

通識教育涵義探微

施宜煌

經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

摘要

邇來，通識教育在我國大學教育的實踐愈趨受到重視。然而，迄今通識教育的涵義卻仍難獲致共識，以致通識教育的發展遭受影響。職此之故，本文旨在探微通識教育涵義，冀望俾利通識教育的發展。而本文探微出通識教育的涵義分別為：(1)通識教育是素養教育；(2)通識教育是促進人主體意識覺醒的教育；(3)通識教育是全人教育；(4)通識教育的本質是博雅教育；(5)通識教育的終極關懷是人文精神；(6)通識教育並非補充教育；(7)通識教育是大學的基礎與核心教育。

關鍵詞：人文精神、全人教育、素養教育、通識教育、博雅教育

An Exploration of the Meaning of General Education

Yi-Huang Shih

Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare
Ching Kuo Institute of Management and Health

Abstract

Recently, the significance of general education has been recognized by more and more researchers in Taiwan university education. However, there has been little agreement as to the meaning of general education and the lack of agreement might negatively influence the development of general education. For the reason, this essay intends to explore the meaning of general education, and hopes that such an exploration will benefit the development of general education. Based on the exploration of this essay, the meaning of general education includes: (1) general education is the education of general capacity, (2) general education is the education which liberates one person's subjective consciousness, (3) general education is holistic education, (4) the essence of general education is liberal education, (5) the ultimate concern of general education is humanistic spirit, (6) general education is not supplement education, and (7) general education is the basis and core of university education.

Keywords: humanistic spirit, holistic education, education of general capacity, general education, liberal education

壹、前言

教育是使人成其為人的過程。因此，就教育的本質來說，教育使個體不斷蛻化改善，通過個人參與教育的歷程，而使得個人的價值提升與超越。此是從自我的現實境界，提升到理想境界的過程。教育活動在社會環境中所扮演的角色，消極地是適應社會生活環境的需要；積極地就是自我超越、自我實現以帶動社會群體的進步，讓人類生活更形美好（陳福濱，2001）。是故，揆諸實際情形，生物的發展往往借助於人力，而人的進步則靠人獨具的教育（田培林，1995）。人們可由英國透過教育以改善社會不良風氣之情形一窺端倪。陳延輝（2001：12）指出：

在1931年，英國政府曾出版《公民教育》（*Education for Citizenship*）一書，透過教育以改善社會不良的風氣，當時英國環境和我們當前的狀況有點類似。該書提到，在科學與生產工業進步裡，政治的運作卻越來越壞。科學與生產得以日益發達，是因為依理性而來，但當時的英國政治卻有黑白不分的現象發生。尤其是政黨之間互相攻擊，不講是非對錯，只講個人利益。因此，困惑了許多人民。如何面對這種不公正的社會，英國教育者認為只有教育才能使這個社會導正回來。

換言之，英國教育者認為只有教育才能改善當時的英國社會風氣，引導社會趨向進步。其實，教育的確可導引人類社會之進步。而教育更是百年樹人之大業，引領社會整體發展的重要原動力之一，當與時俱進（方俊吉，2008），才能促進社會的進步與發展，並厚植國家的競爭力。對此，Mayer（1949：513）指出：

在美國，為促進社會的進步與發展，並厚植國家的競爭力。於是，有越來越多的大學引進了提倡某種必要的通識教育計畫。在五〇年代，各種通識教育計畫中最廣為人知的是哈佛大學1945年採用的，這項計畫的基礎是哈佛大學的一個委員會在一份詳盡報告中提出的，該報告發表在一本題為《自由社會中的通識教育》（*General Education in a Free Society*）的書中。

在我國，隨著時代的進展與演變，大學教育在過去幾十年，無論是質的提升或量的擴充，均有顯著的成效與進步。所培育的人才，對整體社會、政治、經濟、文化的發展，均產生積極的貢獻，惟邇來社會急遽轉型，大學教育之發展面臨了鉅大的衝擊（教育部，1995）。尤其，過去十幾年來我國高等教育快速擴充，原本被視為培育社會菁英的大學教育，也逐漸趨向普及化。我國大學校院的性質逐漸從菁英教育轉變為大眾化的教育，而向來著重於專門教育的高教體系，隨著人文與科技並重思維普受重視，加諸大法官釋憲宣告「部訂共同必修」違憲，激發各大學檢視通識教育在大學教育中所扮演的角色（王如哲，2006；劉金源，2006）。於是，凸顯大學教育由菁英教育轉成普及教育的過程中，通識教育更形重要（孫長祥，2009：36）。在此發展趨勢，臺灣高等教育一向被輕

忽的「共同學科」，隨之被調整為「通識教育」(general education)學程 (方俊吉，2008：244)。對此，劉金源 (2006：v) 敘述：

回顧歷史，我國大學通識教育起源可溯自民國 47 年由教育部所頒佈的「大學共同必修科目」之規定，將「國文」、「英文」、「國父思想」、「憲法」、「歷史」等科目訂定為各大學校院必修課程，隨後於民國 53 年、62 年、66 年加以局部修訂，並繼而於民國 73 年頒佈「大學通識教育選修科目實施要點」，要求各大學院校必須在「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」等七大領域開設各種選修科目。以上兩項法令的頒佈乃成為我國大學「共同科目」與「通識教育」課程規範之濫觴。

而臺灣的大學院校正式推動通識教育，始於民國 74 年度。並且，近年來，通識教育漸受國人重視 (黃俊傑，2002，2006)，此從教育部陸續提出的施政主軸、施政藍圖、規畫因應高等教育發展專案報告、96-99 年通識教育中程綱要計畫等可見一般 (劉欣宜，2010：33)。而臺灣關心大學通識教育的人士，提倡通識教育不遺餘力。但是，各方人士對於「通識教育」的定義及其內涵則難獲共識，莫衷一是 (黃俊傑，2002，2006)，導致通識教育實施的成效受到影響。職此之故，本文有意探微通識教育涵義。而為了完成上述目的，本文首先分析通識教育涵義萌生難以一致的因素；繼之，探析通識教育的涵義。希冀讓人們更瞭解通識教育的本質與精神內涵，以致更能增益我國通識教育實踐的成效。

貳、通識教育涵義萌生難以一致的因素

在《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》一書，黃俊傑 (2002：132) 指出：

二十多年來，臺灣關心大學通識教育的人士，提倡通識教育不遺餘力。但是，各方人士對於「通識教育」的定義及其內涵則言人人殊，莫衷一是。

所以，雖然中華民國通識教育學會、南臺灣通識教育策略聯盟，以及各機關團體、大學院校等，都先後舉辦過多場的通識教育理論與實務的研討會、研習營，同時許多學者、專家與先進們，也多次陳述對通識教育的看法。不過，對通識教育的意義，其實多數人還是模模糊糊而無法清楚說明。不僅一般人與各級教師們不瞭解通識教育的意義，就算是各大學校院的通識教育主事者，亦有多人無法道出何謂通識教育的意義？通識教育的功能，長期處於難以有突破性發展的狀態 (陳介英，2008；陳立驤，2007)？是故，就本質與內容，通識教育的涵義在學者與教育工作者都沒有達到過一致的意見 (陳德光，2000：42)。是何種因素導致通識教育涵義難以一致，筆者析論其可能的因素為兩方面，一為大環境政治經濟的影響；二為教師缺乏整全的通識教學理念。茲就上述所揭顯的可能因素進一步詳論如下：

一、政治經濟的影響

戰後 60 年來，臺灣高等教育根本病灶至少有二：一是教育政治化；二是教育商品化 (黃俊傑，1999)。關於上述情形，黃俊傑 (1999：39) 指出：

所謂教育政治化，是指五十多年來政府教育政策直接、間接為政治服務，於是「政治領域」完全支配「教育領域」，使教育部門的自主性為之淪喪。所謂教育商品化，是指從投資報酬的觀點看待教育問題，完全以「人力規劃」觀點，制定教育政策，使「教育領域」為「經濟領域」而服務，提供各級經濟建設人才。這兩種弊病交互作用，其影響所及，使我國教育成為政治或經濟的工具。

從黃俊傑之語，可以窺知政治或經濟對於教育的影響深遠。對此，黃坤錦 (1999：3) 述及：

無怪乎比較教育學的泰斗 Isaac Kandel (1881-1965) 常言：影響一國教育的因素，其政治、經濟、社會、文化方面的勢力，有時比教育本身的力量還要大。Kandel 之意，研究一國的教育，除了教育本身內在的因素勢力之外，教育外在的政治經濟社會文化等力量，是不容忽視的。通識教育是大學教育的重要一環，其演進和大學的發展息息相關，都深刻受到該國政治經濟社會文化的影響。

是以，通識教育往往依照不同的文化與時代的需要而定，至少一些美國大學的經驗反映這種現象，例如：早期美國大學多有培養傳教士的任務，把聖經與道德教育視為通識教育 (陳德光，2000)。關於臺灣的情形，黃俊傑 (2002：51) 指出：

臺灣在威權體制時代，所有大學院校學生都被要求必修某些意識形態的課程，國立大學在當時政府主導之下設置以意識形態為中心的研究所。在政府以財力緊縮為由而大幅裁減國立大學預算之際，卻要求各大學設立某些特定系所，這是政治干涉大學學術自主的最佳例證。這種干涉的結果就是使大學淪為國家意識形態的生產工廠。

其實，大學教育為國內各行各業培育了無數的菁英，奠定了舉世聞名的臺灣經驗 (教育部，1995：92)。然而，自從光復以降，各大學在政策的主導下被賦予了過多的非教育功能，如促進經濟發展、加強國防建設、完成政治使命，大學基本上是實踐國家意志與政策目標的工具，是為政者實踐其政治意圖的工具 (黃俊傑，1999)。通識教育的課程因政治經濟的介入與影響，不同文化與時代的需要不同，遂導致通識教育的涵義萌生難以一致的窘境。

二、教師缺乏整全的通識教學理念

若欲落實通識教育，實需讓大學教師的教學理念有所改變。以推行通識教育時間最久遠、教育部訪評結果素負盛名的臺灣大學通識教育為例來說明。自從民國 70 年，臺大前校長虞兆中提出「通才教育」作為辦學理念，臺大對推動通識教育不遺餘力，其理念與定義乃秉持：「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係的教育」（國立臺灣大學共同教育中心，2010）。許添明（2010）提及大學如果想真正落實上述（臺大）通識教育理念，開設通識課程的老師也必須是自我解放的人，並與所生存之人文及自然環境建立互為主體性的關係。即使無法百分之一百實踐，至少也要對該理念心嚮往之並戮力而為。只有教師本身完備了這些理念，才可能將這些理念透過課程與教學內涵清楚且明白地傳達給學生。然而，就實際情形來論，何清釗（2010：10）指出：

我國大學校院的教師生涯發展上，一直以專業的學術研究、學術服務為主。就算有部分教師參與學校規劃的通識課程與教學，或是參與通識相關的教學或學術研討會，也只是學校教師中的少數。且這些少數教師在通識教育方面的學習成長畢竟是片斷的、不完整的，對於通識能力的發展受到相當程度的限制。

持平來說，在上述情形下，教師往往缺乏整全的通識教學理念，並無法清晰瞭解通識教育的本質，以致不知健全的實踐通識教育，遂導致通識教育的涵義萌生難以一致的窘境。

參、探微通識教育涵義

源於通識教育的涵義難以一致。所以，有關通識教育的涵義，筆者將從以下的面向探析之，試圖探微通識教育的涵義，以使從事通識教育者有著依循的方針：

一、通識教育是素養教育

在《大學通識教育實務—中山大學的經驗與啟示(1996-2006)》一書，劉金源（2006：13）指出：

通識課程在美國大學通常稱之為「核心課程」(Core Curriculum)，而在日本稱為「綜合教養」課程，在中國大陸稱之為「素質教育」，而在歐洲則以核心素養與能力(Key Competency)稱之。以此觀之，通識教育雖然沒有一定的定義與範疇，但是大體而言乃在於提升學生的基本素質與涵養。因此，通識教育乃素養教育，包括提升學生語文素養、人文素養、法治素養、科學素養等。

高等教育並非職業訓練，大學專業教育不僅要培養學生近程的就業能力，更重要的是培養長程的生涯發展能力、生活能力。因此，除從業界雇主視角外，也要從學生的立

場出發，來決定什麼是重要或關鍵的能力與素養，此乃人本主義教育的精神（張一蕃，2010）。

郭為藩（1984）指出「通識教育」的「通」字，就是通達、貫通、融會之意；「識」則是指見識與器識，及整合的認知。整體的通識教育不僅在於建構學生的學術基礎與核心能力，而且必須藉由通識課程的博雅內涵，陶育學生性情，發展學生的博雅素養，培養學生價值與道德判斷、思維習慣、解決問題能力的素養等，以臻全人的境界。是故，通識教育可謂素養教育（劉金源，2006）。

二、通識教育是促進人主體意識覺醒的教育

在《大學通識教育的理念與實踐》一書，黃俊傑（1999：32）敘述：

所謂「主體性」是指「主—客」對待意義下的「主體性」，其具體涵義在於：受教育者是一個「主體」，相對於受教育者以外的客觀情境（諸如文化世界、社會、政治、環境或自然世界）等「客體」而言，不論就發生程序或重要性而言，「主體」均優先於「客體」，只有受教育者才具有優位性。所謂「通識教育」，就是一種促進人的主體意識覺醒的教育，使人可以挺立心志，自作主宰，而不再屈從於人以外的「客體」所宰制。在這個「主—客」對待意義下，作為促進人的主體意識之覺醒的通識教育，正是中國傳統儒家教育的理念，喚醒受教者的主體性，如孟子對於「教育的目的在於喚醒受教育者的主體性」這項主張論述最多。他兩度在《孟子·萬章上·7》及《萬章下·1》引用伊尹「天之生此民也，使先知覺後知，使先覺覺後覺也」的話，闡釋「教育」就是一種喚醒「主體性」的過程。

在《教育倫理學》一書，賈馥茗（2004：211）指出：

教育原則上是「先知覺後知」的活動。「自誠明，謂之性，自明誠，謂之教，誠則明矣，明則誠矣」。自明而誠，是先知者由明理而達到誠，完成了「成己」的工作。然而在這項工作完成後，生出一項「義務」，即如《中庸》二十五章所說的：「誠者非自成己而已，所以成物也。成己仁也，成物知也，性之德也，合外內之道也」。《孟子》〈萬章下〉說：「天之生斯民也，使先知覺後知，使先覺覺後覺」。

綜合以上所述，可知教育是成己成物的活動。「教育」就是喚醒學生「主體性」的過程，而通識教育亦是如此，其是促進學生主體意識覺醒的教育。

三、通識教育是全人教育

通識教育是建立人的主體性，並使人與他所處的客體世界達到互為主體性之教育。在這種意義下的通識教育，其實就是當代中外教育學界所謂的「全人教育」（黃俊傑，1999）。是故，通識教育乃是「全人教育」，旨在培養完整的人格（何清釗，2010；邱宜文、郭瑩，2008）。姚振黎（2008：26）指陳：

培養完整的全人教育，素為東西方學者所重視。中國自孔孟以還的儒家思想，即以全人發展為教育核心，以止於至善的「聖賢」為教育目標。西方知名哲學家 Imm. Kant 所云：「教育的使命在完成人之所以為人，也道盡個人完整發展的重要教育任務」。

進一步析言，「全人教育」(holistic education)的「全人」係指完整的個人；「全人教育」是為充分發展個人潛在能力，以培養完整個體的教育理念與模式 (姚振黎，2008)。姚振黎 (2008：25) 進一步指出：

王國維 (1877-1929) 在其〈論教育之宗旨〉曰：「教育之宗旨何在，在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達且調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。發達其身體而萎縮其精神，或發達其精神而擺弊其身體，皆非所謂完者也。完全之人物，精神與身體必不可不為調和之發達。」

總之，觀諸通識教育精神在拓展學生的心智視野；教育學生體悟自我生活的意義與生命的價值，使其身心獲得健全發展。並且，涵養學生思考與表達能力，擴延其生命視野，增進對非專業領域的認知；培養濟人濟物的博雅人才為目標，以全人教育為境界 (郭實渝，2010)。依此，通識教育可謂一種全人教育。

四、通識教育的本質是博雅教育

有關通識教育，在西洋教育史上，最早稱為「博雅教育」。通識教育這個名詞是 20 世紀才開始流行的術語，主要是用來涉指「專業教育」之外的修習課程。從現代大學學術領域高度分化的角度來看，各種「專業教育」或「主修領域」(the majors)似乎才是學生進入大學接受高等教育的目標所在，「通識教育」只不過是在這些「專業教育」之外，為了培養學生對其他領域的基本常識與興趣，所開授的介紹性課程 (江宜樺，2005；林玉体，1997)。對於上述情形，黃坤錦 (2004：192) 指出：

通識教育出現的原因，是針對於目前的大專校院，大家只專精本行，但是對於一般的教育內容似乎不太足夠。各科系的專門本行，是各科系的專門教育，都研讀得很精深，但見木不見林。每個人都專精而深入自己的本行中，然而卻不了解別人，無法與別人溝通，此時就要有通識教育。通識教育是博雅教育、共同科目演進而來，但通識教育的本質還是博雅教育。

其實，通識教育之實施，旨在培養博雅之士 (黃榮村，2010：40)。黃元齡 (1991：40) 析言：

通識教育係相對於專才教育(Special education)而言，旨在提供專業教育以外的一般性教養，為知識與人格發展尋找一個平衡點，以培育結合「二種文化」的通才，培養學生在器識上能通達事理，能看得遠，不囿於一曲之見，引導學生有寬廣的眼界，有開放的胸襟，

打通 C. P. Snow 教授所指的「二種文化」的知識藩籬，拓寬學生的識見，孕育學生的內涵，以學術上的統整為基礎而達人格的統整。這和博雅教育重在型塑人格，變化氣質，發展人的理性，追求人生價值，二者有表裡互應的功能，通識教育重在提供統整性的知識，博雅教育則是透過通識教育的陶冶，培養統整性的人格，達到實現全人教育的理想。

博雅教育的本質，簡言之就是自由，或可稱為解放（鍾聖校，1991：3）。博雅教育就是要從人類生命的主體出發來探索心靈，其是精神上的自由解放（黃坤錦，2004：192-193）。從博雅教育的英文用字 liberal education 亦可窺探其意。因「博雅」的英文是 liberal，「自由」是 liberty，「使之自由」是 liberation，三者字根相同。可論定博雅教育的本質為自由，使人獲致自由，獲致解放（鍾聖校，1991）。所以，可將博雅教育理解為「解放人的各種束縛而重獲自由的一種教育理想」（孫長祥，2009：42）。當前的通識教育亦是讓受教者獲致自由，獲致解放（黃坤錦，2004），與博雅教育旨趣一致。是以，通識教育的本質是博雅教育，一種解放的教育。

五、通識教育的終極關懷是人文精神

如果社會過份崇拜科技專業而不重視個人人文精神的陶育，則社會將來會充斥有知識但沒有智慧的人。這類人物，腦中即使裝有再多的知識，還是會顯得沒受過教育一般，無法呈現人之所以為人的特質（黃崑巖，1996）。所以，讓人們富有人文精神是重要的，且可透過人文教育培養人們的人文精神。然我們的教育，在過去並非人文教育，並無關注個體人文精神的陶育。為挽救此弊端，遂倡導通識教育。但「通識」並不代表「人文」，有了「通識」尚不能成為完全的人。一個完全的人，知道發展自己心靈和身體的生命，進而彰顯生命的意義。人文教育之意義，就在於這一點（羅光，1987）。

尤其，身為人者，時常會出現自身倫理意志與低層次的本能產生衝突，此時便須經由人文教育來教化之，經由人文教育來開展受教者的人文精神，以實踐為人之道，進而讓自身向更完善之境發展（Edwards, 2004; Hyde, 1970）。由此可知，「人文教育」有助於個體完善性的實現。是以，人文教育是使人得以陶冶自己、成為自己的一種極為關鍵的資源。教育，尤其是大學教育不能只是為特定的職業或活動做準備，而必須為人生、為人格的陶冶作準備，讓受教者成為真正的人（張旺山，2005）。

在〈21世紀通識課程的革新與實踐〉一文，陳韻琦（2008：65）指出：

若要開創通識教育的境界，乃引導人生理想，並肯定以「人」為本的人文精神發揚。人文的教育，重視人格的薰陶與光明個性的鑄造，非一朝一夕可成。不論是自然界的重大發現，或是堅實的社會學術研究，在在均要樹立於深厚的人文素質之上。若是僅將教育視為賺錢或達到某種物質需求的工具，通識課必然失敗。所以通識教育的人文意念，應為大家所重視。

進一步衍釋，通識教育應是人文教育的實踐，應重視以「人」為本的人文精神發揚，讓受教者在通識教育實踐中涵養人文精神，展現人文氣息。此正是通識教育的終極關懷—人文精神（溫明麗，1997）。

六、通識教育並非補充教育

關於通識教育並非補充教育，教育部（2010：1）指出：

我國通識教育制度因高等教育之結構性、制度性限制，其發展受到極大阻礙。其中，最嚴重的是在課程方面，非但通識課程出現零碎化、膚淺化現象，通識課程與專業課程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日益嚴重。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也相對不足，致使校方強化通識教育的動機及行動力薄弱。

在一般師生的認知，往往將通識教育視為專門教育以外的補充教育。換句話說，讓文科學生接觸理工知識，讓理工學生具備人文涵養。在這種籠統的概念下，通識教育往往喪失其主體性，因既然是補充教育，那麼就無軸心，自然難以規範通識課程範疇，更難制定通識科目開設的準則（劉金源，2006）。因而，有必要樹立正確的觀念，讓人們認知通識教育並非補充教育。

七、通識教育是大學的基礎與核心教育

我國古代書籍很早就出現「大學」這個名詞，《大學》記載：「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善」。從我國大學成立宗旨來看，大學便是要傳授大學之道。因此，若能發揮大學之功能，至善社會亦能達成，故大學在人類社會發展過程扮演關鍵性的角色（吳慧子、林松柏、鄧進權，2006）。而大學若欲發揮其功能，則應思索如何提升自身的教育品質。

1980年代以降，各國高等教育出現從「菁英」導向走向「普及化」，致使高等教育機構間必須彼此競爭有限的教育資源。再加上市場化、多元化、績效責任、科技衝擊，以及全球化和提升國際競爭力等因素，使得「教育品質」成為各國政府最重視的政策議題（王保進，2006）。關於提升大學的「教育品質」，通識教育的推動是極為重要的一環。而通識課程向來為大學課程重要的一環，它負擔了在專業能力培育外，一個大學生最基本的知識涵養，使大學生能有多面向的陶冶，以開拓其胸襟，擴展其生命視域（黃文樞，2008）。而教育部也體認大學追求卓越應建立在健全的通識教育基礎上發展。在追求國際一流大學的努力上，不僅學術研究要追求卓越，大學教育水準必然要提升，方有可能實踐此一理想。而通識教育乃是大學的基礎與核心教育，通識教育的改革是提升高等教育水準的根本問題（劉金源，2006）。有了優質的通識教育，才能擁有優質的高等教育，以實現追求「卓越」的大學教育目標。

肆、結語

近來，臺灣教育改革中，大學通識教育的改革極具關鍵性，因通識教育或素質教育直接觸及學生的人生觀、社會政治觀以及宇宙觀的形塑，對學生畢生的影響至為深遠，這是一切的教育改革最根本的基礎（黃俊傑，2002）。然而，回顧臺灣的大學通識教育發展過程，可以發現一個主要的特色，就是伴隨著臺灣政治、經濟、社會、文化的改革變遷而從事相應的調整，導致通識教育涵義的更迭不一，難有共識（孫長祥，2009）。

其實，通識教育在我國實施已有二十餘年，而在過去十幾年間，更在我國高等教育中掀起了改革的浪潮（劉金源，2006：221）。而全球化時代來臨，國家需要何種人才來厚植國家發展與提升國家的國際競爭力？面對這樣的問題，大學是國家人才陶育的搖籃，因此全球化衝擊也觸動了大學教育的改革。通識教育的重要性也在全球化的衝擊下被凸顯出來。在這過程中，雖然偶有些許燦爛的表現。但是，整體而言仍是問題重重（王立文，2009；劉金源，2006）。其中之一，即是通識教育涵義萌生難以一致的窘境，缺乏共識。有鑑於此，本文遂試圖探微通識教育的涵義。藉由文獻的閱讀與探究，探微通識教育的涵義為：通識教育是素養教育、是促進人的主體意識覺醒的教育、是全人教育；通識教育的本質是博雅教育、終極關懷是人文精神；通識教育並非補充教育、是大學的基礎與核心教育。相信藉由本文的探微，應俾利通識教育涵義的釐清，進而讓人們瞭解通識教育的精神理念，以致實現優質的通識教育，發展優質的大學教育。

參攷文獻

- 王立文 (2009)。通識經典教育在全球化與在地化之間的激盪。載於王立文 (主編)。全球在地文化探討—通識觀天下 (頁 15-34)。桃園縣：元智大學通識教學部。
- 王如哲 (2006)。從教學評鑑指標析論我國大學評鑑之改進。教育研究，142，5-8。
- 王保進 (2006)。標竿取向的高等教育評鑑標準設計之研究。教育研究，142，9-32。
- 方俊吉 (2008)。在全球化發展趨勢下，大學通識教育應強化之課題。人文與社會，2 (2)，243-257。
- 田培林 (1995)。教育與文化。臺北市：五南。
- 江宜樺 (2005)。從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況。政治與社會哲學評論，14，37-64。
- 何清釗 (2010)。當前大學校院教師通識能力發展的省思。通識在線，28，10-11。
- 吳慧子、林松柏、鄧進權 (2006)。大學評鑑未來展望與國際趨勢。教育研究，142，33-39。
- 邱宜文、郭瑩 (2008)。弦歌雅樂—試論詩歌教學與人格養成。載於國立臺北商業技術學院共同學科 (主編)，人文精神與全人教育 (頁 77-109)。臺北市：文津。
- 林玉体 (1997)。通識教育就是優質教育。教育研究集刊，39，1-12。
- 姚振黎 (2008)。通識全人教育的理念與實踐。載於國立臺北商業技術學院共同學科 (主編)，人文精神與全人教育 (頁 1-30)。臺北市：文津。
- 孫長祥 (2009)。通識與專業教育的概念—大學知識觀全球在地化的省思。載於王立文 (主編)。全球在地文化探討—通識觀天下 (頁 35-52)。桃園縣：元智大學通識教學部。
- 教育部 (1995)。中華民國教育改革報告書—邁向二十一世紀的教育遠景。臺北市：教育部。
- 教育部 (2010)。通識教育中綱計畫。2010年6月23日，取自 http://hss.edu.tw/plan_detail.php?class_plan=163
- 許添明 (2010)。便宜行事之通識教育。通識在線，28，22-24。
- 陳介英 (2008)。通識教育與台灣的大學教育。思與言，46 (2)，1-34。
- 陳立驥 (2007)。談通識教育的完整意義。鵝湖，33 (6)，41-42。
- 陳延輝 (2001)。國小社會科教材編輯的探討。三民主義學報，22，1-38。
- 陳福濱 (2001)。從生命的意義與價值談生命教育。載於中華青少年純潔運動協會 (主編)，生命教育與青少年研討會論文集 (頁 1-10)。臺北市：中華青少年純潔運動協會。
- 陳德光 (2000)。大學階段生命教育的內涵。載於輔仁大學 (主編)，生命教育與教育革新學術研討會論文集 (頁 41-56)。臺北市：輔仁大學。

- 陳韻琦 (2008)。21 世紀通識課程的革新與實踐。載於國立臺北商業技術學院共同學科 (主編)，**人文精神與全人教育** (頁 51-76)。臺北市：文津。
- 張一蕃 (2010)。通識是專業教育課程的必要內涵。**通識在線**，28，26-27。
- 張旺山 (2005)。人文教育的意義。**政治與社會哲學評論**，14，65-93。
- 國立臺灣大學共同教育中心 (2010)。**通識教育理念與目標**。2010 年 6 月 23 日，取自 http://cge.blog.ntu.edu.tw/curriculum/libedu_objectives/
- 郭為藩 (1984)。**人文主義的教育信念**。臺北市：五南。
- 郭實渝 (2010)。論通識教育的正當性。**通識在線**，26，24-26。
- 黃文樞 (2008)。欣見開發通識優質教材之啟航。載於吳冠宏 (主編)。**後山人文** (頁 8-9)。臺北市：二魚文化。
- 黃元齡 (1991)。博雅教育的省思。載於林文律 (主編)，**博雅教育文集** (頁 37-54)。臺北市：臺灣省立臺北師範學院。
- 黃坤錦 (1999)。**美國大學的通識教育—美國心靈的攀登**。臺北市：師大書苑。
- 黃坤錦 (2004)。技職通識的理念與課程設計。載於育達商業技術學院通識教育中心 (主編)，**2004 通識教育演講集** (頁 189-205)。苗栗縣：育達商業技術學院通識教育中心。
- 黃俊傑 (1999)。**大學通識教育的理念與實踐**。臺北市：中國通識教育學會。
- 黃俊傑 (2002)。**大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示**。桃園縣：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑 (2006)。黃序。載於劉金源 (著)，**大學通識教育實務—中山大學的經驗與啟示(1996-2006)** (頁 i-iv)。高雄市：中山大學出版社。
- 黃崑巖 (1996)。把「人」帶回醫學—論醫學院的通識教育。**通識教育季刊**，3 (3)，1-16。
- 黃榮村 (2010)。二十一世紀大學新課題：科學教育、生命教育與通識教育。**通識在線**，28，40-41。
- 賈馥茗 (2004)。**教育倫理學**。臺北市：五南。
- 溫明麗 (1997)。批判性思考即為通識教育。**教育研究集刊**，39，15-26。
- 劉欣宜 (2010)。哥倫比亞大學推動通識教育的啟示—《傳統與創新：大學通識教育與再整合》。**通識在線**，28，33-35。
- 劉金源 (2006)。**大學通識教育實務—中山大學的經驗與啟示(1996-2006)**。高雄市：中山大學出版社。
- 鍾聖校 (1991)。博雅教育的理念與實踐。載於林文律 (主編)，**博雅教育文集** (頁 1-20)。臺北市：臺灣省立臺北師範學院。
- 羅光 (1987)。人文教育的基本觀念。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會 (主編)，**人文教育十二講** (頁 77-86)。臺北市：三民。
- Edwards, F. (2004). *What is humanism*. Retrieved March 23, 2004, from <http://www.americanhumanist.org/humanism/whatishtml.html>
- Mayer, A. E. (1949). *The development of education in the twentieth century*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Hyde, L. (1970). *The prospects of humanism*. Westport, Conn: Greenwood press.