

## 壹、高等教育的專才與通才定位

面臨社會潮流以及社會結構的急遽變動，高等教育的定位成為現今重要的教育議題。大學教育起源於歐洲，在原創時期，以傳授知識、培育人才為主，目的在培育優秀博雅的知識份子。長久以來，歐陸系統的高等教育偏重學術導向，旨在培育各領域的專業學術人才，屬於「專才教育」(specialized education) (Brubacher & Willis, 1997; Rudolph, 1977)。以柏林大學為首的德國大學體系為例，為學者與研究者的集合體，以探究問題、創造新知為主要任務，進而以培育社會與學術領導菁英為目標 (林玉体, 1994; 馬陸亭、李曉紅、劉伯權, 2002; 符碧真、王秀槐, 2005)。課程體制上，多數歐陸國家在中學教育階段嚴格要求學生精熟文理科基礎博雅教育，故學生在中學階段對其主修專長的課程已有相當深入的瞭解。中學畢業後，只有少部分經過嚴格篩選的學生得以進入大學就讀，在入學時即選定專業科系，由科系提供專業訓練，以培養未來專業人才 (王秀槐, 2009; Burton, 2003)。

然而近代以來，隨著人類社會的高度發展、中產階層的崛起，使得教育開始普及化，接受高等教育不再只是菁英階層的權利，世界各先進國家的高等教育在上一世紀快速擴張，高等教育開始進入大眾期 (mass education)、甚至普及階段 (universal education) (Trow, 1976)。高等教育的目的不再只是培育專業人才，更重要的是實踐民主平等之精神，提供大眾化的教育，以美國為首，高等教育基礎理念轉向「通才教育」(general education) (Boli, Ramirez, & Meyer, 1985; Rudolph, 1977)。因此，大學課程內容由專業化訓練改為著重基礎性通識教育與基礎訓練課程，並給予學生相當大的選課彈性與選擇空間，延緩科系分化至大二或大三 (Graham & Diamond, 1997)。例如，耶魯大學新生在選課時的原則便規定同一學系的選課不能同時超過四門、同一學群不能超過 6 門；而布朗大學則是採取「以學生為中心的主修制」，學生可不受科系的限制，依個人專長與興趣來決定自己的主修 (薛曉華, 2006)。

反觀我國，早年高等教育定位偏向歐陸系統，以培養專業領導人才為目的，因此學生一入大學就要選定專業科系。然而近年來，臺灣高等教育擴充迅速，從 1991 年的 50 所增加到 2003 年的 151 所；在學人口數占學齡人口數從 15% 擴增為 39% (教育部, 2002)。高等教育正式從菁英教育階段 (elite education) 進入大眾教育時期 (mass education) (符碧真, 2000; Trow, 1973)，然而因高中學制提早分化，導致學生提前「偏食」的現象，學生博雅通識基礎不足，故近年的高等教育改革也開始將通識教育納為核心課程的一塊，以彌足學生博雅教育之不足。由此可見，我國大學課程體制其實是美國與歐陸系統兩種體系的綜合體，一方面為專才教育，學生一入學即選定科系，接受專業訓練，但也同時提供一定比重的通才通識教育，但這樣的作法卻導致我國高等教育常在專才或通才教育間搖擺不定、定位混淆不明 (符碧真、王秀槐, 2005; 賴至巧, 2004)。

## 貳、跨領域學習的需求

近年來受到全球化思潮的影響，經濟體系、文化、政治，乃至整個人類社會產生了巨大的變異，新興議題如環境保育、經貿合作等成為大家關注的焦點（李隆生、詹秋貴、鄧嘉宏，2007；Association of American Colleges and Universities [AACU], 1999；Colwell, 2003；Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, & Institute of Medicine, 2004）。再加上知識經濟時代，具跨領域統合知識的高階人才需求備增。從「知識生產」的角度來看，全球化的知識生產乃跨越各種機構與組織進行生產，新的知識不再囿限於在學科藩籬內進行傳遞，而是在真實世界問題解決的脈絡中被創造，因此經常是超學科（transdisciplinary）的（王秀槐，2006；薛曉華，2006）。傳統分科知識無法滿足現今社會的人才需求，高等教育跨科際的學習經驗呼聲愈來愈高（戴曉霞，2002；National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, & Institute of Medicine, 1995；Rustum, 2000）。

為回應整體知識結構的改變，世界各國高等教育做出了相對應的變革。美國全面實施不分院系，大部分大學學生入學必須先修普通課程，而普通課程涵蓋了自然科學、人文藝術與文學、社會科學以及文化探討四大領域。然後，在大二結束前才選定個人主修項目。以頗富盛名的哈佛大學為例，學生甚至於可自創主修科目，享有充分自由。為了讓學生探索與發展潛能，哈佛大學設計了一套核心課程。核心課程設置的主要目的在於幫助學生建立一個知識架構或思考模式，以應付瞬息萬變的世界（王秀槐，2006；費西蒙，1994）。亞洲國家面臨全球化的衝擊，也紛紛著手改革高等教育，各國大學規劃出多元型式的修課制度以及課程規劃，以因應高階人才之需求、避免人才外流，並實踐全球在地化的理念（戴曉霞，2002）。

反觀我國高等教育混雜不同系統的課程制度，一直未依照臺灣學生需求建立起自主性和良好的基礎架構，因而導致臺灣整體知識體系發展受到嚴重阻礙。在我國目前的大學體制下，科系之間壁壘分明，體制過於僵化而缺少彈性。當知識領域被各個科系的疆界所框架，知識內容固有其精深，卻失之廣博。在這樣的情形下，學生入學即進入科系就讀，儘管有意願轉換到不同領域或是跨領域修習，卻常受限於名額規定與成績要求而未能如願。此外，這種學術知識架構面對現今全球化與知識經濟的潮流趨勢時，已引發分流過早、體制過於僵化而缺少彈性，不利未來跨領域知識整合與變動之虞的批評（曾孝明，2003；鄒川雄，1998）。國立臺灣師範大學教育研究中心於2004年所做的「高等教育品質民意調查」便顯示，75%民眾認為大學教育品質持續低落，45%的民眾認為大學畢業生不具備產業界需要的專業能力，此外，更有58%不認同臺灣的大學生有國際競爭力（賴至巧，2004）。面對高度全球化的社會，臺灣高等教育需要改革以提升學生在全球化跨界知識學習的潮流中的國際競爭力。