發展歷史，但隨著社會日益分工，使得學術專業日益的分化，專業人才的訓練也變得專精與窄化；再加上整個社會發展中各種議題的不同層面與複雜性，很難用單一的專業教育來解決。

在一開始我們其實也有稍微談到，虞兆中校長之所以在當時推動通才教育，則是有感於專業教育的偏狹，容易造成社會問題。他認為大學教育應超越專門知識之研究與傳授，單單只有專業科目是非常貧乏的，希望藉由通識教育能導正大學偏重專業教育的偏差，增加學生的基本知識。

他在接受《通識在線》專訪時，更進一步舉所學的土木工程為例說明。以一位工程師養成教育來說，不是只有專業教育的知識而已，還必須具有人文內涵與精神

²⁴ 通識教育委員會通識教育評鑑小組：〈「大學通識教育評鑑先導計畫」評鑑報告〉，2004，2016.12.30，網址〈<http://www3.nccu.edu.tw/~cyberlin/download/geev1.doc>〉。

面的陶冶，譬如在學生的專業知識學習過程中，注入環保意識與永續經營等概念，才能增加學習者的視野。²⁵ 因此，通識教育能夠補足專業教育的侷限，以不同的角度更深入思考問題。

貳、通識教育面臨內外夾雜的困境

但遺憾的是，通識教育現所面臨的處境堪憂，不但內部資源比起專業科系較為匱乏，加上外界對通識教育的不重視，我們從以上概略介紹通識教育發展的歷史脈絡，可以很清楚的瞭解，通識教育與專業教育兩者的不對等。這解釋了為何通識教育始終被認為是「專業教育之外的補充性教育」，因而不受同等的對待。除此之外，通識教育最大的困境，其實是來自於下面要談的組織結構和外部環境壓力的衝擊。

一、複雜的內部組織結構

當一個專業科系要成立時，它的基本組成不外乎是行政組織、師資與課程三大部分；但是通識教育卻不大相同，有些學校只當成一個執行的單位，沒有師資，甚至單位的屬性也差異頗多。臺灣的通識教育中心（少數有不同名稱）在組織結構上，有幾種作法：一種將通識教育中心設在教務處之下，是一個行政單位；一種是在學術／教學單位之下，再進一步區分是院級或系級，譬如隸屬某個學院（如：人文學院）或某個委員會（如：通識教育委員會或共同教育委員會），或者單獨成為院級單位。過去比較多學校是傾向在學術／教學單位底下設置通識教育中心，這多少與我們提過第一所通識教育中心清華大學，在二十多年前設在人文社會學院之下有關。

以實際調查全臺 123 所公私立大學、科技大學及技術學院通識教育中心的結果發現，與上所述的情形相符（參見表一）²⁶。這五種類別在校級單位中，以「學術／教學單位」占最多數，幾乎是九成；其次「行政單位」只有 14 所學校，以公私

²⁵ 參考楊千慧：〈新思維的開端——通才教育 在標準答案以外——虞兆中校長專訪〉，《通識在線》，第 5 期，2006.7，頁 38-39。

²⁶ 此資料是以中華民國通識教育學會的團體會員為主，會加入學會者，對通識教育的認同感較高。截至 2016 年 8 月 9 日為止，通識學會團體會員總共 132 所，包括公立大學 31 所、私立大學 33 所、公立科技大學 10 所、私立科技大學 40 所、私立技術學院 10 所、私立專科學校 8 所。其中扣除一所聖約翰科技大學於 2017 年新學期通識教育中心解散，八所專科學校不列入，實際調查有 123 所學校。

立大學居多；還有兩所是列為研究單位。層級隸屬方面，單獨為「院級單位」最多，占七成，以私立科技大學為多數；在教務處底下，也只有五間公私立大學。雖然設在院級的單位較多，並不表示其資源就較充沛，受重視的程度較高，只能概略性看出各校通識教育中心設立之傾向。

表 1 臺灣公私立大學、科技大學、技術學院通識教育中心組織概況

學校類別／行政組織		公立 大學 共 31 所	私立 大學 共 33 所	公立 科技大學 共 10 所	私立 科技大學 共 39 所	私立 技術學院 共 10 所
校級單位	行政	6	4	0	4	0
	學術／教學	24	29	10	34	10
	其他	1	0	0	1	0
層級隸屬	教務處	3	2	0	0	0
	委員會／學院	10	10	6	7	1
	單獨（院級）	18	21	4	32	9
單位名稱	通識教育中心	27	25	8	34	9
	共同／共通中心	2	2	2	1	0
	其他	2	6	0	4	1
附屬單位	其他附屬單位	4	6	3	12	0
	無附屬單位	17	20	5	24	9
	隸屬同單位	10	7	2	3	1

註：校級單位中「其他」指：研究中心、教育研究單位。層級隸屬中「委員會／學院」還包括：教學中心、通識教學部、博雅教學部、共同教育處。單位名稱中「其他」指：博雅教育中心、基礎教育中心、核心課程中心、全人教育中心。附屬單位中「隸屬同單位」指：在學院或委員會底下，除了通識教育中心外，還有其他單位。

在「附屬單位」部分，本文概略的分為三種型式（其他附屬單位、無附屬單位、隸屬同單位）。調查這部分主要用意是，我們在檢閱文獻時發現，清華大學在當初設立時，是將軍訓教育、體育教育等較不相關的業務納入通識教育中心，而這些科目至今，有些學校仍是通識教育中心的業務之一。若以現在通識教育的角度來看，比較不算是通識領域的性質；且因通識教育中心的經費與人力有限，這些對於通識教育的發展可能產生影響，因而須進一步瞭解。

調查後發現，在「其他附屬單位」只有 20%出現這種情形，即軍訓與體育教育的業務在通識教育中心裡。「無附屬單位」則是指通識教育中心底下無設立任何單位，僅是通識教育中心的業務，目前最高有六成一。

而「隸屬同單位」也占有一定比例（19%），其中合併在通識教育中心裡的單位，已單獨列出來，如軍訓室（原軍訓教育）、體育中心或體育室（原體育教育）。值得注意的是，有許多不屬於各學院的單位也與通識教育中心隸屬在同一個單位，像是語言中心、藝文中心、師資培育中心、前瞻製造系統頂尖研究中心、統計碩士學士學程、高齡研究基地等。這個轉變頗令人擔心，有些屬性差異極大卻歸類在一起，很難不讓人懷疑是邊陲化的一群。由於各校的条件與背景不一，尤其是對於通識教育中心本身的定位，受限於本研究的人力與時間，較難深入去細分與條列各項內容，只能概略從各校網站分析目前的組織狀況。

通識教育與專業教育第二點不同的是——師資結構。一般在專業科系裡，每個教師的專長與該科系都有密切相關，例如教育學系裡的教師有學教育史、教育哲學、教學社會學、課程研究等專長；而通識則是以領域來劃分，我們常聽到文、史、哲領域，就是最主要的一群。但與專業科系相比，這些領域的教師在名目上不屬於專業科系教師，不僅身分不被認可；再加上「自成一個群組」與專業科系切割（容易產生排擠的效果），通識教師在專業發展受到侷限，因而在教師升等上往往最不利。

有一種說法是，通識教育中心裡不編制任何專任教師，直接與專業科系合聘教師，也許可以解決上述問題。不過，臺灣的大專院校有將近一半以上是單科大學，皆以就業導向的科系為主，在人文、社會科學領域的師資較為欠缺，又該如何取得一個平衡發展？因而是否編制專任教師，常會是通識教育中心面臨實質與虛級的兩難問題。

第三是通識課程結構，包括課程的規劃及學分數。臺灣的通識教育發展最受議論就是課程的結構問題。早期一開始的通識課程比較強調學科知識概論，主要是讓理工及人文學類的學生可互相學習各自的領域，彌補大學專業教育的不足。但在之後，因為當時教育部倉促立法，規定大學辦理通識選修科目後，出現許多亂象，開了一些跟通識較無關的科目，像是珠寶鑑定、寵物保健、汽車修護、證券入門等。與前者相較，相去甚遠。

共同必修科目雖然在 1996 年廢除後，各校在校定必修的分類和名稱上出現多樣風貌，然而，有些科目沉痾已久，如共同科目的大一國文必修課，被學生稱為「高四國文」；有些選修科目則是缺乏知識的深度。到了 2006 年，哈佛大學進行通識教育的改革，核心課程與分類選修再次影響臺灣的通識教育發展。問題是，無論

進行哪種型式，通識教育面對的是一個全校本科生的工作，通識教育中心僅有少數師資與行政支援，實在難以負擔如此艱鉅的任務。因此，我們看到大班上課的情形出現，學生人數動輒百餘人，即使有教學助理（teaching assistant, TA）協助，學生學習的品質也不理想，這常是通識教育被詬病的地方。

另外，學分數也是通識與專業教育針鋒相對之處。臺灣的大學畢業學分，規定學生要修 128 個學分，通識與專業教師很難不為了自己的利益斤斤計較。我們會看到有些學校的科系為了顧及大學教師最低教學時數，滿足教師發展專長領域的需要，在制度上或實際操作上迫使學生修了許多課；通識教育中心為了保有地位，學分數也不肯退讓。如此下來，學生修太多課的結果，對所修習的科目往往蜻蜓點水、淺嘗輒止，沒有深度的學習。更糟糕的是，對知識的不尊重，輕視學習本身。²⁷ 通識與專業教育兩相權力的競逐，最後卻犧牲了學生。

上述所談的行政組織、師資、課程結構問題外，我們認為最棘手的還有班級學生的結構性問題。通識課程的一大特色，也可說是挑戰，就是由不同年級、不同科系的學生所組成，這跟專業科系的學生來自同一班級，差異甚大。再加上通識教育中心本身複雜的組織結構（師資不足等），比較多採取大班教學的方式進行，使得教師在教授時困難度再提高，以致我們看到很多現象產生：學生打混，上課姍姍來遲，滑手機、睡覺；教師也自暴自棄，以放影片來代替教學，考試輕鬆過關等弊病，讓通識教育變成一個又閒、又甜的「營養學分」課程。

在這樣的學習環境下，會造成另外一個嚴重問題是：學習心態偏差。學生會誤以為只要選擇輕鬆的通識課，就可以容易拿到學分，即使翹課可能也不會有太大的影響，自然而然對於通識教育的認知有了敷衍心態。這也說明了，為何通識教育至今還在建立正確的觀念，有很大的關係。若要轉變這樣的現象，除了課程設計本身須用心外，教師應花更多的時間在通識課的學生身上，才能慢慢扭轉這種學習心態偏差的問題。

除此之外，在這個過程當中，必須一提的是教育部的強力介入。從 2003 年開始，教育部開始投入大量的資源，用計畫補助方式讓各校提出申請，包括 2003-2006 年「人文社會科學教育先導型計畫」，該計畫中的「通識教育評鑑先導計畫」主要是透過評鑑，更深入及具體瞭解大學通識教育應該解決的問題，另一個「個別型通識教育改進計畫」則是針對個別教師的通識課程改進所進行的補助。2007-2010 年進行「教育部通識教育中程綱要計畫」（簡稱中綱計畫），透過通識教育的改革帶動高等教育的改革。2011-2014 年推動「現代公民核心能力養成中程個案計畫」，培育五大素養為重點，包括倫理素養、民主素養、科學素養、媒體素養、美學素養等現

²⁷ 參見但昭偉：《社會倫理關懷》，臺北：國立空中大學，2017。

代公民核心能力。以及 2012 年為期五年由高等教育評鑑中心所執行的通識教育評鑑。²⁸

這一連串的計畫下來，到今年，教育部計畫已實施十五年，在教學與課程精進上，的確改進前面所提的一些組織結構的問題。但仔細評估，這些大規模補助計畫為何還是成效有限？有幾點分析：（1）所有計畫期程大概都是三或五年不等，短期內因有計畫補助，也許可以看到成效；但計畫結束後，該計畫內容是否持續再進行，則有很大的存疑，更何況是有效的成果。（2）這些計畫都是從外部來支援，對於各校實際的困境並不瞭解，補助款可能僅是「錦上添花」，卻不能「雪中送炭」，無法發揮實質的效用。（3）本節一開始提到「通識教育的內部結構」，則是長期以來的問題，就算有補助款的挹注，也只能治標而不能治本；若無法從通識教育內部結構實際改善，問題仍舊存在。

更嚴重的是，這樣的「美意」，往往使人忽略它所帶來的負面影響。由於這種競爭型計畫過於濫用，很不客氣的說，用補助款控制學校的實際運作，已把申請計畫變項衡量教師的績效準則，有些學校甚至以申請多少計畫，來衡量是否續聘的條件之一，甚至出現學校配合教育部執行計畫，或太依賴這些計畫的現象，種種都使得教師的心思只放在如何申請計畫，無法專心於教學。²⁹ 這也就是大規模補助計畫卻成效有限的主要原因。

二、迎面而來的外部環境壓力

除了通識教育內部結構問題，外部壓力也是通識教育的一大衝擊。臺灣在開始實行通識教育時，原本希望能改善專業教育過於偏狹的差異，在一開始我們也概略說明那個時代的背景。不過這幾十年下來，通識教育複雜的組織結構沒得到妥善的解決，反而是「營養學分」給人的印象極深，無法得到專業教師、家長、學生的認同，認為修習通識課只是浪費時間。這樣的氛圍，縱使教育部積極的介入，強化通識教育的整體結構，但如果不從學校內部改革整頓，而是從外部來施壓，效果其實有限。試問，若沒有教育部補助款的挹注，通識教育還能生存嗎？

不僅如此，目前少子化的衝擊，也是直接影響通識教育的發展。各校招生普遍不理想的情況下，有些原本規模較小型的學校（如技專院校），其通識教育的處境

²⁸ 教育部進行通識計畫內容參考林從一：〈臺灣通識教育發展歷程〉，《長庚人文社會學報》，第 7 卷，第 2 期，2014.10，頁 191-253，網址〈<http://memo.cgu.edu.tw/cgjhs/CGJ7-2-01.pdf>〉。

²⁹ 參見李曉青：〈教育部「通識教育補助計畫」背後所衍生的問題〉，《臺灣教育評論月刊》，第 4 卷，第 10 期，2015.10，頁 33-35，網址〈http://www.ater.org.tw/教評月刊/臺評月刊第四卷第十期網路公告版/自由/02 自 001.%20 李曉青_教育部「通識教育補助計畫」背後所衍生的問題.pdf〉。

就更加惡化，譬如直接減少通識學分，不再續聘教師等，一些不利於通識教育的情形一一浮現，使得通識教育中心的處境更為窘迫。

另外一個外部壓力，可能是影響最深，就是教育部在 2012 年開始全面實施的通識評鑑。前面提到評鑑只是前半段的歷史。其後，教育部顧問室曾先後又針對特定學校進行通識評鑑，將通識教育獨立出來進行訪視或評鑑；另一種則是把通識教育納入整體校務評鑑的一個項目。³⁰

無論哪一種形式，贊成評鑑的人（大部分是技職院校教師）會認為，藉由評鑑可以迫使學校重視通識教育中心的需求，也可加強改善原本資源匱乏的現象。但是反對的人則認為，評鑑委員的標準、認定不一，為了求表面的公平，建立一大堆數據、繁瑣的評鑑表格，如學生學習歷程檔案等的量化指標數，變成單一標準的框架，反而扭曲高教的本質。況且，上有政策下有對策，有些學校為了應付評鑑，衍生出無中生有的報告等奇怪現象，更是不利於通識教育的進行。

參、從「融合」到「內含」的通專發展

綜合上述，通識教育所面臨的內外挑戰是非常艱困，與專業教育又是一種零和的關係。因此，有些學者建議「全校大一大二不分系」，或許可以打破專業與通識之間的藩籬。但事實上，這樣的模式在臺灣的高教體系裡，難度甚高。主要原因是學生從高中的班級到大學的不分系後，會面臨到歸屬感的問題，再加上學生是否主動學習，大三選系時一窩蜂選擇熱門科系等，都是不分系在執行上面臨困難的因素。³¹

如果站在通識教育的立場來看，這些都還是以專業教育的角度來思考，依然沒解決通識教育的核心問題。我們認為，應該重新回歸到通識教育最根本的定義著手，才能真正改善通識教育存在已久的問題。

一、著重在「跨領域／跨學科」的知識學習

³⁰ 內容請見通識在線編輯部：〈「通識教育的評鑑（一）」要旨〉，《通識在線》，第 36 期，2011.9，頁 8。

³¹ 參考通識在線編輯部：〈「大學前段不分系與通識教育」要旨〉，《通識在線》，第 58 期，2015.5，頁 9。

前面一開始我們就先針對通識教育的定義做了一番說明，也理解通識教育的定義有各種不同的詮釋，如博雅教育、全人教育等，其中劉源俊教授則主張通識教育應改為「素養教育」。有不同的學者甚至認為，通識教育本應往博雅教育、全人教育這方面進行。但是就定義來說，光博雅教育、全人教育、素養教育本身的定義也有各種解釋，彼此又很雷同，若改為如劉源俊教授所說的「素養教育」，可能又會衍生不同的名詞，如大陸的「素質教育」、日本的「教養」等，問題仍在。

還有另一種說法是，博雅教育、全人教育、素養教育皆著重在提升個人內在的涵養，全人價值觀，如創造力、想像力、好奇心、尊重感、溝通能力，實現自我的期望，等等，理應由通識教育來肩負著這樣的任務。但這個說法使人納悶，難道專業教育裡都不重視這些素養？專業教育裡的倫理課程難道都是由通識教育的老師來開？更令人不解的是，大學是研究學術的地方（《大學法》第一條大學宗旨）³²，這些涵養早該從小就開始培養，到大學才來進行豈不為時已晚？

因此，我們覺得通識教育應回歸到知識層面來談，也就是著重跨領域／跨學科的知識學習，才能讓通識教育走出自己的路。但在進行跨領域學習前，則必須先要有扎實的學科基礎。針對這部分，在《通識在線》的創刊號中，但昭偉曾就此一定義提出一套易行精簡的通識教育，有清楚說明。他認為，通識教育的理想從正面來看是立意良善，但從負面來看卻是迂闊高遠，且所需要的教育資源和配合條件不少，因而建議學理工的人要懂人文社會科學；學人文社會科學的人同樣也要懂理工的東西，不須懂得太多，僅一或兩個本行以外的學科即可。³³

有人可能會持反對意見，認為通識教育如果採跨領域／跨學科進行，那只是純粹知識的學習，這跟專業學科不是一樣嗎？面對這質疑我們認為，過去以學科為中心的課程設計，自我封閉比較狹隘，常會忽略與經驗的連結，但藉由跨領域／跨學科建構的知識，可以打破專業與通識的對立，啟發多元的觀點，還可以培養以上所說的素養教育。前面劉源俊教授認為素養教育一詞更勝於通識教育，在他的文章中曾舉出 OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）在 1996 年教育部長會議，提到素養的四大要項包含：知識、技能、價值觀、態度，是很重要的條件。³⁴ 這四大項若是用在跨領域／跨學科反而是更好的詮釋，因為跨領域／跨學科不僅要瞭解知識層面，還必須探討技能及倫理等素養。

以「工程管理與倫理」的課程為例，就可舉「高雄氣爆」的案例來做說明。我們可從不同的面向探討，包括「石化管線的風險應如何管理」（專業知識）、「工程

³² 同 11

³³ 參見但昭偉：〈論最陽春的通識教育〉，《通識在線》，第 1 期，2005.10，頁 13。

³⁴ 同註 9。

師的責任與義務」(技能)、「從倫理學的角度瞭解工程倫理」(素養)、「石化產業對經濟與環境之影響」(反思)等方向統整分析，就是一個很好的跨領域／跨學科課程，如果能再找到相關人士座談，這堂課就更具啟發性。

目前臺灣在進行跨領域或跨科際課程，嚴格說起來並沒有很有系統的在進行，可能的方式只是多學科，或是不同的學門並列，這些學門並沒有什麼關聯性，又或許只是相關的學門整合起來而已。³⁵當然有一些已扎根許久如「臺灣科技與社會研究學會」(也稱「臺灣 STS 學會」)，還有其他學校像陽明大學、高雄海洋科技大學也成立中心或研究所，在這方面領域算是比較深入。

另外，教育部在 2011-2015 年實施「科學人文跨科際人才培育計畫」(簡稱「SHS 計畫」)³⁶，也是一種跨領域的推動，頗具成效。通識教育中心有很大的空間可往這方面再精進。

二、通識教育與專業教育互為融合

如果這樣的論述是可行，我們應該要怎麼進行呢？當然首先在名稱上是不變的，「通識」一詞更符合跨領域／跨學科的精神。一般在談跨領域或跨學科課程會認為是一個很龐大的工程，事實上，它可以跨一個也可以跨多個領域／學科。劉阿榮曾針對跨域整合分成三個層級：一是「多學科課程」，這種設計只是把不同學科並存或混搭，並沒有真正的對話與交融；其次是「跨學科課程」(或稱科際整合課程)，是將不同學科融入統整，深入探究問題或主題的核心，使學習者能有完整的認知；第三是「超學科課程」(或稱超科際課程)，這樣的課程在學科之間的界線已經模糊，但原有學科的知識仍保存，經過重組、對話、交融的過程後，成為一個新的觀點。³⁷

臺灣的通識教育在課程方面，較多採取第一種方式在進行，其他較不普遍，主要是因為這類課程必須投入相當多的資源與人力，以目前各大專院校通識教育中心的運作情況，較難執行。不過也有不錯的課程值得效法，之前教育部在 2011-2014 年推動「現代公民核心能力養成中程個案計畫」時，針對五大素養開立相關課程，由各校提出申請補助，成效頗佳。³⁸只可惜，因為計畫停止，整個補助款就不再進行。

³⁵ 參考通識在線編輯部：〈「通識教育與跨域整合」要旨〉，《通識在線》，第 48 期，2013.9，頁 9。

³⁶ 科學人文跨科際人才培育計畫：〈計畫介紹〉，科學人文跨科際人才培育計畫，2016.12.30，網址〈<http://shs.ntu.edu.tw/>〉。

³⁷ 參見劉阿榮：〈跨域學群的通識教育〉，《通識在線》，第 48 期，2013.9，頁 10-13。

³⁸ 《通識在線》雜誌社挑選 41 門課程收錄成書，分成兩本，已於 2016 年 7 月出版一本，書名《通

目前以現有的資源來看，通識與專業要互為融合，可從通識教育中心與專業科系分別著手。

（一）通識教育內含專業教育的可能作法

我們在本文第二節實際調查各校通識中心發展時，臺灣的大專院校幾乎都設有通識教育中心，可以利用這個「優勢」，因勢利導。前面也提過，通識教育中心的結構性問題盤根錯節，就要從這些結構去改善。

以通識課程的結構來說，常被批評是內容的淺碟化，或修一門課就結束，沒有延續性；或是課程本身沒經過審核把關，胡亂開授。跨領域／跨學科的課程它必須設有不同程度的課程（初階、中階、高階），以因應不同程度的學習者，而且是小班上課、深度的學習，如，臺大推出的「深碗課程」或「重度深碗科目」，則是以「加重學分、加深學習」的方式進行。³⁹ 當然整個學分數的制度也要隨著改變，最好是連同畢業學分也要一起檢討，讓學生只要修幾門課即可。

通識課程還有另一種作法，是用「學分學程」的方式來進行，也就是說用包裹式的訂定某幾個領域，在這個領域下有幾門課串連（如五門課，總共修 20 學分），如此可以比較完整性的知識統整，這種跨多個領域的學習，建議是放在高年級階段。最近臺灣師範大學、文化大學、逢甲大學等校的通識教育中心進行與其他科系合作，開設各領域的課程，就是類似這種作法。不過，要特別留意的是，這類的學分學程，不應把它操弄成為考取某證照或某種認證的工具，以免失去原有的學習意義。

在師資部分，是否要聘專任教師因各校屬性而異。若是單科的學校（如技專院校）要聘任教師，校方必須把通識教育納入學校整體發展，積極培訓師資，研究及撰寫這方面的教材，並精進教學。若無聘任教師的學校，通識教育中心也要負責跨領域／跨學科方面的教材研究、教師的養成教育，以及課程安排。更重要的是，通識教師必須組成學術社群，定期舉辦跨領域／跨學科的學術研討會，主動與其他學門／學者交流、對話，增進自己的專業知識。這部分，中華民國通識教育學會應可扮演協調的角色，協助各校進行，或召開這類的研討會。

通識教育中心在外部資源方面，也可與其他相關資源整合，例如語言中心、藝文中心、圖書館、輔導中心及學生宿舍等單位，整合成「學生學習中心」，讓通識教育發揮更大效益。也是外部資源之一的教育部，對通識教育的關注「無所不在」，

往知識的祕徑：通識課程理念與教學實務》；於 2017 年 8 月出版另一本《通往知識的祕徑：如何上一堂通識課？》。參考通識在線編輯部：〈在線文庫〉，《通識在線》，2017.12.30，網址〈http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/publish_epaper/publish_epaper_pub.php?Pub_Sn=1〉。

³⁹ 可參考莊榮輝：〈臺灣通識教學的深化〉，《通識在線》，第 64 期，2016.5，頁 2-3。

若是教育部能改變以往用計畫補助的思維，不失為一種資源投入的辦法。若能如此運作，通識教育自然受到各界的重視，才能真正改善長久以來的弊病。

（二）專業教育內含通識教育的可能作法

在專業教育裡又該如何進行通識教育呢？如果我們之前所提跨領域／跨學科是通識教育未來著重的方向，我們就可以說，許多專業教育中一直都在進行通識教育。大學裡有許多應用性質的專業教育，其教育內容本身就具有跨領域的性質，這些專業教育如醫學教育（包括醫生或護理師的養成）、建築相關的專業教育（建築師、都市計畫師、景觀設計師、室內設計師等），還有教育、法律、經濟或金融、企管等相關的專業教育，許多專業人才的養成教育中就橫跨了人文、社會科學及自然科學（如醫學人才及建築人才），隸屬這些專業的學生是否需要額外的通識教育（由通識教育中心提供的通識課程），是值得我們來思考的問題。

即使有些專業養成教育比較沒有跨領域的性質，如理學院中的科系（數學系、物理系、化學系等），我們也可鼓勵該領域的老師開設該學術領域中的歷史、哲學或社會學的相關課程，如物理學史、自然科學哲學、科學與人類生活等課程。這類課程可由專業領域的教師開設，也可由通識教育中心的老師來支援，又或者由文史社會科學的老師擔任，或不同專業的老師合開，不一而足。總之，重點在拓展及加深學生的視野。

據此，我們認為通識教育不應只侷限在通識教育裡，而且也不一定要在通識教育中心裡才可以實行通識教育，專業教育也可以開拓其知識領域。如同前面引述劉阿榮教授對跨域整合所分的三個層級，專業教育就有很大的發揮空間。

另外，在專業教育裡還有一部分未受到重視，也是臺灣目前較為缺乏者，就是針對非本科系學生開設基礎課程。一直以來我們在進行通識教育，比較常見的課程規劃除了核心課程，就是分類選修，又或兩者同時進行的方式來開授通識課。但是，這樣的課程安排若是學生沒有興趣，想直接修習其他專業科系的科目，可能又會因為沒有該科系的基礎而打退堂鼓。專業科系的科目只專為本科系的學生，很少顧及到其他科系學生的需求，特別開設屬於他們的基礎科目。

或許有人會問，美國有些大學非本科系的學生，大都直接修專業科系的大一基礎課就可，為何還要特別為他們設計基礎課？主要原因是整個學習環境的背景不同。臺灣在後期中等教育實施分流，教學重心幾乎放在升學準備，若直接修該系的專業基礎科目，對這些非本科系的學生而言，較為困難。因此，我們應該鼓勵每一個專業科系為非本科系的學生，開設適合他們的基礎科目，而這個課程內容應該是

比較符合通識教育的精神；同時也是幫助學生，若對此專業科系有進一步的興趣，可為日後轉系或列為輔系做好準備。

這樣的調整，當然師資必須有所因應。如同通識教育一樣，也會面臨到不同科系、不同年級的學生選修，在教材、班級人數的控管、學分數等、也都要適時的調整。

肆、結論

我們之所以回顧從歷史脈絡重新檢視臺灣通識教育的發展，希望能改善通識教育長久以來的問題，最主要還是因為目前所強調的以博雅教育或全人教育為出發的通識教育，理想太高而無法具體落實，而從「跨領域／跨學科」回歸到知識面的學習，可以是通識教育未來著重的方向。無論是哪一種通識教育課程的改革，有以下兩點應該要特別留意。

一、相關配套措施必須做足

臺灣的教育政策不論是政府機關或學校，常在建立一套新的制度時，整個流程、配套措施，或可能產生的影響，如何解決等，都還不太清楚時，就倉促立法、進行（如：十二年國教、一〇七課綱），造成許多執行單位或教學現場的同仁感到挫敗；更離譜的是，沒有一套合理的論述，只憑個人喜好，強行通過，不僅行政同仁不知所措，連教師、學生也無所適從。

通識教育在改革的過程中，同樣也會遭遇相同的情形。由於通識教育牽涉到全校性的發展，以及與各專業科系之間的課程連結關係，改革可能還比一般專業科系更為複雜。因此，一個好的制度，它應該要先有一套論述，經過校務會議討論，向教師、學生說明、溝通，理解改革的用意，並且有相關的配套措施等，才進一步執行，否則倉促行事反而對通識教育是一種斷傷。

二、各校應走出自己的特色

任何制度一開始也許會參照模仿，從中學習，進而再發展自己的方向，這是可以理解的。若只是一味的照抄，就失去改革的用意。臺灣過去有些大學常習慣以西

方的大學馬首是瞻，這可能跟通識教育長久以來，就不是從「本土」、「在地」去思考有關，而是混雜著各路學派的理念；再者可能是沒有自信或是貪圖簡易，要走出自己的風格的確不容易。不過，近十年來，通識教育已從普及邁入深化，有些學校也發展出多元並富有特色的通識課程：例如：元智大學「經典五十」、南華大學的經典閱讀、中原大學「天人物我」通識課程；以及在通識教育的架構中成立書院，如：東海大學「博雅書院」、政治大學「政大書院」等，已有不錯的成果。

本文主要目的是重新提出以「跨領域／跨學科」，擺脫過去通識教育模糊不清的定義；並試著提出從「融合」到「內含」的通專發展作法。各校也必須重新審視，謹慎評估，才能走出自己的特色。總之，我們希望通識教育與專業教育不只是相融，而是真正落實有深度的學習，相信是臺灣高教未來改革之方向。

參考文獻 References

- 王保進：〈大學校院通識教育評鑑作業準則〉，《通識在線》，第 36 期，2011.9，頁 9-11。
- 中華民國通識教育學會：〈學術期刊〉，《中華民國通識教育學會》，2016.12.30，網址〈<https://sites.google.com/site/cagetw/useful-links>〉。
- 立法院：《立法院公報》，第 73 卷，第 46 期，第 1740 號，1984。
- ：《立法院公報》，第 73 卷，第 41 期，第 1735 號，1984。
- 司法院：〈釋字第 380 號解釋〉，解釋爭點：「大學法細則就共同必修科目之研訂等規定違憲？」，1995.5.26，網址〈https://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03_01.asp?expno=380〉。
- ：〈第一條〉，〈第一章總則〉，《大學法》，修正公布，1994。
- 朱建民：〈臺灣通識教育的發展與現況〉，大學通識教育講座，臺灣大學人文社會高等研究院，臺北：臺灣大學人文社會高等研究院，2010.7.26。
- 但昭偉：《社會倫理關懷》，臺北：國立空中大學，2017。
- ：〈論最陽春的通識教育〉，《通識在線》，第 1 期，2005.10，頁 13。
- 李東華：《我的圓舞曲：虞兆中校長口述歷史》，臺北：臺灣大學出版中心，2009。
- 李曉青：〈教育部「通識教育補助計畫」背後所衍生的問題〉，《臺灣教育評論月刊》第 4 卷，第 10 期，2015.10，頁 33-35，網址〈http://www.ater.org.tw/教評月刊/臺評月刊第四卷第十期網路公告版/自由/02 自 001.%20 李曉青_教育部「通識教育補助計畫」背後所衍生的問題.pdf〉。
- 林從一：〈臺灣通識教育發展歷程〉，《長庚人文社會學報》，第 7 卷，第 2 期，2014.10，頁 191-253，網址〈<http://memo.cgu.edu.tw/cgjhs/CGJ7-2-01.pdf>〉。
- 金耀基：《大學之理念》，香港：牛津，2000。
- 科學人文跨科際人才培育計畫：〈計畫介紹〉，科學人文跨科際人才培育計畫，2016.12.30，網址〈<http://shs.ntu.edu.tw/>〉。
- 莊榮輝：〈臺灣通識教學的深化〉，《通識在線》，第 64 期，2016.5，頁 2-3。
- 教育部：〈大學通識教育選修科目實施要點〉，臺(73)高字第 11986 號函，1984.4.5。
- 清華大學通識教育中心：〈通識教育中心簡介〉，《清華大學通識教育中心》，2016.12.28，網址〈<http://cge.gec.nthu.edu.tw/center.html>〉。
- 清華大學清華學院：〈關於清華學院〉，《清華大學清華學院》，2016.12.29，網址〈<http://thcollege.web.nthu.edu.tw/bin/home.php>〉。
- 通識在線編輯部：〈在線文庫〉，《通識在線》，2017.12.30，網址〈http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/publish_epaper/publish_epaper_public.php?Pub_Sn=1〉。
- ：〈「大學前段不分系與通識教育」要旨〉，《通識在線》，第 58 期，2015.5，頁

9。

——：〈「通識教育與跨域整合」要旨〉，《通識在線》，第48期，2013.9，頁9。

——：〈「通識教育的評鑑（一）」要旨〉，《通識在線》，第36期，2011.9，頁8。

通識教育委員會通識教育評鑑小組：〈「大學通識教育評鑑先導計畫」評鑑報告〉，2004，2016.12.30，網址〈<http://www3.nccu.edu.tw/~cyberlin/download/geev1.doc>〉。

黃俊傑：〈路曼曼其脩遠兮：通識教育學會的回眸與前瞻〉，《通識在線》，第52期，2014.3，頁49-51。

——總編輯：《深度論壇》，《什麼是通識教育？新世紀通識教育的目標？》，《通識在線》，2005.10，頁7-15。

楊千慧：〈新思維的開端——通才教育 在標準答案以外——虞兆中校長專訪〉，《通識在線》，第5期，2006.7，頁38-39。

楊叔卿主編：《通識清華：通識教育中心成立二十週年暨百歲校慶特輯》，新竹：清華大學通識教育中心，2011，網址〈http://cge.gec.nthu.edu.tw/20years_book/book/part2.pdf〉。

劉阿榮：〈跨域學群的通識教育〉，《通識在線》，第48期，2013.9，頁10-13。

劉源俊，個人訪談，李曉青訪談，臺北：臺灣大學，2017.2。

——：〈引文：1994——臺灣教改的轉捩年〉，《教改20年：回顧與前瞻》，方永泉、湯仁燕主編，臺北：學富文化，2014，頁1-22。

——：〈說大學素養教育〉，《通識在線》，第42期，2012.9，頁12-13。

Abstract

This essay starts with a historical reflection on the development of general education in Taiwan's higher education from 1980s, in which the relation between general education and specialist education (i.e. professional training, academic training) is particularly focused.

In the first section of this essay, the authors give a short account of how general education was implemented in 1980s and argue that some difficulties were embedded since then. In particular, there were two. First, the leadership class of Taiwan's higher education seemed to have no clear idea of what the role general education should play in university education. Second, the promotion of general education was short of strong administrative support, and often faced strong opposition from the sector of professional education.

In the second section, the authors try to map out various difficulties that general educationalists currently encounter; there are both difficulties from within and without.

In the third section, the authors inquire the possibility of connecting general education with specialist education. They suggest that either some courses of general education can be specialized in terms of increasing their teaching-studying hours or some specialist trainings can be broadened to contain some philosophical or historical courses closely relating to the trainings concerned.

In the concluding remarks, it is claimed that Taiwan experience can have some significance for general educationalists in mainland China.

Keywords: general education, educational reform, specialist education

