

# 美國大學通識教育近十年來的改革與啓示

黃 坤 錦

交通大學共同科教授

## 壹、緒 言

通識教育近年漸受國人重視，各大學紛紛在原有的共同必修科目中加上有關人文、社會、自然三方面的課程，期使專精教學導向的大學教育，有所補偏救失，使大學生除了有專門的知識之外，更能有廣博的見識，希望在精深的研究當中，要能有通達的人生。

美國大學近年也對其教育痛加檢討，發現通識教育以往不受重視，課程和教學散漫無章，導致整個大學教育之目的和功能，模糊不確或偏差失誤，將使美國的心靈趨向閉鎖終結(The Closing of American Mind)；但是另一些人則認為正好相反，美國人就是要求自由多元，不斷創新改變，模糊不確正是各人發揮的空間，偏差失誤則看依什麼標準而論，美國心靈是開放發展當中(The Opening of American Mind)。

我國大學教育，深受美國的影響。美國通識教育(General Education)，包含我國目前所謂「共同必修科目」的所有28學分，而非僅限於28學分之內的8學分「通識課程」，其涵蓋面是廣博和深入(Breadth and Depth)兩者兼備。我國「共同必修科目」目前正在校園民主化和新大學法實施之後，多方爭議、研擬、修訂當中，原則上將朝各校課程自主的大勢，因而各校將由教育部以往的明確

## 2 大學的課程與教學

規範，趨向各校未來自主的模糊不確。

他山之石，可以攻錯。我國大學在此關鍵時刻，對美國大學通識教育各種檢討意見和各類改革實驗，作一審視比較，相信必有助益。

\* \* \* \* \*

美國大學的通識教育，大別而言，可分為以紐曼(Newman)和赫欽斯(Hutchins)為代表的理想主義/常經主義，以杜威(Dewey)和柯爾(Kerr)為代表的進步主義/實用主義，以柯南特(Conant)和羅索斯基(Rosovsky)為代表的精粹主義/本質主義。在形上學的本體論方面，理想常經主義是顯然傾向唯心論的，強調精神心靈，甚至是上帝的唯一神論；其宇宙論是上帝的創造論，宇宙是有目的的，其存在和演化是神的旨意。神既然是唯一，則真理便是永恆而普遍，吾人生活之目的，便是追求此永恆而普遍的真理。然而進步實用主義則是傾向唯物的，強調的是生物的本能，宇宙是變化無常的，沒有所謂永恆不變的真理，當然更沒有唯一絕對的標準，人的生活主要是在自然和社會環境中不斷克服困難問題。精粹本質主義則是傾向心物二元論的，認為宇宙間有變的事實但也有不變的根本，生活中經驗的發展歷程是變化多端必須克服的，但是人生必須追求生命中永恆的觀念價值。

在知識論方面，理想常經主義以最高的知識是神的智慧，人的知識即來自神的賦予，人因而具有理性，理性成為人類知識的源頭和檢討時的標準，知識是理性經過鍛鍊而來，而心理官能的訓練是鍛鍊理性的最好方法，古典語文和偉大心靈的著作便是最佳的教材，因為具有永恆普遍的價值，是以所有學生必須共同作為核心必修。進步實用主義則以知識起源於生活經驗中的不斷嘗試和累積，以其能有效解決生活上的困難者即為真，即為有用的知識，因此知識通常是由個人生活最切近具體的開始形成，不可能一開始即追一種高遠而抽象的知識。人的生活經驗不一，知識的形成和生活的問題自然不一，尊重個別差異和承認每個學生的獨特性，是教育的基

本歷程，教育是個人的自然發展，自我調適，不應有外在社會或成人標準的預設目的。因此，課程便不須統一，尤不可要求一致，自由任選是最佳的方式。精粹本質主義則以理想的社會中自由人的才能應予充分發揮為前提，人的才能需要生長發展，但此種才能必須和社會的需求相互配合，才能得以充分實現和發揮，在自由民主的社會中，發展對人類有益的才能才是可欲的，因而教育的歷程必須是機會的均等，而教育的目的則是追求公民的社會責任。民主社會中的理想公民，是既具職業工作技能，又有社會人際溝通能力，更富內在精神和心理的滿足，此為健全公民所不可或缺，因此自然科學、社會科學、人文學科便成為教材中必須要有的基本大類，是以其課程就發展出規劃在某幾大類的必修領域當中，學生可以自由選修本身需要或有興趣的科目。

在人生價值論方面，理想常經主義是追求永恆普遍的價值，人生便有絕對的道德感和義務心，這是人類共同的目標，也是個人行事為人的準則，因為宇宙的真理是唯一的。為期達到這個理想世界的真善美，則對目前的欲望特別是物質肉體的慾念予以克己節制便是必要的，為了未來的完美理想，必須忍受現在的痛苦熬鍊。進步實用主義則顯然相反，認為目前生活的困難問題就是有待解決的，生活既是一連串問題的解決和經驗的不斷改造重組，現在便顯然比未來重要，因為所謂未來不會突然降臨，而是無數個現在的連續，每一個現在均能解決和掌握，則所謂未來自然就易於解決和掌握，人生因而是現世的而非來世的，是現實的而非玄想的，每一個人都自行解決自己的問題，不干涉他人，世界自然太平，而無須訂下全體共守的律則。精粹本質主義則從個人自由和社會需要兩方面同時考慮，認為只有兩者相互配合，才能相互得益。在自由民主的社會中，承認個人價值的尊嚴和個人才質的不同，提供其生長發展的機會。個人的才能必須對生存的社會有所貢獻助益，其才能方得充分發揮實現，兩者其實是互引而非相斥的，精粹本質主義的人生論在於自由社會的公民，公民有權利要求生存的發展，公民有義務須要服務奉獻。

#### 4 大學的課程與教學

\* \* \* \* \*

本文研究的方式，除了文獻探討之外，係以 Jerry Gaff 1983 年「General Education Today」及 1991 年「New Life for the College Curriculum」兩書中，針對全美 300 多所大學、學院所作的實況調查，以及筆者 1994 年的調查問卷分析為主。

筆者的調查問卷，是以美國主要大學為主，依據 1993 年 10 月 4 日 US News and World Report 全美最佳大學排行榜 (America's Best College) 中所列最好的 204 所大學，加上筆者認為雖然名稱非為 University 而為 College，但實質上是大學性質者如 William & Mary College, Dartmouth College, St. Johns' College, MIT, Caltech 等 18 所，合計 220 所為調查學校，問卷於 1994 年 5 月初寄發至各校的學術副校長（或教務長）或請其能負責該校通識教育的主要人員填答（信函參附錄），除填答問卷外，亦請寄相關資料。至 1994 年 9 月，共計回 174 份問卷，回收率 79%，174 所填回之學校，公私立均有；依地區而論，則各州均有，大部份的州以 3 至 4 所學校最普遍，最少的也有 1 至 2 所（如 Montana 州，North Dakota 州，New Mexico 州等），最多的則有 5 至 6 所（如 California 州，New York 州，Massachusetts 州，Texas 州等）足顯回收情況相當符合美國大學的分佈現狀。另外，各校寄來許多有關文獻資料、規劃構想、實施報告等，亦引用並供討論。

## 貳、對 1960 至 1970 年代的檢討

美國大學近十年通識教育的改革，主要係針對美國 1960 ~ 1970 年代的檢討而來，(Gaff, 1983, p.11-25)，有外在和內在的兩大方面。

## 一、外在方面爲：

- (一)歷史的趨勢(Historical Trends)－由文雅教育的薰陶，步向職業技藝的學習；由全體一致的廣博課程，走向分科分系的專精科目；由共同核心必修的要求，走向自由分化任意選修的方式。
- (二)教授的文化(Faculty Culture)－大學教師注重研究而輕忽教學，多想在研究所開課而不願上大學部課程；大學教師擁有學術自由，授課內容和方式學校難以過問；大學教師把持校政，不易配合全校教育目標。
- (三)學生的特性(New Students)－大學生的數量增多，異質性便增高，每個人上大學的目標和用意並不相同，學生的價值觀念也與以往大異其趣，反抗既有的成規崇尚自由，不願紮實下功夫而期盼快速成功。
- (四)制度的異化(Institutional Differentiation)－學校變大之後分化愈多愈細，各部門層級嚴密而繁雜，行政工作趨向科層官僚，人際關係日趨淡漠而且物化，人性尊嚴和自由受到扭曲或異化，校園師生倫常變質。
- (五)社會的改變(Societal Changes)－對理想的堅持、兩性的忠貞、家庭的價值等大大的破產、道德成爲嘲諷；生活的費用增加，消費所需日多，但品質未必精緻耐久，快速的社會講究速食速成，也易分易滅。

## 二、內在方面，則可歸納爲：

- (一)課程與規劃(Program and Operation)－課程欠缺整體有效的結構，毫無計劃，漫無設計，沒有系統和組織，任意開設；即使稍有規劃，也顯得粗略無章，只是簡單的拼湊，缺乏邏輯和深度，更談不上特色。
- (二)哲學與理論(Philosophy and Rational)－課程沒有明確的理念說明，爲何採行這套課程欠缺哲學和理論的支持，課程所要達成

## 6 大學的課程與教學

的目標不明；課程目標即使有卻與全校的教育目的不聯貫；這套課程怎麼來的都難以說清。

(三)學生與學習(Students and Learning)－學生已經不是往昔的勤勉用功，很少人願意看大部頭的原典原著；學生因大量增加，不全是以往的優異人才，不少學生基本書寫表達能力低落，社團外務多靜不下心讀書。

(四)教師與教學(Faculty and Teaching)－教師只重本科系的專門主修，排斥通識科目；很少教師專心任教通識課程；教通識常被視為次等教師；教學方法不當；課後沒有輔導學生，所任教科目內容很少配合整體課程目標。

(五)行政與組織(Administration and Organization)－行政權責不清，組織不健全；人員編組不當，有的學校太少，人力不足，有的學校太多，冗員充斥，卻沒人辦事；適當資格的負責人難覓，真正對通識課程有深刻理念和研究的人員不多，學校在資源分配和行政支援上頗為輕忽。

在這種內外因素的共同和雙層影響下，各大學的通識課程，在排課時便自然成為科目表的邊緣，或填補沒有人願意上的空白時段，一如Torgersen (1979, p.173)的報告中指出：在多數學校的課程時間表可以明顯的由統計得知，通識科目絕大多數被安排在週一的早上或週五的下午；……在這種情況下，通識課程在最好的情況中成為空洞的口號，而在最壞的情況下，成為學生填補學分的工具」。難怪1977年Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching論及此一時期的美國大學通識課程時，下個結論：「大災難的區域」(a disaster area)。另一個一九七七年的著名檢討是由當時的美國教育署長(US Commissioner of Education) Boyer及其助理Kaplan兩人提出，籲求各大學要有共同的核心課程(a common core curriculum)，以及第三個1977年的檢討，即哈佛大學由Rosovsky領導策劃的「哈佛核心課程先鋒小組」(Harvard's Task Force on the Core Curriculum)的報告，均針對以往各校的種種缺失，思有以改進加強。

## 參、改革的途徑與爭論

1980年之後，基於對以往的檢討，各方提出許多的改進方案、策略、或途徑，然而也引發各種的議論和爭辯，分述如下：

### 一、課程內容(Content)方面：

(一)首先要探討的是「學生要知道什麼？」，意即通識課程的內涵到底是什麼？Boyer和Levine在「共同學習的追求」(A Quest for Common Learning, 1981)中，認為應該有一個共同的知識系統(a common body of knowledge)，主張所有學生都應研習六項主題：符號的使用(use of symbols)，團體和組織機構中的成員(membership in groups and institutions)，生產和消費的活動(activities of production and consumption)，人與自然的關係(relationships with nature)，對時間的概念(sense of time)，價值與信仰(values and beliefs)。

前教育部長Bennett在「拯救文明遺產」(To Reclaim A Legacy, 1984)中，堅持一個共同的核心課程必須包含對西方文明的認知，能閱讀英美和歐洲的文學作品，歷史與哲學，外國語文，一門非西方的文化，以及科技史。E. D. Hirsch(1987)則力言一個受過大學教育的男女，必須具備最基本的「文化書寫辨識能力」(cultural literacy)，意指不但要對古典名著的理念、事故、人物、寓意等有清晰的了解，還必須對當今社會的重要概念和術語有充分的認知，他提出5000個名詞術語，認為是當今每一個美國人都應知道的，當然，大學生若不知道則太不夠資格稱為大學生了。

Cheney在「50學分：大學生的核心課程」(50 Hours: A Core Curriculum for College Students, 1989)中，認為大學畢業總學分的120學分中，通識課程要佔50學分，此50學分的課程為：一學期的文明的起源(the origins of civilization)，一學年的

## 8 大學的課程與教學

西方文明，一學期的美國文明，兩項各一學期的其他文明，兩學年的一種外語，一學年的數學，一學年的實驗物理，以及一學年的社會科學。

針對上述這些傾向理想常經主義或共同核心必修課程學者的主張，有許多詼諧者卻認為：「我們現在才知道，原來大學要讀這麼多，而且大學為什麼要唸這麼久」。

(二)第二個爭論是「學生要具備什麼能力？」，這是關乎學習能力和表達能力的問題。這個問題在經過多方的爭論之後，倒是獲得相當一致的共識，普遍認為大學生應具備文字書寫精確而流暢的能力 (skill of writing)，以及口語表達溝通的能力 (oral communication)，邏輯和批判思考的能力 (logical and critical thinking)，電腦計算機應用的能力 (computer utilization)，數理統計分析的能力 (mathematical analysis)，以及綜合理性推論的能力 (comprehensive reasoning)，通常都視這些能力為基本能力 (Basic skills)。

會主張這些「能力為本的課程」 (skill-based curriculum) 係通識課程的內容，是認為目前的通識課程太空泛，儘談些大道理，欠缺實質有用的內容，學生連基本的閱讀語彙能力和書寫表達能力都不夠；學生口中常說要批判和獨立思考，但卻沒有上過基本的邏輯理則課程，以致一知半解，胡吹亂蓋，彼此所論，常沒有共同的交集和實質的進展，各說各話，難以真正的溝通，更別期望有心靈的默契。

(三)第三個問題是「學生要形成什麼樣的人？」，這是關於個人氣質和脾性的問題，是超乎知識內涵和基本能力的問題，是人格與價值的範疇，是通識教育的重要課題。

知識和能力是價值中立，不涉及好壞的，要將具備的知識和能力如何運用和發揮，便需價值觀念和道德倫理作取捨判斷，受過大學教育的「有教養的人」 (educated man)，其行事作為，待人接物，為人處世，應該有其氣質和氣度，品格和品



味，人格和人道。在這方面美國大學協會 (Association of American Colleges, AAC) 的「通識教育專案小組」 (Task Group on General Education) 於 1988 年主張通識課程要加強：「提高學生不斷學習的想望和機會；……經由鼓勵主動的學習和獨立的思考以發展學生的習性和品味，……協助學生人格的建立和價值的判斷，使對自己的行事能負責和檢討，這樣的課程不是靜態的提供資訊知識而已，而需透過深刻的思索和生活的行爲，在言行態度上有所展現」 (p.3)。

由上述有關課程內容的主張，可以察覺，大部分都因對 1960 ~ 70 年代散漫零亂的課程痛下針砭，而思有以改進，所採方式大致均傾向理想常經主義或精粹本質主義的主張，要求有共同的，基本的，核心的，必備的知識，能力，和價值。然而，也有不少持進步 / 實用主義的觀念，予以駁斥和反對，如針對 Hirsch 前述理想主義的主張，Wayne Booth 就發公開信質疑，且故意用與 Hirsch 書名相似而主張相反的文章篇名「文化的能力和文雅的知識：給 Hirsch 的公開信」 (Cultural Literacy and Liberal Learning: An Open Letter to E. D. Hirsch, Jr. 1988)，文章中痛斥 Hirsch 只想以古代的知識作為課程內容，醉心於一統的核心思想，迷戀於文雅的紳士習尚，這些都是古老陳舊而無視於眼前現實的。Booth 認為從學生的真實現狀來看，其家庭背景、興趣、才質、學習動機、和上大學的目的，都各不相同；就目前的社會環境而言，各行各業的快速變遷和需要專精技能，社會的多元價值，和美國的多種民族多種文化等等，都不宜用所謂的共同核心，或基本必備等來強加要求。

Booth 提醒 Hirsch 說教育的本質是自由的生長發展，有困難就應讓學生在生活經驗中，不斷的自行設法解決，我們成年人不要給年輕人事先規定太多，更不要在過程中干涉太多。他認為 Hirsch 等人共同核心必修課程的內容，是不能對人人適用的，只填鴨式的 (force-feeding) 武斷要求，他向 Hirsch 說：你我

都說要民主式的教育，我們在這方面卻是拆夥的：你的目的是要造成「一個學者的國度」(anation of knowners)，人人都是有知識有品味的學者，我的目的是要擁有「一個學習者的國度」(a nation of learners)，人人不斷的自我學習」(p.21)。明顯地可以看出，這是兩者對課程內容，前者重知識內涵，而後者重方法過程。

另外一項對課程內容的爭論，在於應注重傳統知識這種具有典範準則作用的科目，抑或強調新興知識這種當今社會直接而且密切相關的熱門知識？Kimball (1988) 稱前者為傳統主義者(Traditionalists)，後者為修正主義者(Revisionists)，以「西方文明」這一科目而論，傳統主義者視其為最基本必要的，人人必修的，修正主義者則認為那是西方人自我優越和種族沙文主義的根源，不應在在於現今多元社會的美國大學，尤其不可規定為必修。相反的，修正主義者認為諸如種族問題、女性主義、同性戀、愛滋病等方是當今大學生最需知道的切身知識，解決切身問題，和思索當今社會問題的最佳材料，但傳統主義者則認為這些既不具典範作用，也不是嚴整的知識系統，充其量只是社會問題的其中一項，難以成為一門正式學科。

Kimball (1990) 指出這種大學裡的課程爭辯，還引發到美國社會和文化學術界的辯論，甚至到政治界的不同立場，傳統保守的人士主張內容為先，西方價值和文明不可或缺；維新前進的人士強調方法為重，多元價值和新興事物必不可少。美國大學無論公私立，大都由董事會作最高決策，雖然課程方案未必直接在董事會討論，但董事會中各董事的政治立場和口味喜好，仍深深影響決策和人事。在這種情況下，大學的通識課程就不僅是單純的學理爭論，也不全是學校主政領導人能完全決定，而形成了如 Clark Kerr 所謂的多元大學中的衝突與協調，課程有時也難免受到政治、黨派、利益團體的干擾和牽涉。

## 二、課程的連貫 (Coherence) 方面：

理想上，課程應該是有邏輯的連貫性，即某些科目有其先後順序的進階連貫，同時又有其左右次序的聯結連貫，在縱橫之間有其位階的。通識教育的課程編排和設計，在規劃時應注意即此，實施當中更應遵照，以便貫徹。然而，實際的情形，卻頗不相稱，「美國大學協會」(AAC) 1985 年在調查全美大學課程的報告「大學課程的完整一貫」(Integrity in the College Curriculum) 中坦白指出：目前課程幾乎傾向市場哲學 (marketplace philosophy)：學生是自由的購買者，教授是知識的販賣商；流行和時尚充斥，新潮和新奇最受歡迎，么喝叫賣的市聲不絕於耳，競相拉客的奇招怪術紛紛使出，……市場哲學拒絕建立共同的期盼和規範。更嚴重的是，各科目之間缺乏理論和相互的聯貫，甚至全部課程都難以銜接連結。……似乎沒有人去關切和管理，任令店門大開，顧客來去自如」(p.2-3)。

Zemsky 1989 年統計分析全美二萬五千名大學生的成績單之後，在結論中指出：「我們同意 AAC 1985 年的報告，一般而言，大學的課程實在欠缺結構和聯貫，我們的分析顯示，這種零落片斷的情形，實在難以達成教育上全體大於部分之和的理想」(p.7)。

但是，不同或相反的看法也有，Gamson 在其 1989 年「Changing the Meaning of Liberal Education」的報告中說：「教授們總想從設計一套新課程或某種核心課程，來解決課程不連貫或知識片斷的問題，其實這是可怕的錯誤」(p.10)，她認為，教授們總是由成人的、論理的、邏輯的觀點來設計課程，看起來也很合邏輯和秩序，但卻不是學生所需要的。我們要從學生的立場和角度來安排設計，今天的學生有其自己的習性和經驗，他們的共同文化大部份已經由電視等大衆傳播媒體建立了，他們不想再在課堂上建立所謂的共同核心文化或思想。另外，大學生在自己的生活經驗中，已經建立了自己的聯貫和統整，只是未必和學校安排的課程一致罷了。現在的大學生獲取基礎性的知識，不必再仰賴課堂上教授的告知或傳授，也無須學校費心在課程編排上為他們設計，學校只要開上各式

各樣的科目，大學生自然會自己去作聯貫和銜接。聯貫和銜接是在學生的腦裡中自然形成，而不是在有形的課程表上作編排。

Franklin 在 1988 年 *The Prospects for General Education in American Higher Education* 中，認為上述 AAC 的報告「最令人無法接受的是因為「太強調課程零亂的問題，把美國大學在 19 世紀時幻想為課程很統整聯貫，因而攻擊目前的專門教育、學術研究、和科系部門組織時，用如此強烈的措詞」(p.207)。

其他許多的批評者認為，要有一種理想的，令人人滿意所謂「完整和聯貫」(Integrity and Coherence)的課程是再也不可能了，因為現代的大學是複雜的組織，有多元的目標和功能，為各式各樣的人服務，即使單就學生而論，其異質性比往昔高得太多，有成年學生、部份時制學生、選修生……等等，不一而足。令人不禁要問道：「只在某一時間選讀某一門科目時，所謂聯貫和完整到底是什麼意思？」甚至更多人認為，所謂課程的聯貫和完整是那些理想常經主義的復古份子，假藉學理之名，為自己的強制主宰作合理化和掩飾，逼不同的學生非得修相同的科目不可，甚至要學生削足適履，使大學教育逼回以往的英才教育。

### 三、課程的共同性(Commonality)方面：

課程到底是為了共同性(commonality)還是個別性(Individuality)而存在？通識教育是要形塑共同的人還是發展個別的人？如果是前者，通識教育不就變成統一和一致的代名詞，成為控制和管制；如果是後者，通識教育不就違反了原意，助長了專門專精更趨向千殊萬別了嗎？

Boyer 和 Levine 在 1981 年「共同學習的追求」(A Quest for Common Learning)中，堅決主張：「通識教育要關切的是共同的經驗，否則，人際關係就消失了，共有的信念便淡化了，生活的品質也降低了。通識課程必須著重我們相互依賴的領域，使學習者成為如家庭或團體的一份子。總之，應該將孤立的個人透過共同的經

驗，形成共同的社會」(p.35)。

Bloom 在其 1987 的暢銷名著「美國心靈的閉鎖」(The Closing of American Mind) 中，悲嘆大學校園裡到處充斥漂流著相對論，似乎每個人的觀念、價值、態度言行等等，不管如何的千差萬別，都是對的。學生和教師爲了贏得「開明開放」(open)，便不敢明確表白自己的信念，更別說堅決擁護某種主義或信仰，否則「頑固死硬」(stubborn)的稱號就會落在自己頭上。Bloom 真懷念渴戀早年像赫欽斯、紐曼、或 Eliot 這些敢作敢言，一肩承擔的大學校長，也懷念企求著以往那種大師宿儒對人諄諄教誨的長者風範，更懷念期盼昔時那種文質彬彬談吐有節的大學生，他認爲這些都是在大學校園裡經由共同的文化和相互的期許而形成的。Bloom 當然哀傷於眼前大學的紛亂如市場，各忙各的，各顧各的，沒有共同的語言，更別說相互的關切和關懷。人來人往，看來熱鬧繽紛，其實每個靈魂都是孤獨的，心靈都是閉鎖的。更糟的是，校園發生問題時，沒有人完全負責，因爲人人有責。而所謂人人有責，實質上便是無人負責，人人在閉鎖的心靈中哀嘆。沒有共同的文化，人迷失在人海中，四周都是「人」，卻未必是與我同類的「人類」；沒有共同的語彙，語言只剩下吵架和漫罵的功能，（而且還是單方的，因爲對方不甚明瞭你責罵的內容是什麼）不是溝通和心領神會，否則便只好相對無言，因此，每個人的外在生活都很「open」，內在心靈卻都在「close」。

有鑑於此，支持 Bloom 的觀點，且也同情他的感傷，Boyer 同樣在 1987 年出版的「大學：美國大學生的經驗」(College: The Undergraduate Experience in America)，以及 1990 年「卡耐基促進教學基金會」出版的「校園生活：尋找共同」(Campus Life: In Search of Community) 中，均大力呼籲要在通識課程中安排共同性 (the common bonds in general education curriculum)，以促進「校園的生命共同體」(Campus Community)，藉此形成國家社會的共同意識。

但是，許多人不認為如此，如著名的Brown大學就反對，認為情形沒有Bloom等人所說的那麼悲觀，而且認為Bloom言過其實，危言聳聽。因而再次重申該校向來主張尊重學生自由和個別差異的哲學，讓學生充分的自我選擇，不在課程中作共同性的安排或規定。Schlesinger於1989年Brown大學新校長Gregorin就職典禮的演說中，以「美國心靈的開放」(The Opening of the American Mind)為題反擊Bloom，說道：「當今大家都把所有的罪惡歸之於相對主義，但證諸歷史，迫害人類和傷害人性最大最烈的，卻是絕對主義者，而非相對主義者」，而且進一步分析：「其實美國的心靈在天性和傳統上就是懷疑論的，不謹遜的，多元彈性的，和相對論的(Skeptical, irreverent, pluralistic, and relativistic)」。Schlesinger認為個人主義，多元主義，和相對主義具有正面健康的體質和功能，因而他指責Bloom道：「我不得不指出Bloom先生的這本暢銷書，其陰鬱的，誇大的觀點，貶降了我們美國文化」。

如何把團體與個人兩種價值結合為一？通識課程是要側重共同性還是個別性？在兩極化的爭論中，有無兼顧兩者，中道而行的可能？如果有，是怎麼安排法，是兩者相加除以二的純數量的減少，或者兩邊各自加重法碼的相互增多？還是基於另一種理論作新的編排？

### 四、課程的綜合性(Comprehensiveness)方面：

通識課程起源於西方早年大學的博雅課程，比較傾向人文和語文方面的研習，其後因職業科目和專門專精教育的重視，通識課程的功能成為彌補專精教育的不足。學生主修的院系通常都屬於人文、社會、自然三大類的其中之一，則顯然任何一位大學生，必須在主修之外的此三大類其中之二，多予修讀通識科目，以補不足，以資平衡和周延，達到綜合與廣博。

基於這種觀點，學校便會要求在選讀通識課程中，有許多的修習規定，如人文類為主修科系之學生，「不能」或「無須」或「免

除」再修習通識課程中的人文類科目，對其他社會，科學兩類主修的學生規定亦然。「不能」或「無須」或「免除」修習尚屬消極的限制規定，學生一定非要修時，不算規定內的學分就是了，然而更嚴格的規定是「一定」或「必須」或「非得」修習某些科目，而且規定某幾大類的最低限必修學分。

除了上述通識課程內部的科目分配和修習規定，要求綜合周延之外，許多學校考慮到全部通識課程在所有大學畢業總學分當中，應佔多少比例，意即通識學分和專門學分，以及自由選修學分三者之中的配分比例如何，才是完整週延的大學課程。在這方面，爭論亦多，如 St. John's College、耶魯大學、芝加哥大學便採高額比例，而且必修科目或學分很多。相反的，如 Brown、Berkeley、Wisconsin 等大學便相當寬鬆，甚至分不出何謂主修，何謂通識；而哈佛、哥倫比亞、史坦福便採折衷的大類中必修而各大類中得以自由選修。

至於通識課程佔大學畢業總學分的比例，1967 年為 43.1% (Dressel and De Wisle, 1969) 即大學生校園運動以前或前期時，一般美國大學院校的情形；但至 1974 年時降至 33.5% (Blackburn and others, 1976) 表示校園運動，通識學分急速而且大量下降，達到十個百分點，但到 1981 年時，回升到 35.4% (Gaff, 1983)，1988 年時，再升到 37.9% (Toombs and others, 1989)，至 1990 年已高達 39.5% (Gaff, 1991)，至現今 1994 年依筆者的問卷調查統計各高等院校為 41.2%，即使以大學而論，也達到 34.7%，幾乎已經回復到 1960 年代學生運動之前的情況，顯示各種爭論之後，對通識學分的比例逐漸增高已成共識。

## 肆、近況綜覽

美國大學通識教育近年改革後的實施概況，依筆者 1994 年的問卷調查得知，以數據顯示，作一概要性的綜覽：

- 一、美國大學，負責規劃和執行通識教育的單位，以全校性的「通識教育委員會」最普遍(58.6%)負責審議和督核，通常其下設有「通識教育主任」或「通識教育協調聯絡人」或「通識教育委員會秘書」或「文雅教育主任」一職，實際負責規劃和執行。其次為由各學院負責(29.3%)，第三為由「通識教育中心」或「共同科」負責(10.3%)，最少的則為由各學系自行負責(1.7%)。
- 二、各校規劃或開設通識課程的主要理念，依次為「學科分類的導向」(37.7%)，「基本能力的導向」(21.7%)，「知能資格的導向」(16.0%)，「方法解決的導向」(7.2%)，「主題統合的導向」(7.2%)，「倫理價值的導向」(4.0%)，「文化傳承的導向」(3.2%)，「學生興趣的導向」(2.5%)，「其他」(0.5%)。意即含蓋有理想/常經主義、進步/實用主義、和精粹/本質主義三大類的學理派別在內。
- 三、大學生畢業總學分最低限，學期制的大學，由108到144，而以124學分最普遍；學季制的大學，由168到196，而以183學分最普遍。
- 四、通識課程畢業學分最低限，學期制者，由0到132，而以43學分最普遍，佔畢業總學分的35%(43/124)；學季制者，由40到92，而以63學分最普遍，佔畢業總學分的34%(63/183)，可知無論學期或學季制，通識課程佔全部課程大都在34%到35%之間。
- 五、各校通識課程的分類，由0到10類，若有分類，則以分6類者最普遍。其科目內容，大別可分為人文、社會、自然三大類，其中，幾乎各校都對英文寫作、數理統計、外國語文列為「基本必修」(Basic Requirements)或稱「基本能力」(Basic Skills)。人文、社會、自然三大類若再細分，人文類分出文學與藝術，西方文明，歷史哲學、文化研究等最普遍；社會類分出社會科學研究、政治與經濟、道德推理、行為科學等最普遍；自然類



- 分出自然科學、數理科學、生命科學、技術與科學等最普遍。
- 六、各校提供的科目數，由25到600，而以100到200種科目者最普遍，意即讓學生到各系所選讀「分類必修」者最多(83%)，而實施「核心課程」(15%)或「自由任選」(2%)兩類者均不多。實施「分類必修」的大學，以耶魯、普林斯頓、密西根大學，威斯康辛大學、印地安那大學、加州大學LA、德州大學Austin等為代表；「核心課程」的大學以哈佛、哥倫比亞、史坦福為代表，「自由任選」的大學，則以布朗大學、加州大學Berkeley為代表。
- 七、通識學分當中，必修科目或學分的比例，由0到100，而以36%最普遍；相對而言，選修科目或學分的比例，由100到0，而以64%最普遍。
- 八、修讀通識課程的學生，各校以大一最多(100%)，大二次之(93%)，大三和大四再次(均為24%)。意即大一學生幾乎人人均修讀通識科目，大二亦頗多，大三大四則有將近四分之一的學生仍在修讀通識科目。
- 九、各校對通識教育的評估檢討，近三年內其方式依次為「課程檢討」(40%)、「教師評鑑」(28.2%)、「學生意見調查」(21.4%)、「教師意見調查」(4.9%)、「從未進行」(3.9%)、「其他」(1.6%)。其中「課程檢討」(Curriculum Evaluation)是指行政負責單位正式或主動的對全盤課程的檢討，「教師評鑑」(Faculty Evaluation)係指較為正式的評鑑，如通常期末學生對每一任課教師的教學反映，係針對某一位教師某一門課而言；「學生意見調查」(Student Opinion Survey)則指對學生進行所有通識課程的意見調查，而非針對某一位教師的任教。「教師意見調查」則指教師對所有通識課程的意見調查。
- 十、各大學通識教育最大的阻力，依次為「各科本位主義」(40.2%)，「缺乏足夠經費」(21.3%)，「學生興趣不高」(15.3%)，「教師興趣不高」(9.4%)，「與職業工作無關」(7.1%)，「缺乏

行政支援」(3.9%)，「其他」(2.8%)。其中「與職業工作無關」包含學生認為通識教育對畢業後的尋找工作沒有太大關係，以及各科系教師也認為與其現有任教專門科目的職業工作無太大關係，可教可不教，不影響其聘僱。

十一、各大學通識教育最大的助力，依次為「行政主管的支持」(35.3%)，「通識教師的努力」(30.1%)，「學生選讀的興趣」(11.3%)，「各科教師的支持」(9.8%)，「各科系所的配合」(8.2%)，「校外資源的鼓勵」(4.5%)，「其他」(0.8%)。

十二、從各大學通識教育最大的阻力和最大的助力分析（助力減阻力）可知，行政主管的支援( $35.3 - 3.9 = 31.4$ )，和通識教師的努力( $30.1 - 9.4 = 20.5$ )這兩項，是最主要的助力；而各科系本位主義( $8.2 - 40.2 = -32$ )，和學生的興趣不高( $11.3 - 15.3 = -4$ )這兩項，是最主要的阻力。顯示通識教育在目前，處於行政主管當局和通識教師的「倡導力勸，苦口婆心」，和各科系本位主義及學生興趣不高的「無動於衷，資源第一」，這種雙方拉鋸之間的態勢。

## 伍、對我國的意義及啓示

### 一、「共同必修科目」改稱「通識課程」

美國大學現行的通識教育(general education)，係指大學生主修的專門教育(special education)之外，學校所實施的一切課程或教學。具體而言，通常包含Basic Skills的英語寫作，數理統計，一種外國語文，以及涵蓋人文、社會、自然三大知識領域的各種課程和科目，大致以40學分（學期制）或佔總畢業學分的35%。

我國大學目前一般所謂的「通識教育」，依教育部民國81年修訂的「大學共同必修科目表」及施行要點，係指共同必修科目28學

分當中，的「通識課程」8 學分而言，這是對通識教育最狹義的看法或解釋。

如果要和美國大學的通識教育作對應比較，美國的通識教育，包含了我國目前共同必修科目五個領域類別的所有28學分科目，意即其所謂通識科目，是與我國全部的共同科目相當，而非僅指我國8學分的通識課程。因此，就我國而言，如要與美國通識課程相提並論，應以現行的所有共同科目為宜。

我國新大學法公佈後，八十三年十月間教育部依據新頒訂的「大學法施行細則」，準備重新研擬各大學的共同必修科目，但有些大學已經在校務會議中決議，自行決定該校的共同必修科目。至八十四年初，教育部「大學共同必修科目研修小組」研擬的方案中，因通識課程8學分已於八十二學年時即交由各校自訂科目內容，主張未來各大學院校所實施的「共同必修科目表」，僅包含「國文、外文、歷史、中華民國憲法與立國精神等四個領域，皆為各校必開之科目，每一領域所開設之每一科目不得低於二學分，至於所開設之科目數和學分數則由各校依其特色訂定。惟設計課程時，上述四個領域之科目數與學分數應作適當平衡之分配，每一領域所開設之學分數不得低於四學分，且與其他通識教育科目，合計不得低於二十八學分」。

以「國文、外文、歷史、中華民國憲法與立國精神」四類為大學「共同必修科目」，是頗可議論的，茲述如下：我國自設「共同必修科目」以來，基本上是針對理工類學生而設，此四類課程是可補理工科專門教育以外之欠缺，作為通識教育之功能。但就國文系的學生而言，國文已經是其專門教育，是否還須以國文六學分作為共同必修，亦即大學128學分中，國文系專門學分已經100學分，是否還需再加入門初階的6學分作為共同學分？理論上頗矛盾。反過來講，國文系學生因多修了此六學分入門初階國文，便是減少了應該修國文以外，真是補國文系專門教育之缺的課程，例如自然科學或數理統計。為什麼理工科學生應修國文6學分作為共同必修以補

其專門教育之偏，而國文系學生無須修6學分數理自然以補其專門教育之偏？或有人謂國文系學生可以在通識課程中修6學分的數理自然，如果這樣，那麼，為什麼理工類的學生不也一樣可以在通識課程中修6學分的國文，而一定要規定在國文領域中修6學分呢？國文系的學生缺修物理化學生物等知識，是一種損失，是違背整個通識教育的精神，其實，讀國文系的學生，都應該知道數理化學生物的基本必要知識，以及由自然科學而來的精神與態度。詩者，賦比興也，國文系的學生如能有更多對天文地理海洋的知識，對其詩興文才，相信必能增加更寬廣的空間，更富描述的素材，使文章兼具感性與知性。

英文系亦同，英文共同必修的6學分顯係初淺而多餘，（共同必修雖稱外文領域，但各校通常仍以英文為主為多，至少近期內各類外文師資不易），相對而言，也因而少修了數理自然6學分，至為可惜，有違大學通識教育。一個外文系的學生，如果對天文學不了解，當其讀到佛洛斯特(Frost)夜晚觀星的詩：「我抓到大熊的尾巴」時，怎知大熊的尾巴就是北斗七星的柄杓那顆星？又其「駐馬雪夜林畔」(Stopping by Woods on a Snowy Evening)一詩中，含蓋了人、馬、森林、冰雪、黑夜，大都是生物和科學，探究人與自然宇宙的情懷，詩是要對該素材或比擬有深入的知識或瞭解，才能對其意像或寓意有深刻的認知與體悟。

同樣的，歷史系還需要以歷史4學分作為共同必修？而公民訓育系、政治系、法律系還需要以憲法與立國精神作為共同必修？一樣的，他們也因而失去了許多其他類的知識和研習。

「共同必修科目」此一名稱八十三學年度以前還算可以用，但目前既經新修訂並授予各大學決定科目之後，似有不妥。「科目」(Courses or subjects) 係指在整個「課程」(curriculum) 架構型態或領域類別之下的實際教學「科目」，如目前的「中國通史」、「中國現代史」兩個科目，構成本國歷史課程或領域類別；而未來的「歷史課程」則可能包含各式各類的有關歷史的科目。

因為以往國文課程就是指大一國文，一個科目而已，而且，所有學生都讀相同科目，但未來則不同，國文課程內包含詩詞欣賞，小說研讀，……及原來的大一國文等多種科目，其他外文、憲法與立國精神亦同。意即均將和現在最狹義的8學分的「通識課程」一樣，課程內包含許多不同的科目。因此，以國文而論，大家是讀國文「課程」，但沒有共同都唸相同國文課程內的「科目」，其他各類亦是此一情形，是以所謂共同「必修科目」是不妥的，似宜稱之共同「必修課程」。

至於是否人人都「共同必修」此課程，也值討論。如前述所言，「國文」共同必修課程，似乎國文系免修；「外（英）文」共同必修課程，外（英）文系免修；「歷史」共同必修課程，歷史系學生免修；「憲法與立國精神」共同必修課，公訓系、政治、法律系等免修。這麼多名為共同必修，實質上很多學生免修，又何來稱之為「共同必修」？仔細分析推想，未來很多學生之間，連一門科目相同的，可能都沒有，怎能稱之為「共同必修科目」？

因此，現行的「共同必修科目」(Common required courses)建議改稱為「通識課程」(General Curriculum)，因為這些課程，內容上和範圍上，係學生主修的「專門課程」(Special Curriculum)之外的所有課程；其本質和功能也相對應於專門課程。

「共同必修科目」若改稱為「通識課程」之後，原來在其中的前四類均不必更動，照樣稱為國文、外文、歷史、中華民國憲法及立國精神等「課程」或「領域類別」，而第五類的現行「通識課程」則宜改稱，如「綜合課程」(Comprehensive Curriculum)，或其他適當名稱，因現行8學分的通識課程實際上就包含綜合人文、社會、自然三類科目內容。而且，comprehensive一字，意指綜合之外，更指領悟，頗具通識之意。

於此，本章後述所稱「通識課程」，均指現行28學分的共同科目而言，非僅限於8學分的狹義通識課程。

## 二、以通識教育發展各大學風格特色

現行各大學「共同必修科目」，只是名稱外表上有所不妥如上述而已，其內涵精神則是鼓勵各校發展特色，因而各項規定，僅作最低限的標準，讓各校有發揮的空間。各校也正在或即將規劃其通識課程，是以美國大學的通識教育，因各校有其特色風格，可供參酌。

以理想/常經主義為主的耶魯、芝加哥、St. John's College；以進步/實用主義為尚的布朗、伯克萊、威斯康辛；以精粹/本質主義為本的哈佛、史坦福、哥倫比亞，均有其創校的不同理念和校政方針，雖經年代滄桑，容或有修正更替，但至今依然能保有相當的傳統風格或特色，特別是在其通識教育方面。

因為專門教育，比較傾向具體而有相當程度的共同標準，自然科學數理統計是比較有共同語言的，科技的水準好壞也較易明顯示之，甚至科技之間是沒有什麼「好壞」之分，而只有「對錯」之別的。但是，通識教育或人文方面的教育，便顯得自由度較大，好壞似乎很難立刻判定或查覺，但並不是沒有辦法的，而是要較長的時間，慢慢的體會，要分辨耶魯、布朗、哈佛學生其對人生或文學的體會造詣，並不是要三個學生坐下來考試，就能真正看得出來。而想對芝加哥、伯克萊、史坦福學生其對同性戀或海外用兵的認同支持態度，也不一定會有明顯的差異，因為各校大學生有其相同的「不同看法」，也有其不同的「相同看法」等等，但是整體學風和通識教育的影響，的確是存在的。意即，校風特色不是用刻意去雕塑或模仿的，更不是短期內用行政要求或規範就能成功的。因為有些學校一提及校風特色時，不少人士是主張要立刻訂出辦法來全校動員的，這種努力，不完全錯，而且有時也能造成效果，但是，與其用行政要求規範，不如在全校的通識教育上長程的著眼。我國各大學的學生目前並沒有顯著的風格特色，因為通識課程向來只有一個教育部版本，但未來就可能大不相同了。通識教育是最能夠展現出各校學生專門教育之外的才華和個性，一個大學的象徵，經常來自其通識教育。

### 三、重新考量課程設計與修業規定

美國大學通識課程大別可分「分類必修」、「核心課程」、「自由任選」三大類，對我國而言，頗具參考的價值。首先就「分類必修」而言，係指學生依學校將通識課程「分」成幾大「類」的規定，到各系去選讀「必」須達到的「修」業學分。

學生到各系去選讀時，系上通常的作法有二：一是與本系原有學生一起合堂上課，最為簡便，但教師是以本系專門課程的內容、方式、要求等而授課教學。然而，同為「經濟學原理」一科，就專門教育和通識教育而言，其內容、方式、要求等應該是不一樣的；「西洋文學導論」對英語系本系的學生和工學院來修通識的學生，其旨意內涵也應該有別，但在分類方式中是大家都一樣，師生雙方都常抱怨。

二是系裡將來修通識的學生集中，專門為之開班授課，則通識教師不太願意，認為是「外放」不受重視，恐日久成為系裡的邊緣人或「次等教師」，事實上開這種課的通常的確是系裡資淺的、助理的、兼任的教師為多。來修通識的學生也頗覺受歧視，成為「次等學生」。而且，這些教師為了升等，或能開本系學生的專門科目，以免「次等教師」之銜，都心力用在研究、著作、計劃，不太可能為這種通識課而花心思，更別談什麼專門為通識課而設計。

無論一或二兩種方式，長期以來，通識學生所得的是次等的，零亂的，粗淺的通識科目，學生所得，還是各科系的「專門」或「部門」或「部份」，而不是通識。當然，這種分類必修有其最大的好處：簡單、易行、方便。中美兩國目前絕大多數學校是採這種方式，也就難怪通識教育人人詬病，師生都抱怨。

第二類的通識課程為「核心課程」，是有其長期演變歷史的。最早期，大學所有學生都上相同課程和科目，是課程史上最先最單一的方式，稱為「共同課程」(Common Curriculum)或「共同科目」(Common Courses)。其後，以哈佛為例而論，Eliot開始的選修制度(Elective)允許學生得以「選修」，學生就不再人人都讀相同的

「共同科目」，而只是有「共同課程」。但是，赫欽斯在芝加哥大學則堅持所有學生都應讀百本名著為基本核心，而其他課程和科目也都一致，因而成爲「共同核心課程」(Common Core Curriculum)或「共同核心科目」(Common Core Courses)，意即Eliot的哈佛趨向自由多元，而赫欽斯的芝加哥趨向統一、一致。「核心」課程或科目當然是必修的，因而「共同核心科目」也常稱「共同必修科目」(Common Required Courses)，我國目前習稱的「共同必修科目」或許是由此概念而來，久積人心和普遍用語。

哈佛Eliot的「共同課程」後來到繼任的Lowell時，演變爲「分類必修」，因爲Lowell時期實施了分科分系的制度，要讀通識科目當然只好到各科各系去受受「次等教育」了。Lowell的繼任者Conant校長，不滿於「分類必修」的鬆弛，通識師生的無尊嚴，而通識教育在二次戰後民主自由社會中至爲重要，因而籌組「General Education in A Free Society」委員會並依此規劃，重振通識教育，聘名師大儒任教通識科目，也親自教課和編撰教材。

但大部份大學教授還是重研究而輕教學，1950年代之後通識教學又漸衰，導致1960～70年代大學生的普遍不滿，反其道而行，在Berkeley乾脆學生自己來，在「自由大學」自行開課討論。由「共同必修科目」終而演至爲「自由任選」。

哈佛的Bok校長和Rosovsky文理學院院長（即大學部總負責人），既不滿「共同必修科目」，也不滿「分類必修」，更不滿「自由任選」，因而有了哈佛的「核心課程」(Core Curriculum)。

哈佛「核心課程」只規定學生必須修六大類別或領域的「課程」，而在每一類課程之下的「科目」則由學生自由任選，因此「核心課程」不是「共同科目」。而且，哈佛「核心課程」六大類別當中，歷史系學生不必再修歷史類，哲學系學生不必再修道德倫理類，物理系學生不必再修自然科學類等等，該校在學生手冊中明確告知學生那一系可免修那一類，並列表以示（見Harvard U.: Handbook for Students, p.32-36）。意即六大類核心課程中，學生至



少已在其專門課程中讀了一類，已經有一個人類知識整體的核心，只要再加上其他五類，就構成一個完整的「核心」或基本必備「課程」，而某一類課程，可由該類課程之下的任何幾門「科目」合而達成目標。

細閱詳析美國各大學的Catalog或Courses of Instruction可知，其通識課程有用Common Courses, Common Curriculum, Common Core, Common Required，以及Core Courses, Core Curriculum等，字面各有不同，而其內涵亦因而不同（雖然有少數學校使用的字面相同，而內涵不同者）。

「核心課程」上述的分類別領域和修習規定，只是其外表的結構和規定，更重要的，是其科目內容不是傳統的各單一科系為內容，而是綜合性的，或科際整合性。「分類必修」通常是單一學科內容，如「法學概論」、「經濟學原理」、「西洋文學導論」、「有機化學」等，一科一科分門別類的，但核心課程卻非如此，以哈佛為論，而是「正義」、「耶穌和道德生活」、「時間、空間、和運動」、「人性的概念」、「地球的生命和歷史」、「開發與低度開發：國際不平等的歷史起源」等。

學生「分類必修」到各系通常是接受該系的入門初階科目，內容是介紹性(Introduction)、綜覽性(Survey)、概論性(Outline)式的，總之是粗淺綱要式的。固然有其必要和優點，但若所有通識科目皆如此（事實上也常是如此），則每一科目都是淺嚐輒止，因而每一學門或課程都不通。「通」「識」課程是要求廣博(breadth)的「通」之中，更要求深入(depth)的「識」。「分類必修」式的教學，未必「通」，更不可能「識」。概論、簡論、略論、少論、最後不論，常是我國許多通識教學的情形。

「分類必修」的教師將原來自己系裡的教科書直接就拿到通識課堂來上課，但「核心課程」不是這樣的，係將各學科內容重新作選擇編排，專門為通識課而開授的，即使名稱同為「經濟學原理」，也不是在專論經濟，而是以經濟學的原理，看社會問題，探討經濟

對文化、人類心靈的影響。此外，「核心課程」是有進階性、層次性、邏輯連貫性的，學生在沒有先讀「哲學史導論」之前，是不能修「後現代哲學」的，在還沒有讀笛卡兒、康德、胡賽爾之前，是不可能對結構主義有多大了解的。然而，我們當今有許多大學生，是一開始就要選修這類「後現代」，「後二十一世紀」的東西。

通識課程的第三類為「自由任選」。自由任選看似漫無標準，但是有其哲理深意的。Brown 大學以自由任選著稱，惟對 Basic Skills 的英文寫作、數理統計、外國語文還是要求基本必修的，但是，如果學生能通過測驗或拿出適當的文件，證實其能力已達到相當的水準，則可免修。其餘科目學分，只要修滿即可，不作任何規定。以學生運動著名的 Berkeley，其 Catalog 中對通識課程幾乎沒有什麼明確的敘述，就是要「故意的、有意的模糊」(intendedly ambiguous，該校負責通識課程人士在電話中的用語)，其意在於要學生自行摸索、發現、抉擇、負責，難道這不是通識教育的方式和旨趣嗎？

我國大學，想要或敢於採行「自由任選」的可能不多，但「自由任選」仍有其重要的意義或啓示。第一、除了培養學生自行抉擇，自我負責之外，我國大學各種課程或科目，包含通識與專門方面，向例由學校教師主掌，學生很少過問參與，但校園民主化多元化之後，學生的意見是不應也不容忽視，近年國內幾所大學因系裡開課而導致罷課風波，即為顯例，一如 1960 ~ 70 年代美國大學生的校園運動初興時期。如不正視和重視學生的參與意見，各類體制外的「自由大學」，一如 Berkeley 當年，或將出現，大家都付出慘痛的代價。1960 ~ 70 年代的美國經驗，難道沒有給我們一些啓發？

解決途徑之一，不妨看那所學府有此勇氣和擔當，先行試驗讓學生「自由任選」，依 Berkeley 通識課程負責人電話中所稱，其實絕大多數學生還是選得「蠻好」(not bad)，不致太離譜。以我國大學生而論，相信不會比 Berkeley 更花俏，即使少數離譜之至，導師和學生輔導中心面談建議之後，學生真的是該自負責任了，（試問

現行的課程規定中，我們又對這些學生有過多少的關切呢？（如果以前能付出關切，何以未來就吝於付出？）。實驗自由任選更重要的意義是，如果學生經由此措施，而結果大家的選課都差不多，那就顯示師生所見略同，那麼，以往學校和學生所各自堅持的不同部份，其實不多，這不就很可笑了嗎？雙方都對另一方的方案內容不瞭解，溝通後會發現都差不多，原先所爭的，只是師生雙方都感到不受對方尊重而來的雙方意氣罷了。

#### 四、與高中教育的聯貫及大學聯招的改革

「核心課程」固然有許多優點，但未必就適合各校的。Jones and Ratcliff (1991) 在其「核心課程和分類必修何者為優？」Kanter (1991) 「通識教育的實施初期發現」和 Toombs (1991) 「通識教育：當前實施的分析」等多項研究，均指出核心課程比較適合於學生知識背景同質性高的學校，以及智力水準較高的學生。就美國而言，能符合這兩項條件者，大都以私立著名學府為多，如哈佛、史坦福、哥倫比亞即為顯例。但是公立的大學，因係以州民納稅辦學，州民子弟便只要符合一般條件即可進入就讀，同質性和智力水準都較前述學校為低，這是學校的性質使然。也是核心課程在美國全體公私立大學當中，實施比例(15%)不高，而分類必修則實施比例(83%)很高的原因之一。

但就我國而論，情形不一樣。在知識背景同質性方面，美國學生因無聯考競爭壓力，其初中和高中教學是各類各科平均發展和重視，到大學時其人文、社會、自然三方面大致均衡兼顧，基礎已穩固，再加上能入著名私立大學者其智力優異，通識課程中入門初階性的份量不須太多，即可進入高深整合性的內容和性質。但我國高中、大學兩關聯考，使學生在國中、高中六年當中，考試為主，知識窄化，特別是高中分文理兩大類教學，文組學生在高中時就忽略自然學科，到大學後通識課程目前又無數理自然的領域類別；而理組學生在高中忽視史地，上大學後理工專門課程分量極重，通識中

雖有文史，奈何「時不我予」，一方面係指「時間有限」，想多看點文史，奈何時間不多；另一方面係指「為時已晚」，想多學些文史，奈何基礎不夠。再加上部份理工學生素來有點瞧不起文史，似乎數理化才需長年打基礎，而文史哲只要臨時看看背背，因而如前述未習笛卡兒、康德、胡賽爾、就要老師上課講「後現代結構主義」，結果大部份學生，要不是強不知以為知，就是一頭霧水。但卻自命前進先衛，各類怪異新穎名詞口吐不斷，但不知真正內涵來源與精義，這種強不知以為知，實在有違「知之為知之，不知為不知」這種科學態度和求真精神的通識教育目的。

有鑑於此，建議大學的通識課程必須和高中課程充分連貫。高中教育，就目標、性質、內容而言，原本就是通識教育，包含人文社會自然。是聯招文組不考自然，理組不考史地，造成大學通識教育的難以有效，筆者建議大學聯招今後文組應加考一科自然（含物理、化學、生物），佔100分，而理組應加考一科社會（含歷史、地理），佔100分。

## 五、上課時間分配與通識總學分的比例

美國大學通識教學的時間分配，有許多學校，採取星期一、三、五是每節一小時；星期二、四則每節一小時又半，總共均為三小時，詢其如此安排的理由有二：一是每上完一節之後，宜讓學生有自行思索和查考資料的時間，以便下次上課提出問題，二是若全部排在同一天連續三小時上完，則遇到假日時某門課即一週便完全沒上，至為可惜不該。觀諸我國大學，大都是二學分的一門課排在同一天連續上，甚至三學分的課也頗多同一天一次上完，因而一遇假日，該週那門科便完全不上。至於一次連續上三小時，固然認真上足者有之，但很多情形是教師遲到二十分鐘，早退半小時，實質是上二小時，唯教師鐘點費和學生學分均以三學分計算，師生同樂，常被戲稱為「師生同樂會」，（此項同樂會，通識和專門教師都有召開，只是未知何者為主流多數？）我國大學教育水準要提

高，上課時數的分佈和踏實，是相當基本而重要的。

另外，教學方面，以哈佛核心課程為例，每一科目除了一星期的三小時講述(Lecture)之外，另有每週一小時的小組討論(section)，小組討論主持人通常為博士班的研究生助教(TA)居多。因此一門課一星期係四小時，哈佛核心課程要求學生為八門課，若以科目數而論，並不太多，但以實際聽課和小組討論的時數而言，則顯然比我國大學通識科目一門課兩學分為多，意即其科目數較少，但上課時數較多，尤其每門科目安排有小組討論，促使學生相互辯論。我國大學通常上完兩節課就結束一週的課程，相互辯論的機會很少，益顯我國通識科目看起來很多，但都易犯老師僅作淺嚐性的介紹講述，而缺深入性的考問辯解。要提升我國大學的教育水準，學生的思考能力和自行搜找資料的方法，亟待的通識教育中培養。這也就是何以哈佛強調通識教育的重點，不在於教學生多少科目，而是培養學生「獲取知識的能力和途徑」。

就通識學分數而言，美國大學以佔畢業總學分的35%為最多。我國通識28學分佔畢業128總學分的22%，比諸美國顯然偏低。以哈佛為例，哈佛大學一直實施科目(Course)制而非學分(credit)制，大學部最低畢業科目為16 Full Courses，通常一個Full Course可以由兩個相關的half course合計，因而實質上等於32門科目。每一門科目(half course)通常都是一學期上課三小時，小組研討一小時，合計四小時，若依其他學校之學分比照推算，則為4學分。32門科目128學分當中，依1994~95學年的修課規定，共分成六大類：

- (一)英文寫作(Expository Writing)：一科，4學分。
- (二)數量推理(Quantitative Reasoning)：由數據解釋和統計學兩科中擇一科，4學分。
- (三)外國語文(Foreign Language)：一種外語，兩學期，8學分。以上三類常稱為基本要求(Basic Requirements)
- (四)核心課程(Core Curriculum)：八科，32學分。
- (五)主修科目(Concentration)：十二科，48學分。

(六)選修科目(Electives)：八科，32學分。

由上述可知，基本要求的三個科目16學分，佔畢業總學分128的12.5%；核心課程32學分，佔總學分的25%；如果核心課程32學分加上前三項基本要求的16學分，則共佔總學分的37.5%；專門主修佔總學分的37.5%；選修係供學生得在主修範圍內或主修範圍外，自由選修，佔總學分的25%。

自由選修學生可以全都選專門科目，則專門課程佔62.5%，而通識課程佔37.5%；也可以全都選通識課程，則專門課程佔37.5%，而通識佔62.5%，完全倒過來；那麼，平均選修，則兩者分別為50%對50%。依電詢，事實上，以專門課程佔55%，通識課程佔45%的學生最為普遍。

我國專門課程100學分，佔畢業總學分128的78%，而通識28學分，則僅佔22%。若與哈佛相較，專門課程我國大學高於哈佛23%，亦即通識少於於哈佛23%。然而，我國大學生專門教育的水準程度，比哈佛高出23%了嗎？但是，我國大學通識教育的水準程度，我相信是比哈佛低了許多。

我國許多優良大學，其學生的智力絕不亞於哈佛，聯考都是高分進來。而且，理工類學生高中時就理工為主，何以到大學時理工專門教育還要高達78%？反之，文組亦然。美國學生高中時就人文社會自然三者平衡，到哈佛時專門教育只佔55%，而通識還要讀45%，其專門教育水準並不比我國著名大學為低，我國堅持專門教育高佔78%是什麼理由？成果在那裡？

依課程學理而言，人類的知、情、意人生三方面，知主要是靠專門教育，而情、意兩項是靠通識教育，（並非另一方完全沒有，而是主要的教育職責和功能），當然不是要三者完全均分各佔三分之一，但顯然過份傾重任何一邊都是不健全的，哈佛課程的分配比例，不就顯然證明這一學理。哈佛人難道不重知識(knowledge)？但是更注重智慧(wisdom)，因為智慧是知、情、意三者綜合融合才會顯現的。有人說這是科技的時代，科技是知識項目中的三者（人

文、社會、自然)之一而已，科技(Technology)甚至只是科學(Science)當中的又一小項而已，窄之又窄，狹小又狹，然而我們的大學生要花78%的時間精神(可能更多於此)讀它？如果真能因此而精深也還有代價，然而，我們的大學生真的精深了嗎？在今天人類的知識發展而言，要精深，可能需到研究所的階段比較恰當和可能，因此，大學部的基本主要目的，顯然是通識為主，而以專門為輔的。這就是哈佛大學部(文理學院)，其聰明才智在美國頂尖的大學生，通識佔45%，幾乎在全美各大學最高比例的另一原因吧？

## 六、組織人事的改進與加強

我國各大學目前均設有負責全校通識課程的單位，名稱不一，職責權限和功能作用亦不一，唯一般都以「共同科」、「共同學科」、「共同科目教學組」等較多。這些組織名稱依前述「共同必修科目」之論議，以往可以稱為適當，但未來則頗不恰當，除非該校所有學生都上相同的科目，相信事實上不可能。建議稱之為「通識教育中心」以符實際。而且通識「教育」中心其功能，除了規劃執行通識有形的或正式的「課程」教學之外還須進行通識「教育」的無形或潛在「課程」，並和有關單位聯絡協調。

「通識教育中心」之上，宜設全校性的「通識教育委員會」，由校長而非教務長擔任主任委員或主席。因為通識教育不僅指教務處之以有形課程教學而已，而是和學生事務處的學生輔導，以及總務處的學校建築、設施、校園景觀、宿舍等關係至為密切。通識教育既係全校性質的，其總負責人理論上便是校長而非僅為教務長。

「通識教育委員會」職在審議和督導，對「通識教育中心」主任所提的各項重要規劃、方案，均應經由此委員會審議，作周全細密的研討，通過後交付實施；對實施的情形及結果進行監督考評。委員人選除學校各一級單位(包含各院)首長之外，宜有各院教師代表各院三人(每年改選一人)，學生代表四人，(每一年級一人，產生方式可由學生自治會自行決定)。

通識教育中心主任其規劃課程中，應向委員會說明基本理念，何以要開此一科目，何以某一科目停開等，均應有討論，並應作前瞻規劃和倡議，協調的工作，進行成果評估，規劃教師進修，促進教師的研究，規劃「大一研習會」等目前較少注意而日後都頗重要的工作，因而扮演倡導、協調、排難解紛、受氣受怨，多重角色與功能。

哈佛核心課程以目前而論，設有「核心課程委員會」(Committee on the Core Program)，成員除現任文理學院院長 Jeremy Knowles 爲主席之外，包含文、理、法……各系所的教授計十人，負責核心課程的規劃、審議和評估。委員會之下設有負責執行的核心課程主任，副主任，和工作人員十餘人。委員會對某一科目的新增、修訂、停開均詳加討論。觀乎哈佛核心課程每年的「教學科目」(Courses of Instruction)一書可知，不但列出當年開授的科目，而且明、後年準備開授以及準備停授的科目，亦均列出，而且均詳細說明其課程目標、內容、修課條件、上課時間、作業規定等，讓學生可以仔細選則科目和規劃修課。「教學科目」一書能夠明確開列出未來兩、三年擬開和不開的科目，是詳細審慎規劃的證明，也表示要開授某一科目，教師事前要作一、兩年的充分準備。我國大學常有開學前到底要開授那些科目仍不得知的現象，更遑論規劃考慮未來兩、三年的科目，因而常顯臨時急就章，教師匆匆應付之情事，例如「生死學」一科，用意當然很好，但數位共同任課的教師有無常期研商討論，有無通識教學的單位及早規劃，告知學生；又如某些科目早已不合時宜，學生選課也極少，則有無通識教學單位作過調查，作停開的建議和通知？我國大學通識教育的水準要提升，通識課程的行政組織和人員師資必須加強改進。

校際之間或全國性當中，宜有「通識教育學會」之類的組織，民國83年幸已成立，正積極展開工作當中。此項學會，建議可與美國「通識教育協會」(Association for General Education)進行交流，其亦每年出版「通識教育季刊」(The Journal of General Education)，



因該會已成立多年，對全美大學院校通識教育進行頗多研究，頗可供我國參酌改進。

## 七、經費資源的支援與充實

一如美國，我國各大學通識教育的經費資源相當不足。通識教學所需的設備和圖書等經費，比之專門教育，可謂頗少，但效果頗大而長久，關鍵在於通識教育這種「重要但非緊要」(important but not emergent)的性質和功能，在行政主管心目中的份量與地位。教育行政學中，常以「政策即資源」(Policy as Resource)表示一項政策若要具體實施，其經費資源必須相稱，否則「口惠而實不至」(lip service)，理念上支持，政策上重要，實施上便需給人給錢。

除了學校的經費資源之外，通識教師宜多進行研究計劃，教學與研究相互並進當中，經費與資源可獲充實和改善。

筆者於81年對我國大學通識（即目前共同科）教學的調查研究（黃坤錦，民81），發現教學設施是學生對通識教學最不滿意的項目。這23所以理工和專業為主的大學院校，在理工和專業實驗室方面的設備器材，投下學校主要大部份的資源，相對而言，對共同科的教學設備器材，就顯得輕忽了許多，此為普遍的現象，亦為不爭的現實。其實，共同科的教學設備器材，比起理工農醫等專業實驗室的設備器材，要經濟節省得許多，在整個學校的教學設施支出方面，所佔比例極小，只要略事增加經費，即可有較目前完善的設施；以極小的投資，就可有極大的改變和效益。目前的癥結在於主持學校的行政當局，是否重視共同科的問題。

報載（中央日報、81.10.13, p.8）台中縣明道中學製作國文電腦多媒體光碟，將教室像電影院的美夢成真。這套國文科電腦教學設施，結合CD與LD，將電腦科技運用在教學上，著重在課文資料的生動呈現，該校為此設有國學講座的專用教室，運用此項設施，老師上課時，可將國文課本上提到的人物、地理、建築、書畫、器物等，以圖片或影片呈現，使學生得到具體印象；亦可將詩詞、音

樂，以音韻表達；更可將文章結構、語詞意義、透過多媒體運用，使層次更分明，在科技的輔助當中，使教學活潑，學生學習興致提高、效果因而提升。

一所私立中學能夠這麼作，而大學院校卻沒有這麼作，其中關鍵在於是否重視，非不能也，是不為也。結合人文與科技，不應僅停留於口號，運用科技，將共同科的教學設施普遍充實和提升，是當今大學教學刻不容緩之事。

其次，教學設施不僅是教室硬體設備的完善而已，必須教師能有充足的軟體器材如投影片、掛圖、影帶等。多年來我國一再要求老師自製教具，但仔細想來，許多教師，實在不易自製教具，除了教課時間繁重之外，主要原因是自製教具並非人人的專長，許多教師想自製教具，卻基於無此專長才華。因此建議在教務處現有組織當中，增設一個教學設備組，職司為教師們製作教學所需的各項軟體器材。教學設備組之人員，宜選用具有美工專長和電腦技術之人才，教師只要預先提出需求，教學設備組即為之完成，以期提升教學效果。

## 八、教師教學、進修、研究、評鑑的改進

我國大學通識教師中，認真教學、努力進修、勤於研究、參酌評鑑而改進者頗多，令人敬佩，尤其通識教學常是大班教學，作業負擔沈重；在學校和學生重專門而輕通識當中，仍兢兢業業，苦口婆心，以經師人師自勉互勵，頗不乏人。但仍有許多待加強改進之處，如教學方法一陳不變，「蔣光超」、「貝多分」可能在通識教學中不太多見（因不如專門科目那麼重要而需猛抄和死背），但是「孟周公」、「顧本科」卻是通識課堂的通常景況。

教師進修當然有助教學，但目前進修多在個人學位的進修為主，而以教學內容或方法者少，建議教育部和國科會予以調整，或可辦理短期通識教學研習，委由通識教育學會辦理，或由各校輪流辦理教學觀摩，以及校內教師的教學觀摩，藉收取長補短，容新易

舊之功。

通識教師的研究，固不必多，但一定要有，教學相長，教學研究並進，不用贅述。另一用意在於，述而不作，係孔子時代，於今學界，必須著述，方可免「次等教師」之譏，至願與通識教師共勉，拿出本事，顯之以著作，刊之於學報。人敬人重之後，通識教育方易於成功。

教師評鑑，係對教師教學的反映，提供參考改進的重要途徑，在美國大學，早已成爲大家的共識，實施多年。

哈佛「大學部教學委員會」(CUE)每學期末針對教師教學，作學生的反映評估建議，經整理統計後，由學校正式出版刊行，於每年八、九月開學前提供所有學生，作選課參考。當然作此學生意見問卷調查，是經由任課教師自由意願決定，但絕大部份的教師均支持贊同，觀其報告中95%的教師均已進行評估，每年報告依所有科目一一明列，厚達一千頁。我國大學一提及教師評鑑，反對者就以違背學術自由、不尊重教師、以及學生意見不公平不客觀等理由而抵制。哈佛是一個相當學術自由的大學，但少有人視學生意見反映爲干擾學術自由，而且真正學術自由，就是允許多元管道的意見表達，某些教師也許可以視學生評鑑爲不公平、不客觀，甚至因而鄙棄之，那是這位教師的自由，但是不能因爲少數教師的反對和鄙棄而置大多數學生知的權利，這也是學術自由；最重要者，此項評估是學生發起，經教授會同意的，而非學校行政單位在掌控執行，行政單位只是將結果出版印行。國內大學實施教師評鑑者，通常只將結果告知教師本人和系所主任，還不敢公諸學生和同事之間。就教師專業的觀點而言，教師的教學，最需要當事人的學生和同行的同事教師之間作評估反映，而且公諸學生和同事。通常教師評鑑宜包含學生評鑑約佔40%，同事評鑑約佔30%，行政評鑑約佔20%，自我評鑑約佔10%四項，這種多元全面的教師評鑑，將有助於我國大學教育水準的提升。

## 九、重視學校建築與校園景觀的人文精神

言教身教之外，境教是達成通識教育不可忽視的一環，且其潛移默化，日久浸襲之功效，不亞於課本或教師。美國著名大學的校園和建築，讓每一位師生和訪客，均感受到肅穆優雅的人文情懷，校長指派的校舍興建委員會中，都強調學校建築，「除了在實用方便之外，尤宜考慮其精神的作用和心緒的功能」，使校園成爲一個無言而偉大的教授。我國大學近年的建築趨向實用的功能，而較少注意美學和人文的精神價值，其實，學校的教育，校園景觀和建築潛移默化的「境教」功能不容忽視。我國大學校舍建築常用科系館命名，如電機館、或工程一館、工程二館、三館等，固然方便好記，有其優點，但也因而欠缺人文情懷，哈佛大學則常用該學系的著名學者人物來爲系館命名，影響所及，連理工爲主的MIT也由以往的工一館、工二館……等，改爲愛因斯坦館，牛頓館，達爾文館等，建築物給學生見賢思齊的精神激勵作用重要，還是簡單好記方便重要，就在於通識教育的價值衡量上。

除了學校各項建築之外，校園景觀的安排配置，讓學生得以徜徉其間，藏息悠遊，涵詠薰陶，至爲重要。一所大學，沒有湖或河，靈性難以有波心的倒影；沒有大樹華蓋，如何讓學生仰首，透過樹梢而望藍天或明月，有綠草一坡無際，學生才能躺臥遐思；有一片林木森森，哲學家之路上方得沉思。圖書館的院落一角，要有一叢芭蕉，才好邀雨，再加幾叢綠竹，猗猗風聲，如此風聲、雨聲、配上讀書聲，心靈才能得以澄明而擴展，家事國事天下事，自然會上心頭。

建築、景觀還有有形的，可謂物質物設或硬體工程，而軟體建設或心理工程便是全校的行政運作，這是無形的校園景觀，然而卻是學生經常耳濡目染和親身經歷的，申請一樣東西要蓋八個章，跑三棟樓，上下爬108個階梯，學生會對學校有多少的認同？面對官僚式的推拖拉，還能要求學生愛校護校？行政人員，就通識教育而言，可能比課堂上教授的影響威力更大。一個細心的核對和通知，

主動的催交或探問，熱忱的處理和解決，即使最後問題真的難以解決，學生的感激是一輩子的，而且學生日後作事，心版上永留您的榜樣作典範，通識教育之功大矣！

有鑑上述，身為家長，我常祈盼在清華讀化工、電機的兩個兒子，畢業之後不是僅為化工人、電機人，而是水木清華的清華人，未來不但是傑出的科技工程師，也是成功的人生工程師；作為教師，任職交大，常聽學生抱怨說我們交大是專門管車輛交通的。不一定，交通有四義：海陸空運輸的交通(Transportation)，是人與物的；人際社會的傳播溝通(Communication)，是人與人的；心靈觀照的明通(Illumination)，是人與自己的；精神靈魂的感通(Conjunction)，是人與神的。包含了自然、社會、人文，甚至加上一個神學，目前工學院、理學院、管理學院之外，不是正在籌備人文社會學院嗎？難保交大不久之後會出現一個神學院唷！

我國大學生的住宿，偏重由教官或舍監管理，近年在要求教官退出校園及學生校園民主中，此項工作已趨形同虛設。就大學通識教育而言，住宿制度(Residence)是有其深意的，除了一般的行政管理和總務事項之外，通常有宿舍導師(House Tutor)，係學校頗具聲望的教授擔任，如牛津、劍橋、哈佛、耶魯，以及許多著名學府。宿舍導師定期或不定期與該棟宿舍內之學生面談，討論最近功課，看那些著作，甚至指定若干讀物，師生一起噴煙，坐而論道，常言這些名校學生是「煙燻」出來的，確有所指和道理，其對學生思想言行頗多功效。

我國目前導師制度，認真輔導學生者固然有，但大多大家課堂中匆忙一瞥，難有幾句話，即使到導師研究室，是已經有特殊問題發生了，談些如何善後補救的臨時救急，很少師生從容坐而論道。如能將現行導師制度，劃分部份擔任宿舍導師，輪流擔任，共司輔導；或挑選若干教師，專司宿舍導師之職，甚至如哈佛的宿舍導師，還在宿舍內開設「宿舍研討會」(House Seminar)，其功效不亞於課堂正規上課，而提供更多各科系不同師生對某一問題的多方看

法，相互辯問，整棟宿舍，洋溢在探究考問的氣息，校風是如此養成的。

學生住宿的意義，不僅是簡單的居住房舍問題，也不僅是要軍訓教官管理輔導的問題，重點在於課堂上聆聽習得的知識資訊，要在宿舍中和不同系的室友交換討論，研析問辯，以便下一次課堂上可以更深入的和老師同學研討，因此大家從不同的學科角度，不同的知識觀點，相互研討激盪，達成通識教育的目的。我國大學的宿舍，常從行政管理方便著眼，同一科系住同一宿舍同一寢室，通識教育的功能和目的較不易達成，則美國著名大學宿舍制度和導師工作，值得參考借鑑。

## 十、大學校長的領導與全校師生的努力

大學校長係一校的領導示範和精神標竿，既具有該校通識教育的象徵意義，更賦有貫徹通識教育的實質功能。校長的大學理念，行事風範，無論正式或潛在，都深深影響和帶動該校的通識教育。誰是當今我國大學的赫欽斯，誰是杜威，誰是柯南特？誰是我國大學未來的紐曼，誰是柯爾，誰是羅索斯基？

有形的身軀都將凋零而逝，當然這些著名的大學領導人，其精神風範永存在校園和人心。處在二十一世紀即將來臨之際，我們明知紐曼或赫欽斯的大學，已不可能純然的保持，但每當談論大學教育時，總免不了要提及他們兩位，除了是歷史性的要依序論述之外，最重要的，是我們都依然緬懷其純真的大學理想意念，高潔的教育常經典範。當我們想到大學的自由創造，民主多元時，能不感謝杜威和柯爾？當大學在風雨飄搖，人心動亂時，是柯南特和羅索斯基保住了人類的精粹和本質。通識教育，是靠我國當今和未來的這些大學校長，以維護、示激勵，作中流，而成功的。

美國大學通識教育其理想/常經、進步/實用、精粹/本質的學理或精神，在我國是類似而有的，不僅是校長個人在其風範當中，全校師生更會顯其特色風格，那所學府是堅守國粹，國父思想一科

是國本絕不可廢教，一如赫欽斯的力倡古典群經和西方文明；一大學要將國父思想、軍訓教官去之而後快，大家可以鬆綁，各奔前程；有一校是要國父思想精神長流，但教法內容翻新，有所變有所不變。我國那一所大學，將會是耶魯和芝加哥，或者布朗和伯克萊，或者哈佛和史坦福？

通識教育的全人目標，不是只靠通識課程或通識教師就能達成的，是要全校師生通力全作，共同關心攜手方得致之的。人生是不斷的教育，教學是全程的。教育是人生的經驗，經驗是全面的。通識教育是在這樣全程而全面的教育中，擔負職責，扮演功能。

## 參考文獻

- Association of American Colleges (1985). *Integrity in the College Curriculum*. Washington, D. C.: Association of American Colleges.
- Bennett, W (1984). *To Reclaim A Legacy*. Washington, D. C.: National Endowment for the Humanities.
- Blackburn, R. T., and others (1976). *Changing Practices in Undergraduate Education*. Berkeley, Calif.: Carnegie Council on Policy Studies.
- Bloom, A (1987). *Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster .
- Booth, W. C (1988). "Cultural Literacy and Liberal Learning: An Open Letter to E. D. Hirsch, Jr." *Change*, July/Aug. 1988, pp. 11-21.
- Boyer, E. L (1987). *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row .
- Boyer, E. L., and Levine, A (1981). *A Quest for Common Learning*. Washington, D. C.: Carnegie Foundation for the Improvement of Teaching .

- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1990). *Campus Life: In Search of Community*. Princeton, N. J.: Princeton University Press .
- Cheney, L. V (1989). *50 Hours: A Core Curriculum for College Students*. Washington, D. C.: National Endowment for the Humanities.
- Dressel, P. L., and De Lisle, F (1969). *Undergraduate Curriculum Trends*. Washington, D. C.: American Council on Education.
- Franklin, P (1988). "The Prospects for General Education in American Higher Education." In I. Westbury and A. C. Purves (eds.), *Cultural Literacy and the Idea of General Education*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Gaff, J. G (1983). *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaff, J. G (1991). *New Life for the College Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gamson, Z. F (1989). "Changing the Meaning of Liberal Education." *Liberal Education*, Nov./Dec. 1989, pp. 10-11.
- Harvard University (1991). *Handbook for Students. Cambridge, Faculty of Arts and Science*, Harvard University.
- Harvard University (1992). *CUE: Course Evaluation Guide*. Committee on Undergraduate Education, 1992a.
- Harvard University (1994). *Courses of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hirsch, E. D., Jr (1987). *Cultural Literacy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Jones and Raticliff (1991). "Which General Education Curriculum is Better: Core Curriculum or the Distributional Requirement?" *Journal of General Education*, Vol.40, 1991, p.69-101.



- Kanter, London, and Gamson (1991). "The Implementation of General Education: Some Early Findings" *Journal of General Education*, Vol.40, 1991, p.119-132.
- Kimball, B. A (1988). "The Historical and Cultured Dimensions of the Recent Reports." *American Journal of Education*, 1988, 98, 293-322.
- Kimball, R (1990). *Tenured Radicals*. New York: Harper & Row.
- Schlesinger, A., Jr (1989). "The Opening of the American Mind." *New York Review of Books*, 1989, p. 1.
- Task Group on General Education (1988). *A New Vitality in General Education*. Washington, D. C.: Association of American Colleges.
- Toombs, Amey and Chen (1991). "General Education: an Analysis of Contemporary Practice" *Journal of General Education*, Vol. 40, 1991, p.102-118.
- Toombs, W., Fairweather, J., Chen, A., and Amey, M (1989). *Open to View: Practice and Purpose in General Education 1988*. University Park, Pa.: Center for the Study of Higher Education, Pennsylvania State University.
- Zemsky, R (1989). *Structure and Coherence*. Washington, D. C.: Association of American Colleges .

