

中國大陸與台灣大學通識教育課程的比較

周洪宇 謹啓標

通識教育課程是大學通識教育的學科總和及其進程和安排，是實施大學通識教育的關鍵所在，在大學通識教育體系中居於中心地位。研究大學通識教育，不能不研究課程問題；而要研究海峽兩岸大學通識教育課程，則不能不重視海峽兩岸大學通識教育課程的比較研究。

由於歷史和現實的原因，海峽兩岸大學通識教育課程在演變歷程、教育目標、課程設置實施等方面，都存在明顯不同。同時，由於民族文化傳統的影響和現實教育改革的推動等原因，兩岸大學通識教育課程也有不少一致或或相近之處。因此，進一步加強交流與合作，相互借鑒，取長補短，是推動兩岸大學通識教育發展，進而促進兩岸教育改革，攜手邁向二十一世紀，迎接知識經濟時代新挑戰的迫切需要。

本文依據有關資料，在概述海峽兩岸大學通識教育沿革變遷的基礎上，從教育目標、課程設置、課程實施等方面，對海峽兩岸大學通識教育課程體系進行比較分析，最後對海峽兩岸大學今後如何進一步改進通識教育課程，提出若干建議。由於目前兩岸大學通識教育方面的交流剛剛起步，相互了解有限，資料十分缺乏。因此，本文的比較研究只是此方面研究的一個開端，希望這個開端能帶來更多、更新、更好的研究及成果。

台灣和大陸大學通識教育的沿革變遷

通識教育(General Education)，亦稱普通教育或一般教育，它是使受教育者成爲一專多能、博學多才、具有良好教養的人的教育。通識教育，區別於或相對於專業教育，其歷史淵源可追溯到古希臘亞里士多德所倡導的「自由教育」(Liberal Education)。現代意義的通識教育以美國 1946 年哈佛大學基於實踐的《自由社會中的通識教育》報告爲典型標誌。現代通識教育以適應社會要求、滿足學生志趣和維繫文化傳承作爲特定內核，因而倍受許多國家和地區重視。

中國是世界文明古國，素有重視人文教育和全面教育的傳統。進入 20 世紀以後，又從西方引進了現代主義上的通識教育。由於特定的社會歷史原因和政治原因，大陸和台灣社會發展走上了不同道路。在近一個世紀的歷史裡，兩岸大學通識教育發展有著較大的差異。

1895 年中日《馬關條約》簽訂後，台灣地區被日本侵佔，被迫按「明治模式」改造教育。在長達 50 年統治期間，日本為推行「大東亞」政策，在台灣興辦學校，建立了從幼兒園到大學的一貫制教育系統，對台灣文化教育的發展起了一定的作用。台灣北帝國大學(今日台灣大學前身)並不倡導通識教育，但台灣知識分子則滋長了時代思想、民族意識和人文精神。戰後台灣光復，教育開放。台大一方面承繼過去台北帝國大學學術尊嚴的傳統，另一方面試圖參照北京大學自由開放的校園風氣，不僅關注學術專業，而且注重社會意識。1949 年以後，國民黨退據台灣，台灣高等教育政治化傾向日益明顯。一直以來，「黨化教育」印痕深刻。大學通識教育課程也受到政治意識形態的強烈干擾，一些以「共同必修科」的名目出現在大學各科系的非專業科目，如「三民主義」、「國父思想」等，不注重學術內涵的拓展，只強調意識形態的正確性，並不受青年學生的歡迎。各大學所謂的通識教育課程無法真正做到「通」、「達」、難以培養出經世致用的人才。唯有 1955 年，美國亞洲基督教大學聯合董事會和台灣熱心教育的基督徒共同創辦了私立「東海大學」。該校繼承以往基督教會在中國的辦學宗旨，「發揚基督教義，提倡中西文化交流，推行美國式的文理通才教育」(何秀煌，1996)。該校是台灣光復後最早推行通識教育的大學，它給沉悶的台灣高等教育帶來了新的氣息。該校十幾年的辦學為社會培養了一批為數可觀的人才。盡管如此，由於政治壓力，該校後期也難以繼續堅持原有的辦學風格，

20 世紀 80 年代以後，台灣社會逐漸走向政治開放，社會本土意識抬頭，文化多元主義興盛，這無疑給教育的重新定位及教育制度改革帶來了新的契機。面對社會分工和知識分類的日益精細，大學科系既專且細，高校過分強調社會需求，忽視「知識的統一」和「人格的統一」，因而台灣教育呼籲：大學不應使學生成為有效的技術人員，而應該使其成為更完美的人。在他們看來，通識教育不僅是知識的結合，更是通過人格陶冶的學習。有鑒於此，台灣教育主管部門於 1984 年頒佈《大學通識教育選修科目實施要點》，要求各大專院校必須實施通識教育，其中規定：自 1983 年起入學學生，必須修習通識教育科目 4-6 學分，否則不能畢業。通識教育科目修習對象分為 A、B、C、D 類。A 類：文學與藝術學科——大學各學系學生修習；B 類：自然與社會科學——限理、醫、工、農學院學生修習；C 類：人文與社會科學——限理、醫、工、農學院學生修習；D 類：應用科學與科際整合專科——全院各院系均可修習。以上四類修習對象，實際上就是要求文、法、商學院各系學生應修習自然科學、應用科學或藝術專科，而理、工、農醫學院各系學生則要求修習人文、社會或藝術學科。1992 年，教育部主管部門發佈並實施新的《大學共同必修科目表》，將必修科目分為國文 6 學分、外文 6 學分、本國歷史 4 學分、中華民國憲法與立國精神 4 學分及通識課程 8 學分(郭重吉，1996)。此後，各大學紛紛按照教育主管部門規定逐漸發展通識教育。1994 年台灣成立了通識教育學會，這對於推動通識教育產生了積極作用。1996 年大法官會議決議“部定大學共同必修科目”正式廢除，各大學通識教育

獲得了更大的拓展空間。

中國大陸現代高等教育始於 19 世紀末葉，1898 年京師大學堂（北京大學前身）成立，此乃西方模式的新型大學，在華傳教辦學已有半個世紀的西方教會組織也紛紛開始創建大學。1902 年，清政府頒布《欽定京師大學堂章程》，規定：大學以“端正趨向，造就通才”為“全學之綱領”（舒新城，1961）。1903 年，清政府頒布《奏定高等學堂章程》，進一步規定大學預科階段必須學習人倫道德、經學大義、中國文學、外國語、歷史、地理體操以及數、理、化等通識教育性質的課程。而進入大學後則不要求學習任何公共課，只學習各種專門知識或與其密切相關的專業課，此時中國大陸受日本教育影響較大，強調高等教育的專業化。

民國以後，中國教育界由抄襲日本而逐漸轉變為效法美國，高等院校實施通才教育模式，比較重視通識教育。1912 年民初教育宗旨表明“注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德”，這反映了西方自由教育的基本思想。蔡元培在北京大學的辦學實踐中，主張學術自由，提倡文理相通，兼容並包，並首先試行選修制和學分制。北京大學當時規定，本科一年級以哲學史大綱、科學概論、社會學大意、第一外語、第二外語為共同必修課。這類課共佔一年級學分總數的 50% 左右。這種模式也為其它大學效仿，具有較為濃烈的通識教育色彩。20 年代以後，由於發展實業和抗日戰爭的需要，高等教育轉向課程的實用性和專門性。由於各方面異議，教育部於 1938 年規定，大學一年級注重基本課程，不再專門分系；1944 年重新修訂的大學本科共同必修課目中，通識教育性質的課程學分幾乎佔總學分的 40% 以上（汪永銓，1996）。

中華人民共和國成立以後，由於西方國家對中國實行“封殺”，新政權被迫在政治上向蘇聯集團一邊倒。與此同時，蘇聯的專才教育模式也開始在中國教育界佔據主導地位。其結果是不少綜合性大學相繼被調整改建為各類專業性學院，高校的專業與課程設置日趨狹窄細密。如 1952 – 1962 年全國專業種數由 215 種激增到 627 種。在此期間，各專業的共同必修課只有馬克思主義理論課以及體育和外語課，文科學生基本不學理工類課程；理、工、農、醫、科學生基本不學文科類課程，通識教育在中國大陸由此一時消失殆盡（周洪宇，1996）。

改革開於後，隨著社會政治經濟的發展與教育改革的深化，通才教育模式的積極因素重新為人們所認識，不少高校紛紛採取措施，進行通識教育課程改革嘗試，加強文理結合與滲透，實施通識教育。1988 年，北京大學根據社會發展的需要和畢業生跟蹤調查的結果，制定了“加強基礎、淡化專業、因材施教、分流培養”十六字方針，旨在加強學生基礎素質的教育，包括文化素質的教育。中國人民大學為了培養素質全面的學生，學校對課程結構和體系加以調整，增加科技教育的內容。在教學計劃中，確定 48 個本科專業全部設置當代科技概論、高等教學、計算機應用基礎等必修課：普通物理、化學、生物學等選修課，還開設了

社會科學研究方法、文獻檢索等科研方法的課程。師範院校雖然屬於專業性學院，但它一直是文理科俱備，這與 1949 年對學校教學計劃進行了修訂，調整了課程結構，壓縮了總學時，增加了學生的自學時間，分別開設學術提高型、應用技術型、學科教育型以及第二專業型課程，供學生選修。目前該校公共必修課時 828 學時，約佔總學時數的 29.5 – 33%。公共選修課約佔總學時數的 5% 左右。1995 年初，國家教委發出《關於開展大學生文化素質教育試點工作的通知》，從而確立了大學推行文化素質教育的思路和做法。1999 年 6 月，中共中央、國務院作出《關於深化教育改革，全面推進素質教育的決定》，進一步推動大學實行文化素質教育。

總體而言，大陸和台灣在實施通識教育的歷史過程中，均經歷了曲折的道路，均面臨著外來通識教育模式和本土通識教育模式的差異與整合，大學通識教育實施中政治性與學術性的衝突。兩相比較，台灣通識教育受歐美影響較多，行政當局重視較早，無論公立或私立大學均實施通識教育，且目前政治干擾因素較小，並形成通識教育理論共識系統規範。而大陸高校目前通識教育政治意識還相當濃厚，在課程開發等方面，政府重視較遲，高校各自為政，私立大學還沒有涉及、對於通識教育理論研究尚待進一步深化。

台灣和大陸大學通識教育課程體系比較

大學教育“其目的在於提高社會理智的格調，培養大眾的心智，淨化民族的情趣，給大眾熱情提供真正的原則，使大眾熱望達到固定的目的，擴充和節制時代的觀念、促進政治權力的行使，以及改善私人生活的交往”；它培養一個人“能勝任任何職位，並容易掌握任何一門學科。”(克拉克·克爾 Clark Kerr, 1963) 這也是大學通識教育所追求的崇高理念。橫向考察台灣和大陸高校通識教育課程體系，兩岸大學通識教育，在課程教育目標、課程設置及課程實施等方面既有共性，也有個性。

教育目標的比較

就通識教育課程設計的教育目標而言，一般存在立著三種價值取向：(1)精義論者主張以經典研讀作為通識教育課程的主要內容，從而達成一類文明進化過程中永恆不變的核心價值；(2)均衡論者則主張知識是一個整體，必須統觀兼顧；(3)進化論者則強調教育內容必須與學生未來生活相結合，並對 21 世紀人類文明的發展有所貢獻(黃俊杰，1996)。

台灣高校鑒於專業提早分流，造成兩種文化的對立，以致大學為社會生產了

以下的「不良品」：(1)單視野的人；(2)生物人；(3)文明的野蠻人；(4)破碎的人；(5)考試人；(6)有 IQ 沒有 EQ。(國立高雄技術學院)因而台灣學者主張：(1)大學教育本來就是通識教育；(2)通識教育創造「欣賞別人領域，提升自我價域」的契機，達到期 1+1>2 的效果；(3)多元化社會需要多元化視野，通識教育培養「博雅的專業人才」；(4)專業提升「生活實質」，通識提升「生活氣質」。因而貫「通」以求洞「識」，「通」達而「識」整體，互「通」有無而「互為主體」之識，如台灣中原大學以全人教育為其終極理想的通識教育具有兩方面涵義：(1)幫助人了解人之所以為人的道理和各種永恆的問題；(2)幫助人認識其所處時代的特性及其所面臨的困境。這種全人教育包含專業與通識的平衡、人格與學養的平衡、個體與群體的平衡及身、心、靈的平衡(張光正，1996)。大體而言，通識教育課程目標設定為：(1)消極上應能彌補學生在求學過程中，高中分流過早及升學主義所造成的教養不足；(2)積極上應能提供整合的知識與觀點，至少使學生在某些問題上能博學多專；(3)通識教育應能提供歷史與人文的關懷、社會變動與守舊之規範制度性理緒、對人與自然現象之綜合性與原理性的了解(黃榮村，1994)。

由於歷史原因，長期以來，大陸高等教育的積弊是對於學生的綜合素質重視不夠，學科環境單一，專業口徑狹窄，實踐環節薄弱，從而使人才的全面成長受到較大影響。課程體系明顯體現出「專才教育」模式特點，重專業知識，輕複合知識；重知識積累，輕全面素質；重平均發展、輕個性發展。為適應現代社會科學技術發展的需要，適應社會主義市場經濟，適應學生就業，改變學生知識結構，加強通識教育也就勢在必行。大學實施素質教育，重在提高文化素質。在通識教育課程目標上，故出強調文化基礎，強調教育改革和全面提高人才培養質量的有效途徑，培養面向 21 世紀的「厚基礎、寬專業、高素質」的新型人才。如華中理工大學素質教育著眼於學生發展，著力於學生內化；北京大學一直認為，人才的培養主要是科學、文化素質的塑造、培養，而不是簡單的專業知識的堆砌、灌輸。

在通識教育課程目標上，台灣和大陸均考慮到社會需求和學生個人需要，以及高等教育改革發展的需求。一個值得注意的現象是，台灣高等通識教育目標注重「平衡性」，正如台灣大學校長陳維昭教授指出：「在即將邁進 21 世紀的時候，大學應該認真審視『平衡』這個原則，即在諸如民族化與國際化，專門教育與普通教育、自然科學與人文科學的問題上找到平衡點」。(汪大勇、徐培強，1998)而大陸在通識教育目標上更為重視「基礎性」，即基本的文化素質養成，尤為強調基本語言能力，掌握祖國傳統文化，注重人文科學教育等，如華中理工大學 1995 年作出《關於提高我校學生人文素養和中國語文水平的決定》，在全校各層次、各科學生中實施中國語文水平達標測試，並對未能達標學生開設「中國語文」課。復旦大學自 1990 年提出，本科教育應打好基礎，加強實踐、提高能力、增強適應性原則。很多高校也紛紛仿效，實施基礎文化素質教育(孫萊祥，1996)。

課程設置的比較

為達到通識教育目的，大學通識教育必須以一定的形式來構建和反映。概括而言，台灣高校注重通才精神，一般教育主張將社會科學、科技、生物科學以及人文科學完全整合，供學生有計劃地攻讀選修有關課程。其課程結構一般以分為並同課程和通識教育課程。如台灣大學日前實施的通識教育課程方案規定：(1) 共同課程，包括中文 4 學分，英文 4 學分，歷史 2 學分，公民教育 2 學分，數學推理 2 學分，共計劃 14 學分。(2) 通識教育課程，分為四大領域，人文學、社會科學、自然科學、生命科學，每一個領域各 6 學分。其中，人文核心課程領域包括文學與藝術、歷史與文化、哲學與宗教；社會科學核心課程領域包括法律、政治、經濟、社會、整合型社會科學；自然科學核心課程領域包括基礎科學的原理與文化觀、地球科學學與環境、人與科技；生命科學核心課程領域包括生命科學基本原理、生命科學與人文、生命科學的應用。各學系學必須選修本領域以外其他三大領域(由各學系自行決定)的通識課程，總共 18 學分(黃俊杰，1996)。另外，台灣一些大學根據自己實際，推出具有獨創性的通識核心課程。如國立高雄技術學院(今高雄第一科技大學)通識核心課程包括：(1) 共同技能通識(資訊與電腦、語文)；(2) 核心通識(科技與社會，溝通與表達)；(3) 各系技術通識(以歷史和哲學為主軸)；(4) 知識 / 知性通識；(5) 生活通識(社區實習、通識護照)(國立高雄技術學院)有的大學通識教育課程還具有宗教性，如台灣中原大學，其教育宗旨即「本基督愛世之忱，以信、以望、以愛，致力於中國之高等教育，旨在追求真知戶行，以傳承文化，服務人類。」(張光正，1996)。

大陸通識教育課程一般分為公共必修課和公共選修課。各類大學都根據自身的情況與特點探索通識教育的新路子。從 1993 年起，北京師範大學將各專業的課程，分為必修課和選修課面類。必修課一般佔 70%，選修課佔 30%。必修課分為公共必修課和專業選修課兩類。必修課包括中國革命史、哲學、政治經濟學、教育學、心理學、公共體育、公共外語、軍事理論、法律基礎，形勢教育與德育、計算機、圖書情報資料索引、電化教育等；公共選修課方面要求文科學生至少需選修 2 學分藝術類課程及 2 學分自然科學課程，理科生至少選修 2 學分藝術類課程及 2 學分社會科學課程(北京師範大學教務處，1993)。一些大學積極探討通識教育課程結構，有的研究表明本科四年課程的構成應該包括以下幾方面：(1) 基礎理論，包括馬克思主義的原典和本學科的一些最重要的原典；(2) 專業基礎知識，重在研究方法的訓練；(3) 專業前沿的知識，重在掌握大量信息和中外研究前沿成果；(4) 跨學科的知識，重在利於形成新的知識結構，利於找到科學發展或實際工作的實踐點；(5) 社會現實知識，包括國際國內的社會實際；(6) 基本技能訓練，包括語言文字、計算機能力、實踐能力、論文寫作；(7) 素質素養的教育(孫萊祥，1996)。廣設選修課則是最多大學的做法，如北京清華大學現已開設 170 門人文社會學選修課。西安交通大學開設了 69 門人文社會學科必修課，總

學會 32 分，佔課內總學分的 18.3%。中國科技大學也先後開設同類型的 85 門選修課。東北師範大學和華中師範大學則分別開設 62 門和 54 門公共選修課。這些課程內容十分廣泛，如人體健康學、氣功、影視藝術與鑒賞、世界旅遊地理、天文學、知識產權、市場營銷學、股份經濟學、食品與營養學，等等(周洪宇，1996)。

在通識教育的內容上，台灣大學通識教育課程已逐漸克服已往的不足，注重體現基礎性和貫通性，無論人文、社會、自然科學的課程，強調內在聯繫和學生的可接受性，尤對於多元文化教育有所強調。大陸各高校課程設計目前缺乏總體構思與安排，沒有完全按各學科之間的內在邏輯聯繫來組織，各高校的通識教育課程大多七拼八湊，不啻為「大雜燴」式的拼盤，很難達到預期目的。

課程實施的比較

通識教育課程實施是大學通識教育的核心保證。一般而言，通識教育課程包括正式課程和非正式課程。其中正式課程即依大學規定學生必須修習一定數目的規劃課程科目，接受評核而獲得學分；非正式課程是由大學、團體和個人籌辦的課外活動，活動分為必須參與和隨意參與兩類，不設評核且不計學分。

台灣高校在通識教育課程實施上，在正式課程上展開研究，尤其注重開設跨學科課程，如台灣中原大學 1992 年增開「生命奧秘的探索」課程，作為「生命科學」課程的延續，開展跨學科研究，該課程從不同角度由不同教師講授，其內容包：(1)序論、課程介紹及說明；(2)由生物學、生理學看生命的奧秘；(3)由心理學、精神醫學、文化社會、宗教現象看生命的奧秘(張光正，1996)。另外，在非正式課程實施上，即與學生的生活、生存的環境、每天接觸的事物更有關係的一些非修習學分的課程，如校園的環境、宿舍的安排、課外的活動、行政的運作等等，還有一些在校園中日趨式微的禮儀典禮如開學儀式、畢業典禮等，台灣高校都將之作為通識教育的潛在課程。甚至一些研究者認為，這些通識教育中的潛在課程，可能比正式開課、授予學分的通識課程更為重要。

大陸主張實施通識教育應深化教學改革，多途徑多形式加強通識教育。其主要途徑和方式是：(1)加強課程建設，更新教學內容，如遼寧工學院開設了經濟法、古典文學欣賞、音樂欣賞等 30 門選修課，吉林工業大學開設了 6 門必修的政治理論課和幾大門選修課，上海同濟大學在學生中開設昆劇選修課等等。(2)舉辦專題講座，如華中理工大學於 1993 年 3 月創辦了面向全校學生的人文系列講座，內容從中國到外國，從遠古到當代，從政治經濟到科技文化，從哲學、宗教到音樂藝術，從園林、建築到信息高速公路，內容豐富，引人入勝。該校準備以 500 期講座迎接新世紀的鐘聲。(3)開列課外閱讀書目。很多高校精選文學、哲學、歷史、科學等方面經典著作列成書目，讓學生進行課外閱讀，並進行一定

檢測、以考察學生學習效果。(4)開展課外活動，如各種社團、組織、集體和個人活動。

從台灣和大陸兩岸高校通識教育課程實施上來看，均注重課程實施及學生課外活動、講座等。相比之下，台灣較為注重正式課程的統合和多元化研究，在非正式課程中尤為突出校園文化、建築、設施等，大陸在課程實施上通識教育的形式化明顯，有關實施的網路化結構尚待進一步促成。

思考和建議

大陸和台灣同宗同源同文，兩岸在積極推進大學通識教育方面都積累了一定的經驗，同時在觀念和措施上均存在一定的偏差和缺失。兩岸通過文化教育交流與合作，可以互相學習和借鑒，從而推進兩岸大學通識教育的開展。

對於大陸而言，目前應努力解決下述問題：

- (一) 正確樹立通識教育觀念。大陸高校通識教育實施中存在一些觀念偏差，主要表現為：1. 誤認為通識教育的目的僅「使學生對各類基礎學科具備一些基本的知識」。由此出發，高校只是開設一些基本的人文學科、自然科學和社會教學要學生選修。2. 將通識教育理解為使受教育者在本科專業知識之外學習更多實用知識與技術。3. 誤認為通識教育與專業教育是互相對立的，這種觀念的必然結果是：很多學校把通識教育的責任推給那些教基本的共同科目的教師。其實，通識教育與專業教育並不互相對立，恰恰相反，應當而且可以相輔相成，攜手並進。4. 誤認為通識教育就是人文教育。加強通識教育，就是加強人文知識的傳授，人文精神的培養。其實，通識教育並不同於人文教育，它還包括教學教育。特別在科學、技術的發展已經深深地影響到人類社會的經濟發展與人們的日常生活的今天，科學、技術與社會之間相互關係日益密切，休戚相關，共枯共榮，尤須重視人文教育與科學教育的結合與統整。事實上，現代的通識教育是文理兼備的，追求科學精神和人文精神的結合。
- (二) 力求通識教育課程系統化。學校課程建設與改革中，通識教育課程量大面廣，是建設與改革的重點。目前，很多高校所謂的通識教育課程種類繁多，各自為政，互不相融，學生負擔過重。因而，要大量減少現行課程中不必要或次要的有關課目，加強課程研究，力求通識教育課程系統化和層次化，使學生有時間、有興趣去了解、分析、統整、類化和欣賞有關通識課程。

- (三) 加快建設通識教育課程師資隊伍的步伐。由於多年來封閉的專才教育訓練，現有的教師大多自身缺乏通識，在學術視野、知識結構等方面存在嚴重缺陷。即使校方有心開設通識教育課程，也往往因師資欠缺而無法開出。勉強開出後，也常常因教學質量不高而導致「門庭冷落車馬橋」。因此，大陸高校應大力培養通識教育課程的師資。此外，教材、設備的建設也須相應跟上。
- (四) 加強指導與研究，健全相關制度。通識教育是時代發展的要求。大陸高校在實施通識教育課程中，目前應加強教育行政部門的正確指導作用，加強對通識教育課程的研究，學校對學生通識教育課程的實施不僅要重視正式課程，而且應重視非正式課程。另外，關於學生通識教育課程學習效果的評價制度，應儘快建立和實施。當然，教育行政部門的指導，要積極而慎重，熱心而適度，指在點子上，導在關鍵處，如果凡事都採取包辦的態度，恐怕也是不行的。弄得不好，還會適得其反。

對於台灣而言，目前極需改進的方面是：

- (一) 加強對於通識教育課程理論的研究。台灣實行通識教育已有十餘年的歷史，成績不可低估。但其課程設計理論，多是西方理論的移殖與運用，鮮有本土傳統的弘揚與實踐經驗的總結，以致台灣大學通識教育具有明顯的「西方化」色彩。現代通識教育，固然起源於以美國為代表的西方，但一味模仿而不思創新，只能永遠跟西方人的後面爬行。台灣有多年的通識教育實踐，又有素養甚佳的學人，應該且完全可以發展出適合台灣本土實際又具有普遍意義的通識教育課程理論，創建具有中國文化特色的通識教育課程。
- (二) 因應知識經濟時代的需求，注重培養大學生在科學、技術、社會方面的素養，培養大學生的創新能力。當今的時代，科學技術的發展日新月異，科學技術正在成為人類社會發展的最強大動力。只有具備相應的科學技術知識和能力，學會運用教學的觀點和思維方式思考問題，才能具有創新能力。台灣以往通識教育比較偏重人文教育，忽視科學教育，特別是忽視人文教育與科學教育的溝通、對話與融合，造就了不少文理失衡的「跛腳鴨」，這種狀況極應改變。
- (三) 通識教育課程的規劃，應因地制宜，因校制宜，因人而宜，不能不分差異的統一劃定，尤其不能完全由教育主管部門、學校行政人員和教

師來定奪，要從學生的生活經驗、知識背景、學習興趣和日常需求出發，將知識的傳授與心智的成長結合起來，培養學生健康的人生觀、價值觀和世界觀，盡力發展學生的生活力和創造力。

當然，海峽兩岸大學通識教育課程需要進一步研究和解決的問題，決不限於上述幾方面，這裡只是舉其犖犖大端而已。本文這裡提出來，旨在引起雙方有識之士和相關部門的重視，通過進一步加強交流與合作，改進和發展兩岸的大學通識教育，為中華民族在 21 世紀的偉大振興造就更多棟樑之才。

參考資料

北京師範大學教務處編(1993)。《北京師範大學本科教學計劃》。

江大勇、徐培強(1998)。〈二十一世紀大學的角色與使命——訪台灣大學校長陳雄昭〉，載於《光明日報》五月十六日。

何秀煌(1996)。〈大學通識教育的再思考——華人地區大學通識教育的理念、制度、課程與教學〉，文章發表於華人地區大學通識教育學術研究會，香港中文大學。

克拉克·克爾(Clark Kerr)著，陳學飛等譯(1993)。《大學的功用》。南昌：江西教育出版社，頁 2。

汪永銓(1996)。〈中國高等教育中的通識教育〉，載於露絲·海荷(Ruth Hayhoe)主編，趙曙明主譯：《東西方大學與文化》。武漢：湖北教育出版社，頁 356。

周洪宇(1996)。〈大陸通識教育的現狀與檢討〉。文章發表於華人地區大學通識教育學術研討會，香港中文大學。

孫萊祥(1996)。〈通識教育與課程設計〉，文章發表於華人地區大學通識教育學術研討會，香港中文大學。

國立高雄技術學院，通識教育文林帖。

張光正(1996)。〈以全人教育為本的通識教育理念及其落實——以中原大學為例說明之〉。文章發表於華人地區大學通識教育學術研討會，香港中文大學。

郭重吉(1996)。〈從科學教育的革新談大學通識教育的改革〉，文章發表於華人地區大學通識教育學術研討會，香港中文大學。

舒新城編(1961)。《中國近代教育史資料(中冊)》。北京：人民教育出版社，頁 549。

黃俊杰(1996)。〈大學通識教育理論的探索〉，文章發表於華人地區學通識教育學術研討會，香港中文大學。

黃榮村(1994)。〈通識教育與人才培養〉。載於《大學通識教育的理論與實際研討會文集》。台北：台灣大學文學院，頁 154。