

通識評鑑的典範轉移： 參與觀察報告

■ 文／王俊秀・輔仁大學講座教授、中華民國通識教育學會理事
大學校院通識教育評鑑委員

人文社會科學領域中最重要的概念為典範轉移（paradigm shift），意指一個社會、制度與系統的思想（mindset）與行為的變遷。大學作為社會最重要的公共財，應該在大學靈魂與大學自主的精神下，進行典範轉移，包括大學評鑑制度，不過教育哲學家羅素曾說：「所有好的原理、規章與制度，到了華人社會，便成例外。」進口的大學評鑑制度是否在臺灣已成例外？由於臺灣的大學在威權體制下發展，評鑑在戒嚴時期已開始，因此成為「教育部大學」的一個促發機制，共同科目與軍訓到目前仍是大學的「威權景觀」。

大學評鑑不應促進饑果效應

另一方面，高教體系高喊就業力與學用合一，技職體系也被捲入哀哀叫運動（I論文比賽），大學們陸續往「失去靈魂的卓越」方向邁進，教學卓越很有可能成為教學卓劣。簡言之，大學反省與返醒才是典範轉移的基本精神，態度決定高度，格局決定結局，應自許成為一所臉孔清晰的大學（註1）。否則評鑑制度只是促進饑果效應（GIGO: garbage in, garbage out）的註腳罷了。

何卓飛（2012）曾對於大學評鑑匯集各種指責之意見，包括：評鑑指標一致化，妨礙學校的

特色發展；部分評鑑委員的素質欠佳或具主觀性意見與大學系所自主發展相扞格；影響教師教學與研究進行等。以上意見也適用於通識教育。

1999年通識教育的觀察

早期通識教育的相關評鑑是附帶於校務或教務部門，屬於教學行政之評鑑。直到1999年4月，通識教育學會受委託實施了第一次的通識教育訪評（王俊秀，2007），對象為高教體系的58所大學校院，共邀請55位訪評委員。依研究報告所設計的訪評項目共計八大項41個指標：辦理目標與特色(2)、組織與行政運作(5)、教學與行政資源(5)、課程與教學(10)、師資素質與員額(7)、服務與推廣(4)、未來發展(3)、自我評鑑(5)。接著於2001年6月與11月分別展開技職校院的通識教育訪視，特別著重通識與專業的互動。此外，教育部也於2000年繼「研究卓越」計畫之後展開「教學卓越」計畫，企圖提升臺灣高教的基礎教學，五大項中也包括通識教育。

1999年的通識訪評有以下觀察：(1)私立大學校院有較強的企圖心，公立大學仍有包袱，較施展不開，師範學院的「通識規模」不夠，推動有瓶頸；(2)通識教育多元化的結果已呈現，例如組織由組、科、部、中心到院及委員會；通識學分由8學分擴增至36學分（一般畢業學分數為128

學分)；通識課程分類由學術分類到校風分類(例如中原大學的天人物我類等)；開課內容五花八門，由全校必修核心通識(主菜)到通識學程(套餐)、通識選修(自助餐)；(3)校園「通識氣氛」的營造開始受重視，更強調「潛在課程」(例如校園美術館化與博物館化等)及「潛在師資」。

2012年通識教育的典範轉移

2012年，高教評鑑中心開始實施「大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑」，開啟了通識獨立評鑑的新頁，規劃過程中並將指標減半，每一大項皆加上「其他」，期許某些大學善用「其他」，展現特色，不過遺憾的是沒有任何學校用到，再次反映出「教育部大學」的制約。又在過程中增加與校長訪談與校友訪談的項目，凸顯通識教育的全校化、全方位化與全人化的性格。

自2012年以來的參與與觀察，通識教育有了以下程度不一的典範轉移。唯參與過程中，觀察到某些學校雖自許以生態或綠色為通識特色，但在訪評期間，仍提供紙杯、免洗筷、杯水等，顯見生活實踐仍有落差。另學校動員師生列隊以歌舞歡迎評鑑委員，似欠妥當。

● 由外部評鑑到內部改善

評鑑在臺灣的刻板印象一直被意識為：外來的、由上而下的、被動配合的、與補助掛勾的。因此由他評到自評的內化階段費了不少功夫，如何為了學習者的學習成效，學校滿心願意的由下而上、主動積極的自我改善，就成了關鍵態度。值得肯定的是，34所自評學校努力朝內化的方向邁進，有些學校開始修正與增減自評指標，並增加自評大項，例如增加通識辦學特色。

● 由行政到學術

早期共同科時代，共同必修與後來的通識課

程多由如教務處的行政單位負責，因此多列入校務評鑑其中之一項目，也就是歸類於行政評鑑。通識教育改革後，主管單位多改隸學術單位，如通識中心、通識學院、博雅學部、全人中心、人文社會學院、共同教育委員會等，且許多單位已成院級單位，加上校級的通識教育委員會，已成為全校性的通識教育學術評鑑。但由於全校性特質，形成學術為主、行政為輔的統合評鑑。

● 由學校定位到通識定調

教學、研究、服務(輔導)本來就是大學的標準配備，因此自稱為教學型、研究型、兼顧研究與教學型的大學，等於沒有自我定位。因評鑑也多少促進學校定位的論述，例如書院型大學、綠色博雅大學、具社會影響力大學等，在有特色的學校定位下，通識教育也展開有特色的定調，更成為凸顯學校定位的重要範疇。

● 由通識中心到通識教育

由於名稱為「大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑」，因此常被誤解為系所級通識評鑑，故以通識中心評鑑來因應(包括名稱不同的博雅學部、全人教育中心等)，而非通識教育整體。經過各種研討會的論述，大學已慢慢了解通識教育是全校的責任，而非通識中心的業務而已。

● 課程結構到課程建構

長久以來，大學非專業性的課程往往都被當成通識課程，包括軍訓、體育、第二外語課程、部分外系選修、資訊認證、服務學習等。評鑑(他評與自評)過程中有機會開始論述課程的建構，即正式課程應包括專業、通識與校自由選修三大範疇。一般而言，課程如被結構化，沒什麼自由度，那就違反了大學自由的精神，雖然有部分系自由選修、通識分類自由選修，但卻缺了校自由選修。課程結構正常化之後，通識教育才不會成為課程旅店：路過、寄宿用。

● 教師評量到學習者評量

教學評量制度實施以來，對通識教育產生了一些負面連結，例如嚴格與作業多的老師常有較低的評量分數，並因而促進通識教育的營養化，造成負面循環。既然強調學習者本位與學習成效，某些大學開始展開學習者評量的論述與執行，一方面減少教師的針對性，另一方面讓學習者自己評量學習成效，這項翻轉有助於鼓勵學習者主體性，自願填答的比率增加，負面營養漸轉移成正面營養。也因此學習者的意見大量增加，其多元化的學習需求也成為通識自我改善的正面動力，包括翻轉教學方法與翻轉空間等。

● 課程成績到學習成效

學習成績可能代表課程的結束，但課程的結束卻可能是通識學習成效的開始。各校校友的訪談相當一致支持：通識的學習成效常在後來人生的不同階段展現，因通識的課程或活動，撥動學習者心弦而改變人生志向，或通識課程讓不同系分組的團隊合作經驗一生受用等。跨領域的知識內容或可用成績來衡量，但跨領域的態度卻是學習成效！本週期的評鑑主軸為學習成效，即代表著課程的多元評量與學習者評量的未來發展。如引用國立清華大學清華學院的辦學理念：先成為人，再成為公民，後成為士農工商。前兩項是通識教育的主要目標，但不會是成績。學習成效可包括課程成績，但課程成績不同於學習成效。

● 系所輔導到全人輔導

傳統的通識課程並無輔導機制，但系所的輔

導制度卻相對健全，甚至有雙導師、三導師等。

但因通識教育屬全校性責任，既然全校同學都是通識的同學，因此全校老師也都是通識老師，當然連通識教育課程也一起輔導，才是全人教育的實踐，也就是回歸學習者主體性的展現。換言之，既然128學分都是畢業學分，為何少見通識輔導，連系所評鑑也多未包括通識教育，學習者與學習內容被割裂。所幸已有大學開始注意此缺陷，例如通識老師進入書院，招訓系所導師使成全人導師，讓現任的導師了解通識並協助輔導通識課程。此典範轉移雖剛啟步，仍值得鼓勵。

● 課程地圖到課程導圖

課程地圖在教育部鼓勵之下風起雲湧，雖號稱課程地圖，大部分地圖卻無導引功能，雖有雷達圖，卻無雷達功能，只是課程說明圖罷了。極少數學校在學習者本位的理念下，努力統整至少四年的專業、通識、校自由選修課程與學程，導引學習者整體規劃數套學習路徑與內容。

善用評鑑促發自我改善基因

評鑑本來就應為一中性工具，但視它是雙面刀也不為過，被動等著被砍也是刀，主動拿它來精雕細琢也是刀。期許大學善用評鑑精神，內化成為由下而上、全校參與的自我改善基因，過程中成為生命相遇的共學，包括學校的自我定位、自我論述、自我規劃與執行，最後並自我舉證，使用自己的項目與指標來自評與自我改善。🌱

◎附註

1.林肯曾說：人過了四十，要為自己的臉孔負責。大學亦然。

◎參考資料

王俊秀(2007)。學會「第一次系列」：第一次通識教育訪評。**通識在線**，13，73。

何卓飛(2012)。落實大學自主 加速推動大學自我評鑑。**評鑑雙月刊**，37，5-9。