

第二章 文獻探討與評析

本章之文獻探討，主要分為八大主題，分別於八小節中探討與說明，內容包括大學通識教育相關研究文獻，通識教育與專業教育之比較，通識教育課程內涵與實施，國外大學通識教育之研究，通識教育、公民教育與經濟教育之比較與整合，經濟教育相關研究文獻，其他相關研究文獻，以及對於各研究文獻之綜合探討與評析等，詳細分析如下：

第一節 大學通識教育相關研究文獻之探討與評析

相關研究文獻之探討與評析如下：

壹、通識教育之定義與意義

首先，對於通識教育之定義、意義與理論基礎為何，在學術界仍然有很大之分歧。前教育部長郭為藩曾經提出通識教育之「通識」的定義為：「通」是指通達、貫通、融會於一爐之意思，而「識」則為見識、器識，即整合之認知（引自高明士，1994：68）。但是，目前國內外學術界對於通識教育之內涵、定義、定位、內容、本質、目的、實施，以及評鑑等缺乏共識，都需要再釐清與研討（胡夢鯨，1989：137-140；王燦槐，1996：180）。而根據白亦方、王崇峻、吳翎君、黃熾霖與黎德星（2002：59）之研究也發現，臺灣幾所大學通識課程之定位與角色，皆因各校對通識課程之定位，而各具有特色。也間接可以發現學術界相關學者對此觀點之差異。

但是，當提到通識教育之定義與意義時，許多相關的觀念或詞彙往往會出現，例如「『全人的』（Holistic）『全人』（Manhood）『整全的』（Full）『均衡的』（All Round）『自由的』或『文雅的』（Liberal）『博雅的』（Liberal Arts）『文藝復興式的』、『核心的』（Core）『多科的』（Multi-disciplinary）『多元』（Diversity），以及『跨科的』（Transdisciplinary）或『科際整合的』（Inter-disciplinary）」等觀念或詞彙（引自胡夢鯨，1989：141；何秀煌，1995：73；萬其超，1995：9；吳靖國，1999：78、96；引自黃坤錦，1999：46；引自金耀基，2000：64；陳伯璋、薛曉華，2002：68；Dressel & Mayhew，1971：1、3-4），甚至是共同或基礎的教育之詞彙。以技職通識教育為例，在相關會議之中，不管是教育部長、技職司長或是學校校長等都強調通識教育之重要性，但是在各項相關演說或是文獻之中，有的視為基礎能力之培養者，或人文素養之培育者，或非專業內容之學習者，或是開拓專業視野者等，各見解十分分歧（吳靖國，2000：108）。

黃政傑（2001：109-110）在綜合相關文獻之各類說法後，整理出通識要培養之各種能力與意義，詳如表 2-1-1。

表 2-1-1 通識教育之能力與意義

	通識教育之意義
能力與意義一	● 廣博的能力或見識
能力與意義二	● 通用、串連古今與未來之能力
能力與意義三	● 基礎能力
能力與意義四	● 就業能力、社會應用或生活應用之能力
能力與意義五	● 方法、整合、實踐與終身學習之能力
能力與意義六	● 多元文化生活之能力和道德倫理、人生修養或健全人格等方面之能力

資料來源：整理自黃政傑，2001：109-110。

綜合相關研究文獻之說法，通識教育之定義應該是教導學生成為一個「完整的人」之多元課程實施，其主要意義在於避免學生在學習知識時，因為只注重某特定知識領域的專精化與深入化，而忽略了其他成為現代理想公民的知識學習，因而導致知識的狹隘化與偏頗化。

貳、通識教育之興起與目的

通識教育興起之原因，包括：知識之專精化與窄化；工具理性與實用主義；大學不重視基礎科目；知識迅速爆增；人文精神、文化素養與恢宏器識缺乏。因此，倡導通識教育促使學生成為一個「『整全的人』、『完整的人』(the Whole Man)或是『有教養的人』(the Educated Person)」(胡夢鯨，1989：143-144；謝登旺，1994：95)。

在通識教育之原初目的方面，Wolf (1995) 認為通識教育在於讓學生了解到因學系之劃分所造成知識之限制，並且幫助學生超脫這種被建制化的無知狀態(引自陳金蓮譯，1995：7)。通識教育之目的也在於培養「通才」(陳滌清、黃藹，1995：107)，以及具備統整的知識，或是高尚人格與健全之人(胡夢鯨，1989：139)。因此，應該設法刺激學生，對一些與其專長有關或無關領域之知識產生求知慾，以使學生建立一種可以繼續擴展知識領域，不斷地開拓新境界之方法(黃崑巖，1995：77)。根據上述相關學者的研究所整理之大學通識教育目的詳如表 2-1-2。

表 2-1-2 大學通識教育之目的

	大學通識教育之目的
胡夢鯨 (1989)	● 培養統整之知識，或是高尚人格與健全之人
陳金蓮譯 (1995)	● 在於讓學生了解到因學系之劃分所造成知識之限制，並且幫助他們超脫這種被建制化的無知狀態
陳滌清、黃藹 (1995)	● 培養「通才」
黃崑巖 (1995)	● 使學生建立一種可以繼續擴展知識領域，不斷地開拓新境界之方法

資料來源：整理自胡夢鯨，1989：139；陳金蓮譯，1995：7；陳滌清、黃藹，1995：107；黃崑巖，1995：77。

因此，綜合而言，通識教育之目的，正是要透過學校適當課程之開設，以達成前述通識教育所定義之教導學生，成為一個「完整的人」的一種「全人教育」。

參、通識教育之理論基礎

葉啟政(1995:180)指出通識教育的哲學基礎,導引了通識教育之發展方向。因此,學校通識組織的教育行政人員與教師之通識教育理念為何,將影響該校通識教育的發展。而通識教育之理論基礎係基於通識教育的重要性、終身學習歷程的影響、知識型社會的來臨、專業教育的延後,以及對通識教育的需求等因素(謝文英,2001:25)其中,「全人教育」(Education of the Whole Person)之教育哲學基礎,也就是要培養「整體的人」(林耀堂,2001:33-34),是一種較普遍被接受之通識教育哲學基礎。以下分別為各種通識教育理論之探討。

一、一般理論基礎

以下針對各項文獻資料中各種通識教育知理論基礎,進行整理與分析,詳如表 2-1-3。其中,Gaff(1983:3-7)曾經提出通識教育之幾種主要哲學探究途徑(Philosophical Approaches),而國內學者黃俊傑(1997:2-3、11、20-21)等人也曾經提出一些通識教育之理論,這些理論主要包括「『精義論』(Essentialism)『均衡論』(Equilibrium Theory)『進步論』(Progressivism)『多元文化論』(Multiculturalism 或 Cultural Pluralism)『理想主義』(Idealism)『效用主義』(Utilitarianism),以及『實用主義』(Pragmatism)」等通識教育之相關理論(胡夢鯨,1989:140-142;洪麗珠,1996:28;黃俊傑,1997:1-29;Gaff,1983:3-7)。而且,特別要注意的是,這些理論之間並非完全互斥,仍然有些理論之部分論點間有其共通之處,如精義論、進步論與理想主義之間(黃坤錦,1999:61),以及進步論、生產效用論與實用主義之間。但是,也有些理論彼此之間有非常大的差異觀點,如精義論與實用主義等理論。

表 2-1-3 通識教育一般理論之比較

	主要觀點或主張	缺點
精義論	在人類政治經濟社會文化生活之中,有一套永恆不變之核心價值,其主張文化認同與精神涵養為教育之主軸,提出核心課程之構想與內涵,強烈呼籲學生應該熟悉核心課程之知識,認為偉大經典著作之中蘊藏著永恆之真理;博雅教育之大學課程設計	經典著作很難以認定;易流之於「文化唯我論»;無法符合工業化後之現代社會的需求
均衡論	在各知識領域之間,應該相互彌補,主張知識之整體性	平均選修可能會忽略通貫各學門之共同性、普遍性問題;易流之於「拼盤課程」、「大雜燴式教學」或是「自助餐式流水席課程»;割裂後之知識傳授對塑造完全人格並沒有多大助益;各種個別學科之「各說各話獨白」,令人懷疑其能達成通識教育目標
進步論	主張課程之開設,應該對學生之未來是有用的,亦即有助於學生現在與未來生活之需要、發展與進步	忽略人類文明之演進是一個連續體,並不是相互對抗之敵體;也是一種「工具主義」
多元文化論	以「多元主體並立」之精神,設計通識教育之課程架構與教學內容等,以吸納多元文化之內涵,而開拓學生具備兼容並蓄之胸襟	可能成為「『部落主義』(tribalism)」或出現「鄉愿主義」

融入論	將通識教育之實施融入或滲透於各有關專業課程之中，使全校教師都成為通識教育之師資	在各校、各學系強調專業教育下，「通識主題」不易受到忽視，嚴重的話有可能使通識課程消失
生產效益論	又稱為效用主義或功利主義（Utilitarianism），結合日常生活與需要，將實用性與工具性列為首要目標，也就是一種教育工具主義	受到「職業主義」（Vocationalism）之影響，導致大學知識產生片斷現象；課程有可能排擠一般博雅教育；可能導致庸俗化與商品化；教育政策可能因而使「教育領域」為「經濟領域」而服務
理想主義	以博雅教育，而不是職業教育，做為大學教育實施之目標，以及通識教育之主要內涵	反對職業教育之主張，可能無法得到大多數現今大學生選課之認同
實用主義	學術之多元性與複雜性，須與實際狀況相符合；與前述生產效益論觀點接近，都希望使學生獲得較實用之知識。	大學幾乎可能淪為講求實用知識之專業訓練所；「太實用性」、「太實務性」或「太娛樂性」之通識教育課程設計，可能無法達成通識教育之整體目標
教育政治化理論	教育政策之制定直接、間接為政治而服務，可能出現「政治領域」完全支配「教育領域」之現象	學生可能受到特定意識型態之影響與支配
語言習取與外推理論	學習其他學科、文化或宗教的語言，不但代表人對他的關心，而且可藉以使自己走出，自我豐富，並進而外推，把自己的想法、主張與價值透過別的文化、學科、領域可以懂的語言講出去	在專業主義、本位主義盛行之下，不容易得到廣泛之支持

資料來源：本研究根據參考文獻中的相關文獻整理，如：胡夢鯨，1989：140-143、152；黃武雄，1994a：125；黃崑巖，1995：79；萬其超，1995：15；葉啟政，1995：175；洪麗珠，1996：28；鍾斌賢、張思恩與王晃三，1996：70、79；黃俊傑，1997：2-3、11、20-21；引自馮朝霖、簡瑞容、詹志禹，1997：134；張麟徵編，1998a：6-10；黃坤錦，1999：55-59；引自劉阿榮，1999：24、27；林樹聲，2000：19；黃文樹，2000：97；陳伯璋，2001：13、14、25；賀德芬，2001：128；引自陳伯璋、薛曉華，2002：71-77；馮朝霖，2002：93；黃俊傑，2003：86-87、98；鄒川雄，2003：83、89；引自鄭美華，2003：32-34；引自蘇金豆，2003：6、8；沈清松，2004：40-42；黃俊傑，2004：25；Gaff,1983:3-7；引自 Stevens, 2001:177 等文獻之部分觀點。

二、知識論層面之通識教育理論基礎

如果就知識論層面來看通識教育之理論基礎，可以知道通識教育跨領域之修課安排，其實是立基於建構實在論與知識整體論之立場（林樹聲，2000：35）。相關分析如表 2-1-4。

表 2-1-4 知識論觀點之通識教育理論說明

	理論基礎	通識教育觀點或主張
建構實在論	每種學科都在以不同之術語與論述之方式接近實在本身，並同時形成一個微世界，若將這些不同認知活動所建立之微世界加總，就可以得到建構實在	透過通識教育可以幫助大學生拓展國際觀，建立更多元之價值觀
知識整體論	基礎主義說明某些領域之理論必須依靠其他領域來加以證成與輔助，才得以成立；整體主義，表示一個信念之可靠性必須放在整個信念網之中，才能加以判斷；知識內涵包括基礎主義與整體主義	過通識教育可以幫助大學生，根據跨領域之學習，接受全人教育

資料來源：林樹聲，2000：35-36。

三、整合型之通識教育理論基礎

根據學者黃坤錦（1999：39）之研究，通識教育之理論整理也可以分為三大類：理想常經主義、精粹本質主義與進步實用主義。此為另外一種分類方式，其三大理論之比較詳如表 2-1-5。

此外，博雅職業主義也可與這三大理論稱為整合型之通識教育理論基礎。博雅職業主義者認為在發展通才之全人博雅教育與專門之技術或職業教育間應該加以整合，成為一種博雅的職業主義（Liberal Vocationalism）（陳伯璋、薛曉華，2002：77）。但是，其缺點主要在於非常不容易將通識教育課程，在發展通才之全人博雅教育與專門之技術或職業教育間得到適當的整合。例如，各大學在此理論基礎下實際執行時，將面臨課程設計、師資水準與教材選擇等非常不易解決之困難。但是，博雅職業主義整合希望博雅教育與職業主義之優點與理想，非常值得做為通識教育之理論基礎。

表 2-1-5 通識教育三大類理論之比較

	理想常經主義	精粹本質主義	進步實用主義
代表人物	<ul style="list-style-type: none"> ● John Henry Cardinal Newman (1801-1890) ● Robert Maynard Hutchins (1899-1977) 	<ul style="list-style-type: none"> ● James Bryant Conant (1893-1978) ● Henry Rosovsky (1927-) 	<ul style="list-style-type: none"> ● John Dewey (1859-1952) ● Clark Kerr (1911-)
美國代表大學	<ul style="list-style-type: none"> ● 耶魯大學 ● 芝加哥大學 	<ul style="list-style-type: none"> ● 哈佛大學 ● 史丹佛大學 	<ul style="list-style-type: none"> ● 柏克萊加州大學 ● 威斯康辛大學
本體論	<ul style="list-style-type: none"> ● 唯心 ● 固定不變 ● 絕對真理 	<ul style="list-style-type: none"> ● 心物二元 ● 有變有不變 ● 未知真理 	<ul style="list-style-type: none"> ● 唯物 ● 變化無常 ● 相對真理
宇宙論	<ul style="list-style-type: none"> ● 創造論之宇宙起源 ● 目的論之宇宙演化 	<ul style="list-style-type: none"> ● 創造之起源，進化之歷程 ● 目的方向中有機械可能 	<ul style="list-style-type: none"> ● 進化論之宇宙起源 ● 機械論之宇宙演化
認識論	<ul style="list-style-type: none"> ● 天賦理性 ● 理性思維 ● 內省的 ● 觀念論 	<ul style="list-style-type: none"> ● 理性與經驗皆有 ● 經驗為先作素材，理性在後思考 ● 實驗與推理並用 ● 有外在之實體，但人需靠觀念之認知 	<ul style="list-style-type: none"> ● 後天經驗 ● 經驗嘗試 ● 外觀的 ● 實在論
知識論	<ul style="list-style-type: none"> ● 官能訓練 ● 心靈推展 ● 語文宗教最重要 ● 重動機 ● 重知識之內容 	<ul style="list-style-type: none"> ● 自由民主之方式 ● 身心健全之公民 ● 人文社會自然均衡 ● 動機與結果兼顧 ● 內容與方法並用 	<ul style="list-style-type: none"> ● 生活之解決 ● 技能之實用 ● 職業技術最重要 ● 重結果 ● 重知識之方法
價值論	<ul style="list-style-type: none"> ● 永恆普遍之價值 ● 注重未來之理想 ● 以質作標準 	<ul style="list-style-type: none"> ● 自由民主之社會 ● 重視在未來之連結 ● 在質為理想中不忽視量之事實(機會均等) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 因時因地之制宜 ● 注重現在之問題 ● 以量作標準
人生論	<ul style="list-style-type: none"> ● 真善美聖之追求 ● 來世的、天國的 	<ul style="list-style-type: none"> ● 解決現實追求理想 ● 建立自由民主之人間天國 	<ul style="list-style-type: none"> ● 現實困難之解決 ● 現世的、人間的

資料來源：整理引自黃坤錦，1999：93、96-97。

雖然，上述已經對於各種通識教育理論做深入之探討。但是，根據黃俊傑（2002：32-38）之研究，提到「實用主義」(Pragmatism)與「專業主義」(Professionalism)之教育觀會造成對通識教育的質疑。可以發現前者的觀點是相對於博雅教育，而後者的觀點則是對於普通教育(金耀基，2000：62)。此外，教師之「專業本位主義」，強調本科專業科目之重要，以及學生受到「科系分化」或「學系分化」之影響，對於知識的需求與學者的重心，均以本系專業課程為主，則也可能對通識教育產生威脅。甚至於通識教育課程之設計者或學校當局，往往也可能本位主義色彩濃厚，常從學科本位之觀念，爭取開設相關課程，而較缺乏通盤的考量與共識的眼光，或是對「通識」內涵缺乏正確的認識(胡夢鯨，1989：151；葉啟政，1995：166、175)。這些問題都需要尋求解決，以免延誤了學生修習良好的「通識教育」的機會。

而且，事實上以通識經濟教育而言，「實用主義」、「專業主義」與「通識教

育」(包括博雅教育與普通教育)都不一定會產生衝突。其中,「實用主義」前述也提到還可以當做普通教育面向之通識教育理論基礎。至於,加強通識教育,也不一定就要降低對於專業教育之注重,可以並行。因此,通識教育各理論基礎並一定會產生矛盾。重點在於如何根據開設課程的課程內涵與教學實施特性,做適切的整合、規劃與實施。

綜合言之,本論文根據前述之探討,認定較適合之通識教育理論基礎為根據所開設課程之課程內涵,而有其特定之通識教育理論。但是前述相關學者之研究文獻幾乎沒有針對特定課程進行其理論基礎之深入探討,這方面之詳細探討參見第四章之研究。例如,「經濟學概論」主要是以精義論為理論基礎,而「兩岸經貿」則主要以實用主義為課程之理論基礎。

第二節 大學通識教育與專業教育相關研究文獻之探討與評析

現今大學在高等教育不斷之擴充發展型態下，呈現多元而蓬勃地發展。隨著知識之普及，臺灣地區大學教育已經不是從前之菁英教育，而是成為全民教育之一種教育類型（陳德和，2004：0）。所以，大學生在接受專業教育時，也要具備通識教育素養，大學教育之內涵應該包括專業教育與通識教育二部分。本節即探討國內外大學通識教育與專業教育之相關研究文獻。

壹、大學通識教育與專業教育之必要性

大學之功能與角色為何，其說法與定義仍然非常分歧。但是，在大學階段，一方面大多數學生剛由高中畢業，正要開始進修專業知識的時候，其專業課程本來就相當繁重，而另一方面，通識教育課程的修習卻也是他們（她們）大學教育重要的一環，不能忽略。因此，有必要了解大學在通識教育與專業教育之間的關係。

此外，葉啟政（1995：150）、林耀堂（2001：40）、陳伯璋（2001：4）、黃俊傑（2000b：5）、黃俊傑（2003：117）等人之研究提到的現階段大學「異化」之各種型態，包括：成為知識之百貨公司；成為國家意識型態生產工廠；成為生產知識之工廠；成為高級職業訓練所或職業訓練中心等問題¹。本研究認定，透過對大學通識教育與專業教育問題之釐清與思考，可以反思如何於未來適切地面對前述研究所提到的各項大學發展問題。

根據前述研究動機中提到，在知識經濟時代，大學教育必然是普及的，其目的也是平民化的，為每一個人提供更多機會（張一蕃，2001：83）。而且，由於高等教育數量之不斷擴張，已使得大學從過去「研究高深學術」、「養成專門人才」之專業主義角色，漸漸走向成為培養「研究學術、培育人才、提昇文化、服務社會、促進國家發展」²（謝文英，2001：43）之各種人才為主要功能。所以，大學已經愈來愈成為培養學生基本（而不是高深）學識的場所。學生的專業訓練，在大學部教育快速擴張與普及的前提之下，應在研究所階段完成。其中，通識教育是重建受教育者的主體性的教育（黃俊傑，2002：26、28）。

其實，早期東西方傳統文明國邦之「大學」教育，都具有今日一般理解之「通識教育」之性質（金耀基，2000：140），也就是說，通識教育是大學教育

¹各學者之間對於教育是否為營利事業也有各種不同看法。例如，教育初被視為「非營利（Non-for-profit）組織」。但是，近年來高等教育的組織結構已逐漸產業化（吳天方、樊學良，2003：4-5）。而且，現今教育環境出現供過於求現象，所以學校之經營也應該有企業競爭之意識（賴明政，2003：2），造成目前高等教育形成具有「準市場」（Quasi-market）之性質（湯堯、成群豪，2004：100）。此與黃俊傑（2000b：15）認為大學不是營利事業之看法不同。而經濟學者 L.C.Thurow 則預測：能夠成為未來主流教育機構的可能是營利事業（引自張一蕃，2001：85-86）。此外，根據本論文研究者從國內經濟學者張清溪處得知，他對「中國的教育產業」之問題，則有另一種與前述學者之「一般的教育產業」不同的特別觀點。

²參見《大學法》第1條：大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權（全國法規資料庫，2005）。

非常重要的一環。此外，一個國家之教育政策的目的，也是為了培養國民知識，給他們營生的最低需求（何子樂，2003：50）。由此可以看出通識教育之實施與大學教育之成效，甚至國家教育之發展密切關係。

再以美國為例，其大學教育不同於歐洲，它所重視的是通識教育，而不是專業教育。美國的專業教育重點是研究院，此與英國與歐陸不同。認為大學教育不宜過早專業化（金耀基，2000：61）。而且，大學教育品質之爭辯已經在國家媒體與各大學校園中激烈展開。所有大學生對於課程之需求受到關注，特別是通識教育課程（Gaff & Wasescha, 2001:235）。由上述文獻可知，雖然，目前我國各大學仍然非常強調大學教育之專業學習。但是，未來大學通識教育重要性之「成長率」，有可能逐漸趕上專業教育重要性之「成長率」之趨勢。

貳、大學通識教育與專業教育之互補性

從大學之發展史來看，大學越來越專業化，培育之人才亦會越來越重視職業之專才。而在工業化社會中，高等教育已被看做是一種「人力投資」，大學更為成為「知識工廠」，旨在訓練社會各行各業之「人力」。但是，此發展方向卻是前芝加哥大學校長 R. Hutchins 所最不能容忍的（金耀基，2000：14）。而且，只要高等知識學習限定在狹隘的艱深奧義之知識中，則大學院校的課程就會既困難又欠缺興趣（林玉体譯，2003：87）。

因此，為了改變長久以來大學過度強調專業教育，以及各學系過度分割之現象，大學也有所反省並期望變革，其中擴充學習領域、加強通識教育，以及延後分流是近十餘年來我國大學課程改革之方向。雖然，通識教育之本意是相對於專門教育（specialization）或專業教育而言。但是，其實二者不但不衝突，前者反而是後者之基礎。通識教育並不妨礙專門教育之實施，反而有利於後者之正常發展，防止走入偏端或見樹不見林（陳伯璋，2001：17、22）。而且，通識教育或素質教育直接觸及學生之人生觀、社會政治觀與宇宙觀之型塑，對學生畢生之影響至為深遠，這是一切教育改革最根本之基礎（黃俊傑，2003：73）。

其實，「通才教育」與「專門教育」並不相違背，反而可以相得益彰（林安梧，1999：93），不宜將專業教育與通識教育作區隔。專業（Profession）必須以通識為基礎，而通識教育則可以彌補專業教育之缺失（胡夢鯨，1989：133；謝文英，2001：53）。有些通識科目更需要以專門科目作為基礎來進階，專門科目有時候是某些通識科目之必備先修，專門（Special）有時候未必就是精深（Advanced），通識（General）更不代表普通（Averaged），而是指通達（Understand）與融通（Well-rounded）（黃坤錦，1999：306）。

但是，由於大學科系分化與知識專精化，使得受教者變成了余英時所稱「肢解的人」，以及哲學家 Herbert Marcuse 所謂之「單向度的人」（One-dimensional man）（劉繼，2001；引自黃俊傑，2003：28），而不是一個能夠接受「全人教育」的人。其實，通識教育應該是為實踐全人教育理念之一個環節，以培育「整體的人」。因此，教育者得時時去彌補不同之時空條件下專業教育之不足（林耀堂，2001：39）。

而且，通識教育之目的與其說是取代專業教育，還不如說是要平衡專業教育（金耀基，2000：141）。也有學者沈君山與黃俊傑（1995：1）指出，專業知識必須在一般知識之基礎上建立。此外，Snow 也曾經提出：「通識教育是溝通人文與科學兩種文化鴻溝之橋樑」（引自黃俊傑，2003：132）。所以，原本通識教育正是產生於對專業教育過於偏狹之矯正上。但是，也正是因為此因素，使得通識教育自始即以專業教育之「抗議者」角色之面貌出現（鄒川雄，2003：79）。結果造成通識課程與專業課程壁壘分明，專精與通識存在著緊張關係（葉啟政，1995：172），形成兩個獨立王國，且彼此攻訐對立；另外通識教育自身又定位不清，課程過於鬆散，且缺乏學術嚴格性，而遭到來自於專業學術體系之詬病（鄒川雄，2003：79-80）。

在過去威權體制下的教育政策，通識教育為依付於政治意識型態之教育。不能過度強調科技理性與技職需要，忽略通識之養成，造成價值觀之單向度化（One-dimensional）。而目前，臺灣高等教育「商品化」之性格則相當明顯，大學教育有功利之取向（毛榮富，2002：151），的確是需要博雅教育之通識教育。

而且，除了一般大學重視通識教育之外。近年來，通識教育已經漸受到技職體系之重視，主要原因乃是因為技職教育體系之教育內涵著重技術性、專業化之課程，訓練出一批有專業 IQ，卻沒有生活 EQ 之專業人才。欠缺具有人文、社會、藝術、科學與科技等各方面之表達、溝通與領導能力之通才（吳思達，2004：211）。

但是，通識教育與專業教育的「互補性」觀念與「補充性」觀念不同。教育部通識教育委員會（2004：2）「大學通識教育評鑑先導計畫」評鑑報告即提到，通識教育是大學教育之基礎與核心，而不是各系所專業教育「之外」的補充性教育。所以，當校長或通識主管缺乏通識教育之健全理念與正確的實際行動時，通識教育在該校即難以有效推動。因此，通識教育與專業教育之間實際具有互補性，而不是後者的「補充性」教育，只有二者適度整合，才可以達到相輔相成之教學成效。

參、大學通識教育與專業教育之整合困境與相輔相成

大學並非只是學術研究之場所，其也是發揮全方位影響力之場所。美國大牌教授認真教授普通學與通識課程之情形很普遍。但是，臺灣之大學教授情況與英國開始類似，資深績優教授不願意教授普通學與通識課程之情形相當普遍，所謂「優良教師」之榮譽也沒有獲得相對之認可（黃榮村，2001：98）。

而且，理論之應用課程放在通識課程中，讓未受過專業訓練之學生修習，其結果是學術專業以一種「簡化的」、「廉價的」、「粗糙的」、「喪失專業精神的」方式被應用出來。而教師們為了展現專業之強大應用性，可能以通俗的甚至是譁眾取寵方式介紹專業知識。造成看似通識與專業、理論與實務之完美結合，最終可能變成對通識與專業之雙重傷害（鄒川雄，2003：89）。因此，大學必須回歸教育本質性之目的，而通識教育在此回歸運動中，即扮演極為重要之角色（黃俊傑，2003：97）。並且，各大學相關人員要思考如何避免通識教育與專業

教育之整合困境，而真正發揮整合之正面綜效。

此外，國內的人才培育長期以來是以理工醫農為主，人文社會及商管方面未受到足夠的重視，因此所培育出來的人才欠缺人文社會的素養。長期以來通識教育及專門教育一直處於對立狀態，兩者之間具有太多利害衝突，其中的互動相當不良（黃政傑，2001：121）。其實，科學精神與人文精神各有其迷思。任何一種決定論，都只是代表一種偏見。Snow（1959）曾經指出文學知識份子與科學家二者，各自在兩個極端，而出現「兩種文化」之現象（引自林志成、劉藍玉譯，2000：93-97），亦即由於現代學術文化之分裂，形成科學社群與非科學社群二者之間互不溝通，甚至出現對抗與敵視，此勢必引起人類整體文化之異常發展，而終將導致人類之災禍產生（引自謝青龍，1996：97-98）。其實，以科技與人文二領域為例，透過通識教育可以提供大學生科技與人文對話機會，以適應社會變遷（謝文英，2001：33）。但是，大學的課程，通識科目方面，很多流於形式，大概是主管通識課程的人士，沒有長期周延規劃所致（何子樂，2003：237）。

因此，本論文認定具體的通識教育教學目標，應該教授人文社會科學領域學生，對自然科學知識與其他領域有一定程度之認知。相同地，自然科學領域學生也應該學習具備人文社會科學與其他領域之素養，如本研究之通識經濟教育課程。也就是說，大學之通識教育與專業教育應該得到適度之平衡教學。而且，透過這些適切的通識教育之實施，來提供大學生學習，是培育大學生成為理想的現代公民之確實可行方法。

第三節 大學通識教育課程內涵與教學實施相關研究文獻之探討與評析

通識教育的課程內涵與教學實施是教育改革的一個重要主題，不同的大專院校，會依不同的時代、社會與文化背景，以及不同的治校理念及目標任務，而產生不同的通識教育。因此，如何規劃、設計與實施理想的大學教育，特別是如如何規劃、設計與實施理想的大學通識教育更是非常重要的事。

壹、大學通識教育之發展階段

抗戰時期之民國二 年代，我國教育部規定大學文、法學院必須選修一門自然科學，理學院則須選修一門社會科學，這種著重基礎訓練、文理互補之作法，類似今日加強通識教育之作用（陳逢申，1998：297、312）。

接著，教育部於民國四十七年頒定各大學「共同必修科目」作為通識教育的核心課程，之後民國五十三年、六十二年、六十六年均加以局部修訂。並於民國七十三年四月五日為配合「大學必修科目表施行要點」第七點之規定：「使學生在自由選修中可獲得較佳的通識教育」，由教育部頒佈「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各公私立大學暨獨立學院開始辦理通識課程選修制度，要求各大學校院在「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」等七大學術範疇內開授各種選修科目，同時規定學生必須修習 4 至 6 學分之課程。通識課程開列科目與名稱由各校自訂，其選修以跨學院為主。其實，在此之前已經有十六所大學院校實施通識教育³。八十一年時公佈「大學共同必修科目表」，將「學科」型態改為「課程領域」之課程設計，將通識課程納入共同必修科目中，自八十三學年度起將學分提高至 8 學分，並給予各校較大之開課彈性（胡夢鯨，1989：145-150；李亦園、黃俊傑、許榮富、陳德華、李珮琳，1994：77；陳滌清、黃藿，1995：102-103）。

到了民國八十三年，在「大學校院長會議」中進一步決議，大學院校得視各校學生、師資、設備等不同考量，而自訂通識教育課程內容（洪麗珠，1996：27）。民國八十五年由於大法官會議廢除部定大學共同必修科目之決議正式生效，使通識教育獲得更大之實施空間（林孝信、黃俊傑，1996：118）。

近五十年來臺灣地區大學通識教育之發展階段，根據黃俊傑（2003：74-78）之分類，主要可以分為三個時期，這些時期各有重要之相關發展歷程，詳如表 2-3-1。

³較著名的例子：民國四十五年東海大學為大一與大二學生開設通識教育課程，這是國內教育界最早推動通識教育的濫觴；民國七十一年、七十二年國立臺灣大學也曾經開設通識教育課程（沈君山、黃俊傑，1995：4；陳滌清、黃藿，1995：102）。

表 2-3-1 近五十年來臺灣地區大學通識教育之發展階段

	年代	重要發展內容
醞釀期 階段	1950 年代以來	<ul style="list-style-type: none"> ● 1956 學年度東海大學實施「通才教育」 ● 1958 年教育部頒定各大學「共同必修科目」作為通識教育的核心課程 ● 1970 年代臺灣之通識教育以清華大學較有成績 ● 1981 年臺灣大學開始推動通才教育，1982-1983 年實施通識教育，但旋即停辦
發展期 階段	1980 年代以來	<ul style="list-style-type: none"> ● 1983 年教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同教育問題 ● 1984 年提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書。4 月 5 日為配合「大學必修科目表施行要點」第七點之規定：「使學生在自由選修中可獲得較佳的通識教育」，由教育部頒佈「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各公私立大學暨獨立學院開始辦理通識課程選修制度，要求各大學校院在「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」等七大學術範疇內開授各種選修科目，同時規定學生必須修習 4 至 6 學分之課程。通識課程開列科目與名稱由各校自訂，其選修以跨學院為主。此年全臺灣各大學校院全面實施通識教育 ● 1984 年 4 月 14 日通識教育學會正式成立，《通識教育期刊》同時創刊，由學會與清華大學合作出版
弘揚期 階段	1990 年代以來	<ul style="list-style-type: none"> ● 1990 年代是臺灣大學校院通識教育正式全面推動之年代 ● 1991 年公佈「大學共同必修科目表」，將「學科」型態改為「課程領域」之課程設計，將通識課程納入共同必修科目中，自八十三(1994 年)學年度起將學分提高至 8 學分，並給予各校較大之開課彈性。而且，有些學校有將共同必修科「以通識方式呈現其內容」，也就是說加以「通識化」的現象。 ● 1994 年「大學校院長會議」進一步決議，大學院校得視各校學生、師資、設備等不同考量，而自訂通識教育課程內容。通識教育正式納入大學之選修課程 ● 1995 年 5 月 26 日司法院大法官會議 380 號解釋，正式宣告「部定共同必修科目」違憲，1996 年 5 月 25 日由於大法官會議廢除部定大學共同必修科目之決議正式生效，使通識教育獲得更大之實施空間，重新規劃校定共同與通識課程 ● 1999 年各大學校院紛紛成立相關之專責單位與組織 ● 1999 年 10 月中華民國通識教育學會接受教育部委託完成全臺灣 58 所一般大學校院通識教育之評鑑 ● 2002 年教育部成立通識教育委員會 ● 2004 年起已經有學校積極辦理並完成通識教育自我評鑑報告，如國立中央大學；2004 年起教育部通識教育委員會辦理各校通識教育評鑑，如 2005 年 4 月份教育部於國立臺灣師範大學辦理大學通識教育評鑑，預計 2007 年起再舉辦一次各校通識教育評鑑」

資料來源：整理自胡夢鯨，1989：145-150；李亦園等，1994：77；陳滌清、黃藹，1995：102；林孝信、黃俊傑，1996：118；洪麗珠，1996：27；吳靖國，2000：93；金耀基，2000：145；黃俊傑，2003：74-78；王元仁、陳美玲、李分明，2004：73；國立中央大學，2004a；國立中央大學，2004b；國立臺灣師範大學，2004；教育部通識教育委員會，2004：教育部新聞稿 2、報告本文 1 等相關文獻。

貳、臺灣地區大學通識教育之行政組織與課程規劃

臺灣地區大多數大學視學校屬性、教育資源與學校規模等情況，將早期的「共同學科」改組或擴大為通識教育中心等組織。其中，大多數大學通識教育課程多由外聘兼任教師，以及該校通識教育專任教師擔任⁴。這些通識教育專任教師隸屬於「共同科」、「通識教育中心」，或是「共同教育委員會」⁵等行政組織。根據陳舜芬（2002：260）之調查研究結果，即發現不少大學開設共通課程之主要單位為相當於系所位階之「共同科」，或是由共同科轉變而成且聘有專任師資之通識教育中心。

但是，臺灣教育由於「激烈的升學競爭」，此強大之升學壓力使得學校教育無法正常（張郁雯、林文瑛，2002：J-1）。例如，早期臺灣學生在升學主義之下成長，中學時期就決定專攻人文、藝術、社會或理工科學，因此青少年在心智成長時期，往往不願意也無能力去探索非本「組別」之知識。此往往造成人文藝術學生數理基礎薄弱，而理工學生對人文藝術不屑一顧，增加教授通識教育課程之困難（洪麗珠，1996：34-35）。此情況也出現於各大學之通識教育中，其主要原因可能在於通識教育，較少能夠直接對升學「主流研究所」，提供立即之學業幫助⁶。此外，通識教育課程內容之安排的最困難之處，在於難以同時兼顧深度與廣度。

課程實施是否正常，教師是否依課表正常教學，教材是否符合課程綱要之要求，教師配置是否合宜，教科書與其他教材之運用是否得當，各項考試是否符合教育目標等，這些都是很重要的（黃政傑，2003：14）。而且，今日之大學課程體制，均是以科系為中心，具有統一性之專業課程為主軸（約 90-100 學分），再輔以零星散漫之通識課程作為補充（約 20-40 學分）所形成（鄒川雄，2003：85）。尤其，民國九十二年二月六日《大學法》修正公佈，以及根據民國九十三年二月二十七日《大學法施行細則》⁷修正公佈之規定，各大學可以享有充分之課程自主權⁸（陳舜芬，1995：106；全國法規資料庫，2005）。這將使各校通識課程規劃出現更多的變數。

參、大學通識教育之課程內涵

⁴或是由各大學其他各系所相關專長之專任教師支援擔任。

⁵以國立臺灣大學為例，共同教育委員會之組織不只是通識教育組而已，還包括軍訓室、體育室、共同教育組，以及醫學院共同教育室等（國立臺灣大學，2004）。

⁶例如，入學考試之潛在課程將引導大家重視升學考科相關之課程，對於非升學考科相關之課程，則多數學生可能予以放棄或忽視。如果修課之課程，被選定為升學考科之科目，則在學生、家長、教師與學校行政人員心目中地位會明顯地較高。因此，在升學考試競爭底下，升學主義、形式主義與孤立主義將是學校教育之「精髓」，與升學無關之課程與教學都可以形式化，隨便應付即可過關（黃政傑，2003：5-7）。

⁷例如，《大學法施行細則》第 23 條：大學得依其發展特色規劃課程，由學校組成相關委員會研議，經教務會議通過後實施，並報請教育部備查。前項課程，應由相關委員會定期檢討或修正（全國法規資料庫，2005）。

⁸尤雪瑛（2004：259、262）以英語之課程與教學為例，根據從英語能力檢定論大學英語之課程規劃研究認為，在大學階段，教育部並未制定大學英語教學綱要。大學英語課程之實施，完全由各校自行擬定。在此情況下，大學英語任課教師在訂教學目標、選取教材及教學活動設計上，有極高的自主權，但是各自遵循的大綱也極分歧。此情況也同樣適用於其他大學學科之課程與教學實施。

大學通識教育之組成內涵是什麼，仍然是人言人殊，很難有一共同之答案（金耀基，2000：65、143）。過去幾十年來，臺灣之大學教育中，把通識教育之任務委由全校共同科目來實施，然而共同科之教學常年在教育部部定之統一課程中，課程設計僵化、教學品質低落、學習成效不彰，始終是有識之士憂心之所在（葉紹國、溫博仕，2001：309）。在司法院大法官解釋 360 號之後，轉由現今各校自行規劃之通識教育課程（蔡輝龍，2001：30）。

其實，通識教育的開設，根據前述學者之論點，若能在講授「專業知識」之外，達成「知識的統一」之理想，此為普通教育面向之通識教育，亦能兼顧到課程與學生人格陶冶培育，即為博雅教育面向之通識教育。最後，促使學生在各方面之能力與修養能夠得到完整的發展。這是比較完整之大學通識教育課程內涵的組成內容。

綜合而言，大學通識教育之內涵雖然仍然沒有明確之共識，再加上大學之高度學術自主性，更增加通識課程開設之複雜性。但是，其主要方向應該在於避免學生「專業知識」之「單一化」，以及完整人格之陶冶。

肆、大學通識教育之課程設計與規劃

綜合林新沛（2003：129-130）、黃俊傑（2003：149-150）等人的研究，通識教育課程之設計大概分為四大類，包括：

- 一、由不同領域之教師開設不同課程提供學生選修，此可能是最常見之方法；
- 二、由不同領域之教師合開同一門課程，分別負責課程內之不同單元；
- 三、由具有多領域知識基礎之教師開授一門課程；
- 四、邀請學有所成之卓越學者、專家主講，辦理以思考為導向之通識教育講座課程。

而且，根據前述的相關文獻可知，通識教育課程實際上一般分為四大領域之教學，包括：人文學、社會科學⁹、生命科學與物理科學。所以，各學校在通識教育課程的研究方面，必須依其本身屬性特質而設計具有該校特色的大學通識教育課程。

通識課程也可以進一步區分為通識必修課與通識選修課。前者大都是指共同科目（如國文、英文、歷史、憲法等），這是指專業無法提供卻又是作為現代人所應具備之基本素養；後者大都是與專業課程作搭配設計，區分為人文領域、社會領域與自然領域，其主要理念在於作為專業教育過於偏狹之補充與平衡（鄒川雄，2003）。

由上可知，大學通識教育之課程設計與規劃方式，並沒有一種固定模式，

⁹劍橋大學 C.P.Snow 爵士曾經提出「人文」與「科學」之「二個文化」說法。但是，社會學家 T.Parsons 則在「人文」與「科學」之外，至少還有「社會科學」等「三個文化」（引自金耀基，2000：141）。

有必要深入探討何種設計與規劃模式較能夠呈現出教學成效。

伍、大學通識教育之師資、教材與教學方法

大學通識教育必須有優秀與適合之師資、教材，以及正確之教學方法。

一、大學通識教育師資

教師不只是教育政策的解釋者，也是教室教學內容的主要媒介（蔡文山，2004：205）。但是，Maxwell 和 Kazlauskas 曾經發現大學教師們常會高估自己的教學能力與成效的現象（引自廖年森，2002：41）而且，根據相關研究發現，教師因為升等所出現「Publish or Perish」的工作壓力，已經逐漸使大學教師重研究而輕教學，造成教學與研究工作衝突之現象（引自杜娟娟，2002：137）。其實，教師們到底強調研究而犧牲教學，還是注重教學而忽略研究，都是一種錯誤的兩難困境，而應該可以達到類似彼此互利之效果（引自林玉体譯，2003：133）。

通常，在設有通識教育專責教學單位之大學，授課師資主要來自於該校之專責教學單位，而在未設有通識教育專責教學單位之大學，授課師資則來自於該校之各系所（陳舜芬，2002）。學者林新沛（2003：129）認為為了達到大學通識教育之目的，學校在修課制度與課程設計上都極盡心思。可是，相對地師資問題卻比較被忽略。事實上，從事通識教育者不僅須有專業之學識，也宜有某種程度之博學基礎。而且，教師之素質，更是通識教育成敗之最後關鍵（黃崑巖，1996）。其實，根據憲法第 11 條¹⁰講學自由之意義，可知講學自由¹¹保障之對象，主要是大專院校教師（許育典，2004：60）。所以，理論上大學通識教育教師有很大的授課自主空間。

但是，大專校院具備博士學位之教師，在專業學術領域必然受過嚴格之養成與教育訓練，可以證明必定是優秀之學習者。這卻不表示他們即具備良好之教學素養。特別是初次任教者，如果缺乏適當的協助、輔導，對於課程的設計、教學活動的規劃、學習資源的運用，以及學習的評量等有關教學專業知識（Pedagogical Content Knowledge）的不足，都可能造成其教學工作的障礙（景祥祐、張簡誌誠、林佳琪，2002：20）。所以，大多數大學師資，尤其是新任之教師，對於「教學素養」可能非常陌生與缺乏，實在有必要加以提升。大學教師除了師範體系¹²之教師外，大多對教材教法、教學設計等沒有直接接觸。大學教師要提昇教學品質且教得愉快，的確需要一番學習（鄧宜男，2001：26-27）。自我異化之教師只能教出自我異化之學生，絕不可能教出博雅之學生（王佳煌，2003：260）。因此，可以考慮制訂新的大學教師制度，增加修讀教育專業課程規定，如比利時之大學即有類似的課程規定，針對大學教師資格，規定必須修讀一至數年之課程後，才給予證書（陳碧祥，2001：163、172），再加上實施適

¹⁰《中華民國憲法》第 11 條：人民有言論、講學、著作及出版之自由（全國法規資料庫，2005）。

¹¹學術自由是高等教育的重要價值，其攸關於學術真理的追求，主要範疇包括教的自由、學的自由、研究自由，以及言論自由等（黃乃熒，2001：91、98）。

¹²目前與師範體系類似而擁有教育相關知識與能力之大學教師，除了傳統師範校院之外，主要任教單位還包括各大學教育相關學系、研究所，以及師資培育中心（教育學程中心）等。

合的教學評鑑，當做提升教學品質之有效途徑。

在增進通識教育教學方面，Meacham 與 Ludwig (2001: 259-268) 曾經提出十種教師增進一般通識教育教學之原則，包括：認明重要人士；教師相互傾聽與尊重；關注學生；鼓勵教師接受責任；幫助教師學習與做他們想做的事；使教師發展產品導向；評量教師發展產品；允許充分時間；使教師發展持續進行；建立教師發展機制結構。而且，Weissman 與 Boning (2003: 157)，也認為有效提高核心課程效能之五面向，包括：經由合作學習創造學習社群；培養學生學習自主權；聯結其他學科與現實生活世界之知識；經由活動經驗衡量學生學習；分享學科經驗等。這些原則與面向都對於教師發展之幫助非常大，也可以幫助教師提升教學素養。

此外，雖然根據金耀基 (2000: 148) 之說法，認為在大學的知識結構中，(以前)沒有人是「專修」通識教育的，恐怕也不會有人以自己的專業認同是通識教育。因此，大學很難請到「通識教育的教師」。其實，根據本論文之研究，以國內博士論文為例，近年來研究主題論及通識教育相關課程的論文就有三篇(含本論文)。所以，其實國內學術界已經出現「真正的正規學校訓練出來之大學通識教育的師資」。但是，這些研究主題論及通識教育相關課程的博士論文研究者，也通常具備其他學術專長，在各種因素影響下，有可能到其他專業系所等任教，而不一定就任教於各校的通識教育組織，開設適合的通識課程。

因此，未來可以有幾個方向可以嘗試，包括：舉辦通識教師研習營；成立通識教師跨領域讀書會；開設特定之 BBS 或網路社群，提供通識教師討論之園地；以及學校應該將通識教師參與上述活動列入教師考評積分(林新沛，2003: 131)；甚至成立通識教育研究所培育通識師資，或是成立通識教育研究中心訓練通識師資。透過上述這些途徑，希望能有效改善大學通識教育師資之素質、觀念與水準。

二、大學通識教育教材與教學方法

許良榮與邱玉如 (2003: 3) 曾經以國內大專「自然科學概論」為例，查閱國內相關文獻之研究發現，針對國中小學教科書做分析研究的為數不少，但是針對大專用書的內容做相關的分析與比較之研究並不多。類似的現象，國內學術界對於大學各領域通識課程教科書之研究，相對於中小學階段的教科書而言也比較少。

其中，鄒川雄 (2003: 89) 之研究指出，大學通識課程由於並沒有統一之標準，所以不會有統一之教材或教科書，在找不到適合之教科書時，時常就索性拿相關專業領域之教科書來替代。另外，就是不用專業之教科書，由教師根據自己之想法來上課，並將課程冠上某學科之「生活」與「應用」之名。

此外，網路教學與數位化教材之研發或教學，在近年來大專校院受到普遍重視，也被積極地推動(邱文彬、萬金生、李嘉紘，2004: 62)。尤其，在知識經濟時代將資訊與通訊科技設備應用於教育上，將可以提昇大學通識教育教學與學習之成效。但是，就 e 化教學(遠距教學)而言，其工具特性特別容易讓我們產生技術決定論之迷思，忽視 e 化教學周圍之環境與結構問題，必須要從主體(教師與學生)出發，進行有系統的、整體的思考，與實境教學配合互補。

e 化教學與通識教育之間的關係不宜視為簡單的工具使用關係（王佳煌，2003：247、251、262）。也就是說，大學通識教育課程如果要實施 e 化教學，則仍有許多問題待釐清。

而且，網路教學、網路課程設計、網路教材開發與製作之成果，在大學教師升等之審查採計上卻毫無幫助，因此無法吸引教師投入（陳姚真，2004：15）。尤其屬於研究型大學或是以研究導向自許之教師，投入網路教學或數位化教材之研發與製作，對於學術研究聲譽或是升等而言，並非重要之決定因素（邱文彬等，2004：62）。

以學生學習的角度而言，教學是大學教育之首要任務¹³，也是教師之主要職責。畢竟大學教師之研究成果也是為了要落實於實際的教學中。但是，在學術掛帥下，對於大學教學方法之檢討與改進經常被忽視（周祝瑛，2003：51）。其實，根據研究顯示大學教師傳達內容資訊所運用的教學方法，會對教學品質有很大的影響（單文經，2001：63）。因此，大學教師專業成長除學術知能之增進以外，也包括教學專業知能（陳碧祥，2001：166）。

再根據有關學者專家之研究發現，教師教學時應該具備之知識，包括：學科知識；一般教學知識；課程知識；學科教學知識基礎；對學生及其特質之知識；對教育情境之知識；對教育目的與價值及其哲學與歷史淵源之知識（簡紅珠，2002：10）。雖然，高等教育教師與從幼稚園至高中（K-12）階段之教師有很多不同。但是，仍有必要促進高等教育教師之發展（Menges & Austin, 2001：1122）。而國內大多數之大學教師在任教之前，並不具備教學之經驗與能力。大學也很少提供教師在教學方法與技巧上之教育訓練。教學能力之培養全憑個人在職場之工作經驗累積，與國中、小教師在任教前必須修習教育相關課程（包含實習教學），以具備教師資格，任教期間更少不了許多教學研習機會之在職訓練。近年來，美國部分大學已經開始致力於改善教師之教學能力，如設計並提供研習課程（杜娟娟，2002：169）。

就教學方法而言，首先必須引發學生學習動機，從基礎知識開始仔細講解，然後以深入淺出、活潑生動之方式進行教學，並且隨時注意觀察學生之表情與反應，了解學生興趣，來機動調整教學內容或方式。與一般課程相較通識課程在教學方法與技巧上要下比較大功夫（陳滌清、黃藿，1995：107）。

金耀基（2000：66）根據國外的經驗指出，將通識教育重點放在「科際整合」方法上，理論上是可取的，可以打破大學傳統以「學系為本」的限制。但是，真正的科際整合涉及到各學科間的基本假設、理論取向與方法技術等結合問題，極不容易，只在某種限度內行得通。此外，也可以採取個案教學（Case Study）方法，增進學生學習之成效（Olorunnisola, Ramasubramanian, Russill, & Dumas, 2004）。或是可以透過教授群教學（Team Teaching）與跨領域主題教學（Subject-oriented Interdisciplinary Teaching）之方式實施協同教學。這些教學方法，除了可以使學生藉此明瞭不同專業者合作之模式外，參與課程之教師，也可以自其中學習彼此看待同一問題之角度，並逐漸累積較為明確之通識教育模

¹³Perkins（1973）認為大學之大功能，「教學」、「研究」與「服務」範疇之中，「教學」是大學最重要的功能（引自李芊慧、吳裕益、蔡清華，2003：-B-2-4）。

式，以培養日後之通識教育師資（洪麗珠，1996：39）。而且，透過正式與非正式等各種較多途徑之教師對話也是有必要的（Tsui, 2001：24）。

鄭美玲、鍾崇榮（2002：20-22）研究發現以化學通識課程為例，課程之教材內容應該生活化、簡明化與實用化，教學方法應該趣味化、多樣化與媒體化，而且學生之先備知識不一致，將影響教師教材選擇與教學。尤其，通識教育之關鍵詞在「關連」(Relevance)一字。因此，課程設計與教學方法應該要活潑有趣，以吸引學生修習通識課程（黃崑巖，1995：81）。

除了上述各項通識教育實施問題之探討外，課程教學大綱經常是提供學生，接收與分享有關任何課程資訊之初始溝通工具，以及重要之正式機制（Eberly, Newton, & Wiggins, 2001：56）。因此，教師必須於上課前提供詳細之課程資訊。而期中或期末之評量也非常重要，可以根據通識教育目標加以評量，以及發展更佳的分析評量工具，（Lusher, 2004：317）。

所以，大學通識教育，可以根據其所屬之學門，選擇適合之教材內容與應用適切之教學方法等各種教學方式與途徑，以提高教學成效。

陸、大學通識教育之教學評量與評鑑

在評量方面，一般而言，學生在通識教育上所學習之成果如何，是由任課教師依學生之上課時課堂表現，如出席狀況、參與與發言討論情形，以及學期中各種測驗考試、成品製作或是研究報告等作為評量（黃坤錦，1999：196）。

此外，為了進一步瞭解大學教學品質，通常必須藉由教學評鑑之實施，以謀求教學之改進與發展（孫志麟，2004：334）。近年來，在評鑑方面由於各有關單位非常密集地針對各校通識教育進行各項評鑑，實有利於學術界對通識教育實施之反思。其中，教育部通識教育委員會（2004：1）在「大學通識教育評鑑先導計畫」評鑑報告中提到的評鑑項目八大分類，包括：目標與願景、組織與制度、教學與行政資源、課程規劃、教學品質、師資、自我評鑑之運作，以及整體觀感等，都可以做為各校對於通識教育有決策能力的所有教育行政人員，如校長、教務長、通識主管、相關課程委員會委員，以及各通識課程授課教師等，或是將來有意願擔任對於通識教育有決策能力的相關教育行政人員與授課教師等，在思考、規劃、設計與實施通識教育課程時，當然也包括通識經濟教育課程，參考之重要面向。

而且，根據中華民國通識教育學會（1999）評鑑報告，也指出我國大學校院通識教育多年來未受普遍和真實的重視，許多人對通識教育、通識教學、通識課程、通識科目、通識評量等概念經常混淆不清，大多數學校未能將通識教育的理念、宗旨、目的等概念和實際的課程、教學等實施層次密切配合起來，以致在課程設計、科目開授、行政配合、經費支援等方面相當薄弱，難以真正落實通識教育（引自黃政傑，2001：41）。此外，一所學校的通識教育若要真誠落實，與學校制度上的可容性非常有關，首先，學校內應有幾位具有通識之理念，且負有使命感及意願者來實踐、推動；其次，學校校長須全力支持；最後，全校老師早晚均應陸續參與（郭青青，2001：184）。

再者，通識教育之問題，包括：學校規模與通識科目之多寡高度相關，科

系本位主義作風，課程規劃未能均衡，以及缺乏「整體規劃」等問題。因此，必須在師資問題、心態問題、管理問題、課程問題、教學問題，以及教材問題等方面改善（胡夢鯨，1989：145-154）。以上這些問題都可以做為未來通識教育教學評鑑項目之參考。另外，對課程內涵與教師教學之具體評鑑也非常重要，可做為未來教學實施之品質改善的重要參考。

柒、大學通識教育之困境

大學通識教育之困境與轉型分析如下：

一、大學通識教育之困境

通識教育在當代大學教育中，正出現一種矛盾與困境。一方面，在理念上對通識教育之重要性不斷地肯定，另一方面，在實施中，對通識教育之重要性卻又不斷地淡化，甚至忽視（金耀基，2000：140）。其實，大家也不願意見到在大學學術環境中，通識教育淪為二等或三等之課程（何秀煌，1995：72）。

前國立清華大學沈君山校長也曾經提出，在臺灣實施通識教育之困境包括：沒有人願意去管；沒有教授願意去教；沒有學生肯花時間去聽（引自金耀基，2000：146）。而且，通識教育實施之共同困難，包括：人力不足、適當教材不足、教師意願不高，以及學生學習意願往往不高（陳滌清、黃藿，1995：102-103）。此外，通識教育超越傳統學科分類之做法，總會被大部分教師頑強對抗。他們太清楚這種新的分科方式，會威脅到他們事業之立基（陳金蓮譯，1995：7）。

有許多學者指出，有些人可能將通識課程視為「可有可無學分」而非「很有營養價值」，「或是學生不需要花太多工夫，即可以及格或是取得高分」之「營養學分」課程或科目（Bread-and-butter Courses），以及「容易通過的課程」（Gut Courses）與「放水課程」（Water-down Courses）（引自王燦槐，1995：180；陳滌清、黃藿，1995：109；宣大衛，1996：137；黃崑巖，1996：8；劉阿榮，1999：30；引自黃坤錦，1999：180-181；賀德芬，2001：127；毛榮富，2002：151；鄭美玲、鍾崇燊，2002：19；鄭美華，2003：25）。甚至，也有不少教授錯誤地將通識課程視為「膚淺化、庸俗化與營養學分」之課程（鄭美玲、鍾崇燊，2002：19）。而在哈佛大學通識教育被戲稱為「開胃食品」，雖然非常豐富，卻多得不知如何選擇。此外，也有人認為通識教育課程，像在大海中無目標地飄蕩，既無地圖，也無指針（金耀基，2000：63）。這些現象可能都是通識教育發展時，必須面臨與解決之問題。

事實上，吳忠宏、謝玉文（2003：267）指出通識教育並不是營養學分。林正弘（1994：177）也認為通識課程必須精心設計課程的內容與教學方法，而不應該只是正規課程之通俗化教育。黃武雄（1994a：125）更認定通識教育不是膚淺庸俗之教育。相反地，只有很透徹地掌握專業知識的教授，才能真正教好通識課程。

而且，一般國立大學在只重視研究之情況下，教學工作成了每位教師之「良心工作」，在學術專業自主有餘、個人自律不足之情況下，教學品質管理寬嚴不一（周祝瑛，2003：49-50）。再加上教師隨著升等壓力之提升，以及評鑑制度

明顯以研究為重之下，導致大學教師「重研究、輕教學」之現象愈來愈值得重視。因為，研究生產力，仍為決定大學教師升等之成功與否的關鍵（田芳華，1999a：359；張一蕃，2001：85）。這種現象對於通識課程之教學品質可能產生嚴重的負面影響。雖然，根據相關研究發現，教育部於民國八十七年制定「專科以上學校教師教學服務成績考核審核參考原則」，將教學服務表現納入升等審查成績計算。然而，是否已經達成導正效果，則仍缺少相關之實證研究（引自杜娟娟，2002：138）。

此外，通識經濟教育可能遇到的「威脅」，包括：國內通識教育的研究文獻中，大多數的論點，或是「主流的通識教育學者」是的理念，以「博雅教育」取向為主，似乎有將通識教育等同於「人文教育」之傾向，非常重視「文化」、「教養」與「倫理」等主題。例如，何秀煌（1998：209）即主張大學通識教育課程應該加強開設文化教育與文明教育相關科目。此現象與吳靖國（1999：105）研究提到的通識教育之迷失的「通識教育就是人文教育」說法類似。此也可能與人文主義者 Hutchins 的思維一樣，促使通識教育受到人文主義的影響，認為教育的科目應該要以人文學科為主，以學問本身為目的，人本身的心靈為依歸，不重視（甚至反對）職業科目之訓練，認為對人職業訓練是把人當工具而不是目的。因此，必須把感覺的、實用的、職業的科目去除，至少是減低（引自黃坤錦，1999：46）。

其實，根據陳伯璋（2001：11-12）之觀點，傳統博雅教育固然重要，但是已經漸次轉為通識教育（普通教育）。前者為傳統貴族所接受的教育，培養具備文化素養與身心健全之社會菁英份子，而後者則是符合民主社會的需求，培養身心健全之社會公民。

當然，「博雅教育」取向之通識教育並不是壞事，也有繼續實施之價值性與會必要性。但是，如果與「博雅教育」取向不同面向的「普通教育」取向之通識教育，因而被「主流的通識教育學者」誤解成和「工具主義」與「功利主義」劃上等號，而將此理念下之通識教育課程，排除於各校通識教育課程之外，這樣對於培育具備基本社會科學知識的現代理想公民，可能會產生非常大的負面影響。其實，根據學者劉阿榮（2003：2）指出大學是作為知識啟迪與人格陶冶的重要場域。則可以發現「知識啟迪」與「普通教育」取向之通識教育關係密切，而「人格陶冶」則與「博雅教育」取向之通識教育關係密切。二者都是大學教育的重點，不是相互衝突的教育實施途徑，都應該規劃適當的課程提供學生修習。如此，大學通識經濟教育才較可能有機會正常發展。

因此，根據上述文獻可知，大學通識教育之實施，的確出現一些困境，大學通識經濟教育之實施，也可能面臨威脅。但是，學術界、教師與有關教育行政人員仍應該設法加以解決。

二、大學通識教育之教學規劃與轉型

通識教育近三十年來在各國大學教育中有退卻或倒退之現象。但是，也可以發現在許多國家大學教育之檢討與改革中，通識教育之價值與重要性又一次地被肯定（金耀基，2000：139）。而最近十餘年來，通識課程有些觀念需

要釐清，如「共同課程通識化」、「通識中心虛級化」、「取消通識課程，以專業課程充抵通識學分」、「師範與藝術校院課程就是通識課程，所以不必再有通識課程」，以及「技職校院教育需要配合就業市場，所以也不必要有通識課程」等，都是對通識教育之誤解（黃俊傑，2003：89-93）。此外，各大學校院原本以全人教育為主要訴求，而不必偏狹專業知識泥沼之通識教育中心或共同科，卻悲慘地進行「普通常識」或「普通嘗試」之教學，使得單位本身在實質上被定位成為各專業系所之預科而已（陳德和，2004：0）。

因此，大學通識教育之教學規劃與設計之轉型與延續非常重要，可以從「務實、悲憫論」與「優患、遠見論」觀點來觀察通識教育之轉型與延續（劉阿榮，1999：18）。

此外，校長是全校之最高決策者，其為掌握通識教育成敗之關鍵（黃俊傑，2003：79），其對大學通識教育之轉型與延續可以發揮關鍵性的力量。但是，在大學教育經費規劃方面，對於大學教育經費的補助，則要注意應該補助個人而不是學校，此方式較能提升教育之功能（溫明忠，1998b：124），如此也才能真正將教育經費用於修習通識教育之大學生身上。

所以，根據上述文獻可知，大學通識教育相關研究者或教育者，應該研擬規劃出適合與正確之途徑，以轉型與延續下去。否則，在其他「專業系所」之相關研究者或教育者的誤解下，通識教育可能產生退卻或倒退現象，其結果將造成大學生的嚴重損失。

第四節 國外主要大學通識教育課程實施相關研究 文獻之探討與評析

本節探討國外主要大學通識教育課程之實施相關研究，以做為本論文探討相關議題之重要參考。

根據葉紹國、溫博仕（2001：308）之研究，指出世界各國通識教育在正式課程設計上的主要做法，是在各學系所主修之課程外，另列一些大學生必備之教養課程，以提供學生必修或選修，或是要求學生在主修科目之外，另修其他類別課程，以達到不同學科間之對話或知識之會通。

壹、美國大學通識教育

早期殖民時期美國高等教育學府，九所「常春藤盟校」（Ivy League）以修習七藝（文法、邏輯、修藝、幾何、天文、算術與音樂），以及 Liberal Arts 等學科為主，稱為博雅教育（黃坤錦，1995：73）。到了二十世紀美國經典通識教育，開始出現於哥倫比亞大學（林孝信、黃俊傑，1996：121）。

二次大戰前後，美國大學中有一批有志之士，有鑑於知識專精之結果，使學生日益窄化或異化，也紛紛倡導實施通識教育。這些重要人士包括一九三〇年代芝加哥大學校長赫欽斯（R.M. Hutchins），以及一九四〇年代哈佛大學校長柯南特（James B. Conant）。主要類型包括：核心課程（Core Curriculum）模式；「廣博約定」（Distribution Requirements）模式；自由放任模式。但是，其實施也遭到許多批評（胡夢鯨，1989：144-145；金耀基，2000：54-58）。

到了一九四〇至七〇年代通識教育發展之潮流為原有之必修課程不是被大幅度地修改，就是遭到被取消之命運。1980-1990 年代通識教育出現逐漸回復情況，如哈佛大學、史丹佛大學。但是，涵蓋通識教育所占比例，其實從 1914 年之 55% 到了 1993 年減少至 33%，必修課之平均堂數也由 9.9 堂降至 2.5 堂，其中有些學校以「統整性的通識教育課程」取代必修課程（薛曉華譯，2003：489）。

在個別學校方面，哈佛大學對於應否在大學實施通識教育並沒有引起辯論，引起辯論與混淆的是什麼是理想的通識教育課程，以及怎樣的通識教育才能培養一個真正的現代化知識人（金耀基，2000：62）。Rosovsky（1990）認為其目的是要引導學生成為一個「有教養的人」（Educated Person）（引自陳伯璋，2001：9）。哈佛大學之通識課程分為十類，但是每位學生只就其中八類中各選一門課，而排除之那兩類就規定必須是與該生主修最接近的兩類（萬其超，1995：12）。此外，二十世紀初哈佛大學在校長 Lawrence Lowell 領導下，規定大一學生必須住校，經由住宿學院制度，以發揚博雅傳統精神之理念。但是，前哈佛大學校長 James B. Conant 在 1945 年《自由社會中的普通教育》（General Education in a Free Society）裡則強調普通教育是針對多數之大眾而言，其相對於專業教育，而不是指以往博雅教育之社會菁英取向教育方式（Conant，1968）。

至於，耶魯大學則與哈佛大學之學風不同，前者傾向於「堅貞強固」之古典古義，教授們認為大學不應該開設「廣受歡迎和流行的」科目，如實用職業科目，力辯古典科目之重要性（黃坤錦，1999：7-8）。

芝加哥大學在校長 Robert M. Hutchins 於 1930 至 40 年代期間大力提倡 Newman 之博雅傳統理論，回歸西方經典著作之研讀與教學，同時捨棄普通課程之自由選修，而改採取共同必修之核心課程方式（引自林樹聲，2000：20）。而根據 Nicholas（1995）的研究，芝加哥大學通識課程是以「社會」與「生命」特質為基礎，培養學生善盡一個公民之義務。七科通識課程，稱為「共同核心」課程，包括生物科學、物理科學、社會科學與人文學。其課程設計特色為科際整合課程，而不是「xx概論」。但是，開課次數最多之課程都是一些傳統學門經濟學、政治科學、歷史與英文等課程。此外，仍要選修一門有關世界主要文明習俗之課程（引自王英芳譯，1995：57、63）。

不過，芝加哥大學曾經因為許多教師發現學生對於修習導論課感到厭煩，並且疏忽了自己的專業，而在二 年代早期，有人提議廢除通識教育。直到 1970 年代後期，美國各大學再次對通識教育產生興趣（Stevens, 2001：185）。由此可知芝加哥大學開設通識課程曾遇到與專業課程的衝突，但是該校對於社會科學與人文學，以及科際整合之課程是非常重視的。但是，1930 至 40 年代由芝加哥大學所創立的通識教育課程，具有當時的校長 Hutchins 的通識辦學理念精神，迄今仍然對很多學校有影響，其課程常被其他學校拿來參考（王英芳譯，1995：53）。

但是，加州大學 Berkeley 在 Clark Kerr 擔任校長與全加州大學系統總校長（1952-1967）時，推動的是屬於實用主義之通識教育。Kerr 曾提出「多元大學」（Multiversity）理念。該校當時課程採多元化與自由化進行。通識科目要儘量的繁多甚至雜亂，以適應與滿足各類學生之各種需求，亂中自然有序，多中自然均衡（黃坤錦，1999：55-59）。此校與前述之其他大學有非常大之差異。

另外，羅格斯（Rutgers）大學之學習目標，包括三大領域：智識與溝通技術（批判思考、溝通、數學推理與分析、科學探索、資訊與電腦素養）；人類行為、社會與自然環境之知覺（歷史知覺、多元文化與國際知覺、文學與藝術擴張知覺、個人與社會行為知覺、物理與生物世界知覺）；個人在社會之責任（公民資質教育、社會與倫理知覺）等（Foley, 1997：162-165）。

綜合言之，美國大學之發展與通識教育之演進息息相關。在傳統與革新、保守與自由、人文與科技之角力與競賽當中進行拉鋸戰（黃坤錦，1995：97-99）。通識課程的修課方式主要分為三種，包括廣博課程（Distribution Requirements）核心課程與自由放任選課類型。廣博課程通常將課程分為人文學、社會科學與自然科學三大領域，規定學生於此三大領域各選若干課程（蔡輝龍，2001：31）。有些學校如哥倫比亞大學全面共同必修（核心課程），哈佛大學平均選修方式（八大類各選一門課），以及麻省理工學院非平均選修方式（重視科學類課程與集中通識領域修課）。各校通識教育師資主要來自於各研究所專業師資，當人力不足時則會選優秀博士班研究生支援（萬其超，1995：10-11）。

因此，美國各大學通識教育課程仍有一些差異，不可一概而論。而且，近年來通識教育雖然逐漸回復受到重視，但是，其程度卻仍然比起 1910 年代少了許多，這些變化趨勢，值得做為研究與實施國內大學通識教育之參考主題之一。

貳、日本大學通識教育

日本之通識教育由教養部負責（蔡輝龍，2001：31），起源於明治維新，通識教育稱為「一般教育」¹⁴或「教養教育」。「教養部」設置之基本目標，原係希望能使大學生從一般教育（通識教育）進入專業教育有理想之過渡，並提供學生更理想與完整之大學教育訓練。一九四八年規定教養課程必須包括人文科學、社會科學與自然科學各 12 學分，外國語 8 學分與體育 4 學分，合計 48 學分，佔全部大學課程之 38%。一九七一年將教養課程中人文科學、社會科學與自然科學改為各 8 學分，合計 36 學分。至一九九一年六月大幅度修改了大學設置標準，之後課程朝向自由化、大綱化、多樣化。目前，僅規定基本教養課程 30 學分，而課程內容與架構均由各校自行訂定。而且，全國性通識教育期刊《一般教育學會誌》亦已經於 1981 年創刊（李亦園等，1994：78-79；楊永良，1994：66-73）。由此可知日本對於通識教育也非常重視，並且對大學通識教育也有具體之規劃與課程設計。

在主要大學之實施方面，以東京大學¹⁵、京都大學、福島大學、御茶水女子大學、九州大學、慶應義塾大學、關西學院大學、日本大學，以及西南學院大學等各校之通識教育實施與改革趨勢為例，重點包括重視教養課程；開設「核心課程」；無「共同必修科目」規定；通識師資有一定專業研究水準，通識教師多半也在專業系所合聘或兼授課程；小班制教學；從「概論」課改為多樣化選修課；科際整合課程；啟發型教育；全校教師參與；必修第二外國語與開設國際化課程；上課多樣化；課程不集中於前二年（李亦園等，1994：83-97；楊永良，1994：67-72）。

綜合而言，日本的大學通識教育由教養部負責，其非常重視教養課程，通識教育的特色，包括師資有一定專業研究水準，必修第二外國語與開設國際化課程，以及上課多樣化等優點。

參、德國大學通識教育

德國採「學科制」，每一個學生修一科「主科」(*Hauptfach*)與二科「副科」(*Nebenfächer*)，避免學生所獲得之知識過度集中在某一領域，以養成「豐富的聯合能力」(*Zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten*)。大學通識教育落實於課程之組合，必修與選修並重，使學生之學識多元且博大精深，以充實學生之能力與視野（詹棟樑，1994：76-78；蔡輝龍，2001：30-31）。

但是，也有專家認為德國的大學是研究的園地，它已不再傳授通識教育，或以培養「全人」為目的。通識課程是在廣義的高中(*Sekundarstufe*)授課，各邦擁有自主權，將專業知識能力與社會人文能力之學習結合，使學生成為一個成熟的公民（胡昌智，1995：49-50）。

¹⁴其中，社會類課程包括經濟學、法學與社會思想史等（黃武雄，1994b：81）。

¹⁵東京大學模式為採跨領域選修方式，比較接近「一般教育」(general education)。而哈佛大學模式為採核心課程選修方式，比較接近「博雅教育」(liberal education)（黃武雄，1994b：81）。前者開設的通識經濟課程，可能傾向於「經濟學原理」科目，而後者可能傾向於「經濟思考」科目。

德國大學通識教育具有避免學生所獲得之知識過度集中在某一領域，以養成「豐富的聯合能力」之優點，但是，也有專家認為德國的大學是研究的園地，此與我國大學走向「大眾型」大學不同。

肆、英國大學通識教育

英國大學傳統以提供博雅教育，培育精英、導引社會價值為宗旨。以倫敦大學為例，其教育目的包括：鼓勵從事通才教育，促進科學及高深研究，改進並擴充大學教育水準，提供國民大學教育課程（陳伯璋，2001：5）。但是，仍應該注意，基本上英國大學通識教育仍是以博雅教育為主。

綜合觀之，各國大學通識教育各有其特色，這些優點都值得做為研究與實施國內大學通識教育之參考。

第五節 通識教育、公民教育與經濟教育整合之相關 研究文獻之探討與評析

本節針對通識教育、公民教育與經濟教育三者之整合文獻進行探討，詳細分析如下。

壹、通識教育與公民教育

教育不僅可以使人適切地成為現代社會之公民，而且隨著社會快速變遷，知識急速膨脹，教育（特別是學校教育）成為個人獲得文化資本之最有效途徑（張郁雯、林文瑛，2002：J-3）。因此，教育之目的是要幫助學生「生活」於其現實世界中。教育之目標與成為一個好人與好公民有關。其中，博雅教育之目標在於促進成為一個「全人」(the Whole Man)(Conant, 1968)。Glatthorn 與 Fox (1996) 也指出，教學專業之重點，不僅是在知識之學習而已，也包括公民之涵養（引自李俊湖，2003：517）。

而且，不論就教育之理念或實踐而言，通識教育與優秀公民之培育均有其相輔相成性。而且，通識教育與公民養成具有不可分割性，通識教育是以公民養成作為重要之教育目標，而公民養成也必須以通識教育為其重要基礎。大學通識教育必須落實在公民教育之上，才能使大學通識教育所培養的具有宏觀、圓融等美德的「人」，獲得具體的立足點（黃俊傑，2003：175-177）。此外，根據趙金祁（1994）之說法：為了彌補每位公民在普通知識上之不足，一些內容也會延伸至高中、大學課程裡，進一步地為個人在專業之外之生涯，提供準備與充實機會（引自林樹聲，2000：25）。這些培育理想公民的途徑，是可以透過大學通識教育加以完成。因此，大學也應該以培育理想之現代公民為重要的教學目標。

通識教育中的社會科學類課程更與公民養成關係密切。根據 Dressel, Paul L. 與 Mayhew, Lewis B. 在 1954 年（參考文獻為 1971 版本）《通識教育：探索與評量》(General Education: Exploration in Evaluation) 中，提到：

「教師（指社會科學教師）在此課程（指社會科學課程）喜歡他們的學生能夠應用知識與社會科學技巧於當前之議題與問題（Dressel & Mayhew, 1971：33）」

由上述文獻可知，社會科學類通識課程之教育目標，是希望使學生能夠應用社會科學知識與能力實際解決問題，以成為理想之公民。而瞿海源教授(1996)也認為，公民教育課程就積極意義而言，有很多與社會科學有關，對公民之社會參與或認知，乃至對於公共事務認知有關之一些討論，在大學階段確實還是可以進行，而且也可能只能在大學階段進行（引自黃俊傑，2003：191）。

根據相關研究也指出，大學教師認為大學教學之目標，在於達成學生發展清晰思考之能力、培養成為負責公民、提供具批判社會之能力，以及傳達對於通識教育欣賞之能力等（引自周祝瑛，2003：50）。其中，科際整合之通識教育課程可以有效地提供學生知識與機會，在其所處的社會進行公共對話與辯論

(Ghnassia & Seabury, 2002: 154)。而且, Anderson 等人 (2003: 104) 根據相關研究也認為, 大多數大學校院都應該瞭解其角色, 在於教導學生於未來在社會中, 做好有意義之公民參與。這些具體課程則可以反映在如具通識教育性質之公民資質與公民教育的實施。

以美國大學教育為例, 其以學術研究、人才訓練與社會服務為宗旨, 具體之教育目的之一為實施通才教育培養健全公民、發展健全人格、充實生活能力, 養成現代公民必須具備之態度、理想、知識與技能, 使其能負起公民責任 (陳伯璋, 2001: 6)。其中, 美國的文雅書院 (Liberal Arts College) 即在培養民主社會之公民 (金耀基, 2000: 14)。Goodson 與 Marsh (1996) 也認為英國透過「課程目標」的討論, 可以均衡教育發展及涵括各方的理想, 擬定職業取向與學術傾向的課程知識並重, 兼融培養學術菁英及訓練勞工的課程, 以避免公民教育偏執 (引自簡良平, 2004: 186)。

所以, 在臺灣地區大學教育中, 通識教育課程非常重要。因為通識教育與公民教育有不可分割且相輔相成的關係。

貳、通識教育與經濟教育

French (1952) 曾經以通識科學課程為例, 提出「為什麼我必須教科學知識給所有非科學家呢?」主要原因是很多公民缺乏對於科學之知覺、知識與態度 (引自 Keller, 2002: 272)。同樣的道理, 為什麼大學必須在通識課程教學生經濟知識呢? 主要原因在於很多學生缺乏足夠之經濟素養。有學者主張以「全球性公民文化」教育而言, 經濟學是公民教育中重要之內容, 經濟學所講授之國際經濟現象等問題, 都可以拓展現代學生之全球視野 (引自黃俊傑, 2003: 184)。所以, 大學通識教育課程中經濟教育是很重要且必須之教學重點。

但是, 近幾十年來, 臺灣經濟突飛猛進, 隨著經濟發展之快速成功與社會之富庶繁榮, 社會大眾之價值觀頗有功利主義傾向 (林孝信、黃俊傑, 1996: 130-131), 而且, 知識與財力在這片土地普遍地被誤用與浪費了 (黃崑巖, 1996: 3)。所以, 解決之道除了傳統只教授學生「商業經濟知識」之外, 還必須包括正確的「公民經濟教育」。

在大學通識教育課程中, 「經濟教育」通常歸於「社會科學」或「應用科學」相關領域中實施, 即通識經濟教育課程。以芝加哥大學通識教育為例, 「經濟教育」課程歸於「社會科學」領域中實施。所需閱讀書籍包括: Adam Smith、Marx 與 Engels 等人著作, 以及瞭解三十年代經濟大蕭條之相關影響 (Orlinsky, 1992: 115-116)。再以哈佛大學為例, 其核心課程的五大領域中, 「社會分析及道德的推理」, 就是介紹這二種知識之中心概念, 並養成學生系統性之思考能力, 以掌握當代社會中個人與社群生活之基本問題。所以, 社會科學也就變成人類了解與掌握本身命運所不可或缺之知識中的一環。而英國劍橋大學情況較不同, 其人文學與科學已成為大學之二大學術傳統, 使得社會科學之重心落在倫敦大學與其他所謂「紅磚大學 (現代大學)」 (Red Brick University) 手中 (金耀基, 2000: 31-32)。上述這些相關課程都與經濟教育之實施關係密切。

此外，在知識經濟時代，學生要具備批判思考（Critical Thinking）能力。此能力是可以透過通識教育實施的，而通識教育中經濟教育課程之實施，可以培養經濟推理與批判思考能力。以元智工學院（今元智大學）之通識教育為例，提出五大面向，包括自由與愛、條理的思維、體能的訓練、合作與分享，以及內在之美（王立文、簡婉，1995：43-46）。其中，「條理的思維」面向即與經濟教育之實施關係密切。

因此，大學通識教育課程中應該重視經濟教育之開設。也就是說，除了一般傳統大學只教授學生商學院、管理學院各學系等專業之「商業經濟知識」，或是社會科學院各學系等專業之「理論經濟知識」之外，還必須包括教授有關提升「公民經濟素質」之通識經濟教育。

參、經濟教育與公民教育

一般而言，教育者通常會把社會科學（Social Sciences）¹⁶與公民教育（Citizenship Education）視為相同之學科。但是，就其特質而言，公民教育除了接近社會科學之外，其內容也取自人文學科（Humanities）。而且，其也是一門教學科目（teaching subjects），其目標在傳授知識，與社會科學各學科之目標，在發現與解釋新知識甚為不同（沈六，1990：26-28）。此外，公民教育之內涵與其他各科都有關係，是一門綜合性課程，其教法應該透過科際整合方式，把相關知識融合起來（曾濟群，1993）。所以，透過通才（識）教育之實施，可以使欠缺人文社會科學素養之大專學生，能適當地增加這方面之知識涵養（周道濟，1985：25）。

另外，公民教育所要達成的目標包括：認知、情意與技能三個方面，所以從經濟學的角度來看公民應具備的特質，也應該分別為經濟知識、經濟德行與經濟能力三個面向來探討。經濟教育實施時，並不只是單純的經濟理論的陳述而已，經濟教育要與學生的生活經驗相關，經濟教材應該是生活中實用的知識。課程的設計要同時兼顧「學科取向」、「學生取向」、「社會取向」與「科技取向」（溫明忠，1999b：146、156-157）。

而且，根據經濟教育之定義：經濟教育為增進公民素養，教導學生具備基本之經濟知識與應用經濟推理做經濟選擇之能力，以成為具有國際觀、富有責任感，以及有效率參與公共事務之公民（黃美筠，1996：202）。所以，經濟教育是公民教育之一個重要單元，而且與社會科教育不可或缺之一環，也是現代公民養成教育中重要之一環（黃美筠、黃劍華，2002）。

此外，由於經濟教育是公民教育之一環，有別於經濟學教育，必須根據學生對於經濟概念理解力的發展，採取合適的教材與教法，使學生在各不同學習階段，對經濟概念有不同程度的瞭解，使之足以應付日常生活所遭遇的種種經濟問題，進而教導學生在經濟問題上，具有做價值判斷與參與公共事務的能力（溫明忠，1999b：16）。

¹⁶社會科學（Social sciences）相對於人文學科（Humanities），著重 Empirical 的發現（沈六，1990：26）。

學生需要之好的公民資質特徵之一，是使學生做出有智慧之決策(Dynneson, 1992 : 57)，此與經濟教育的目標相符。因為根據前述學者之研究經濟教育的目標是教導學生如何做選擇或決策，使學生能習得足夠的經濟學知識和推理能力，使其在面對個人與社會問題時，能做一個獨立的、理性的決策者，進一步成為能參與、有責任感的公民(黃美筠, 2000 : 389)。亦即，經濟教育之實施可以協助學生具有思考之技巧和必備之實用知識，俾能對經濟問題作理性之判斷，使學生變成更有效率之決策者和更有責任感之公民(黃美筠, 1996 : 194)。

其中，批判思考能力幾乎被每一個人認為是公民之基本能力(沈六, 1996 : 14)。而且，Everett 與 Zinser (1998 : 225) 根據國外的相關研究報告指出，大學生缺乏批判思考能力，所以在美國高等教育培育學生批判思考能力有迫切的需要。而我國多年來在升學主義影響下，對於思考能力之培養一直沒有受到重視。其實，批判思考之教學應使用能反應日常生活之教材，以及革新教學方法等，以培養具有獨立思考與批判能力之公民(引自張秀雄, 1995 : 102-103)。其中，經濟學之學習包含認知、情意與技能之統合學習，理想之經濟學學習即要使學生具有高度思考能力，並且提升學生之創造思考能力(賴佩伶, 1998 : 11-12)。因此，經濟學之學習經由高度思考能力、創造思考能力之培養，對於培養具有獨立思考與批判能力之公民，可以提供非常大之幫助。

此外，根據經濟教育全國特別委員會報告(The National Task Force Report)之內容深受 Edwin Nourse 之經濟教育理念影響，認為基本之經濟知識是重要的。同時能夠使個人在一生中做為公民、受雇者、企業家或是消費者時，有效地使用這些知識的思想過程也是重要的(黃美筠, 1996 : 195-196)。

而且，現代公民所面對之諸多問題，如求學、就業、消費、儲蓄、娛樂與退休等，在透過經濟學之分析後，可以有充足養分、明確之指引(熊秉元, 2004 : 195)。國內學者蕭行易(1983)也主張應該藉重公民教育之實施，廣泛地傳授國民一般經濟知識，使國民具有基本經濟概念，能對國計民生問題有概括性之了解，進行對經濟問題與事件有解釋、分析與預測之能力，認清國家當前之經濟情勢，以提高國民之榮譽感，以及對社會之責任感(引自黃美筠, 1996 : 201)。

因此，透過經濟教育之實施，可以使公民資質教育之實施更完整，以培養現代理想公民。

第六節 經濟教育相關研究文獻之探討與評析

本節探討與分析經濟教育之相關研究文獻，包括經濟教育課程內涵與教學實施等議題之相關研究，以提高經濟教育之教學與學習成效。

壹、經濟學課程內涵與教學實施

在前述研究問題的重要性之說明時，黃美筠（1998：202）已指出在經濟教育立論基礎中有最重要的「學習經濟學之雙重效益說」，即一個人做為消費者、工作者、投資者或企業家做決策時所得到之效益，以及國家與社會會因為具備經濟知識之公民與選民而可能得到之效益。此外，根據 Barr, Siegfried, Raymond 與 Wilkinson（1983）的研究指出，大學經濟學入門課程，是大多數大學與學院經濟學課程的基礎。而且，該研究也引述 Siegfried 與 Fels（1979）的研究指出修習二學期經濟學入門課程的學生，在經濟議題的認知上，優於只修習一學期經濟學入門課程的學生。再加上，學校擁有教育課程與教師所獨具之功能，是實施經濟教育最適當的場域（郭金水，2001：6）。因此，大學生要成為具備經濟知識之理想現代公民，有必要透過學校通識經濟教育課程的修習，以瞭解基本經濟概念，而且修習學分愈多愈佳。

但是，經濟學可說是人文社會學門領先中最數理化與最科學化之學門。經濟學透過諸如諾貝爾獎之設置、權威性教科書之通行，以及專門術語之大量使用，其科學社群中成員較接受統一之檢證標準，在外界印象中，似乎存在著明顯之主流「典範」，如新古典經濟學者，彼此說著共同之語言，認為經濟學之解謎活動一直有正確之答案，就像物理、化學一般（顧忠華，1998：26、33-34）。

目前主流經濟學（Orthodox Economics）¹⁷學者大多數認為，現代經濟學之學科語言就是數學（熊秉元，2002）。「經濟學倚重數學分析」，大概是不爭之事實。經濟學家常常使用不算簡單之數學去證明經濟推理（朱敬一，1996：101）。主流經濟學為使複雜之現況易於處理，利用抽象化原則，來建構分析模型，並且認為模型應包含現況中所具重要與代表性之因素，此因素透過假設條件之設立，或參數值之給定等表現出來。經演繹分析得到研究結論之後，主流經濟學根據實際資料，並且應用計量經濟學來檢驗研究成果，以達否證或證實之目的（林沁雄，2003：260-261）。Schug（1986）也認為一般經濟學之知識若要在學校課程徹底教授，需要與其他領域（other areas）整合，如社會科與數學（引自郭金水，2001：6-7）。可見在主流經濟學心中，經濟學與數學關係密切。

但是，另一種說法則認為，其實，數學只是一種邏輯語言，為經濟學家提供了有用的工具，但是，千萬不要忽略了經濟學之現實意涵（劉孟奇，1999：118）。所以，對經濟學而言，數學大有好處，但是最好不要役於數學（熊秉元，2004：180）。

此外，也有研究者認為，經濟學之學習，不應該是充滿機械假設之數理模型，亦或是不切實際之推演分析。反而應該是其思考天地來自充滿複雜、多變，

¹⁷「主流經濟學」，是指現代的經濟學理論與研究方法中，已經成為大多數學者專家們所共同接受之的經濟學典範（李秉正，2000：63）。

以及相異之「人性價值」裡，讓經濟學成為一門生動與思考之課程。例如，「計量經濟學」課程擺開人之價值，以數學方程式來解釋整體經濟生活之做法是註定要失敗，甚至會成為一種非常嚴重之學術遊戲（吳政峰，2002：8）。這是由於經濟學「方法論」過於複雜，將會在實質上使一般公民被排除於經濟知識之理性討論之外，並使得經濟學成為只有少數「圈內人」或教士階級才有資格評斷孰是孰非之秘教型（esoteric）知識（劉孟奇，2001：296）。而且，長久以來，經濟學家習慣於強調經濟學的科學性，以致於有一部份經濟學家及經濟學理論幾乎已經脫離於經濟之現實，而產生一些為學問而學問，與人類經濟生活幾乎毫不相干的研究（陳博志、張清溪、劉鷹釗，1986：38）。

雖然，主流經濟學應用演繹分析得到研究結論，之後利用實際資料檢驗研究成果，當獲得多次之資料佐證時，研究者即得到一項有用理論；如未獲得佐證，則代表邏輯推論或模型設定有誤，研究者須修訂模型或推論方法，並且重新分析之。此利用演繹（數學）分析，並且輔以資料檢驗之研究方法，具有高度信服力，因此被認為是探求知識之最有效途徑（林沁雄，2003：243）。

但是，在主流經濟學裡，幾乎找不到對「思潮」、「意識型態」或「文化背景」之討論。其所描述之經濟人，像是一個超越時空、沒有文化束縛，以及不受意識型態羈絆之「黑盒子」（熊秉元，2004：182）。而且，由於經濟學採取的科學分析法相當倚賴數學與統計工具之輔助，其使用之語言工具雖然邏輯清楚，然而數理語言本身卻完全不具社會意義。

而且，在科學研究中，不但屬於社會科學之經濟分析應用假設條件，就連物理學等自然科學之研究，亦廣泛應用假設條件，然而這些亦未必完全吻合現實情況。因此，雖然 Morrison 等（1999）認為模型是現實與理論之中介。但是，模型不能完全脫離現實，否則便不能發揮解釋與預測之功能（引自林沁雄，2003：248-249）。因此，經濟學者若沉迷於數理分析之高深數學語言，而幾乎完全不了解經濟、社會與人文之實質意涵，走到「研究動機與社會無關連，研究結果對社會無影響」之地步時，確屬悲哀（朱敬一，1996：103）。

其實，應該如包括諾貝爾獎得主 Samuelson、Simon、Tinbergen 等在內之數十位經濟學家於 1992 年《美國經濟評論》（AER）之聲明，認為經濟學界應該擺脫「知性上的壟斷」（Intellectual Monopoly），不要強迫大家接受所謂「主流」之假設與方法，而應該秉持「多元的精神」，強調「批判與寬容」之對話，以使不同之理念與研究途徑有更大之發展空間。因此，國內經濟學或社會科學界亦應該體認「多元典範」之正當性，進一步解放想像力（顧忠華，1998：37、42）。但是，也有一些人以「經濟學太理論」、「經濟學沒有用」去合理化自己對經濟學之排斥（朱敬一，1996：101），這樣也非常可惜，會造成缺乏建立正確經濟觀念的機會。

另一方面，自一九六〇年代開始，經濟學者慢慢以經濟學的分析工具探討政治、社會和其他領域的「非經濟行為」。這時候，經濟學不再只是一些「研究主題」，而是隱含一套「分析方法」（熊秉元，2002：49-55）。

此外，許多學門都與經濟學產生極大的關連，如社會科學中的法律學、社會學、政治學、心理學等學門，甚至包括自然科學與生命科學之數學、環境、

醫療、工程等學門等，都可以與經濟學科際整合。但是，對於許多學生而言，這一經濟學課程，大概是一輩子接觸正規經濟學僅有之機會。其選課動機不像經濟學系本科生，會循序漸進修一連串經濟學課程，而是有不同之選課動機，有些是好奇，有些是為工作著想，有些是想看得懂報紙之財經版，其背景五花八門，學習目的也不同（熊秉元，2004：189）。因此，大學生對於通識經濟教育之修課需求，具有高度之複雜性。

綜合而言，國內經濟學或社會科學界亦應該體認「多元典範」之正當性，進一步營造產生豐富想像力之環境。但是，有一些人如果以「經濟學太理論」或「經濟學太數理」去排斥經濟學之修習，尤其是對「數理經濟學」、「財務工程」等課程的排斥，則並不恰當。因為，經濟學利用數學與其他科學方法，進行思考與分析並不見得不好，只是教師在思考其教學內涵時，不要忘記此學門之本質為「社會科學」而非「自然科學」。並且，教師應該視所開設課程之對象與教學目標，而彈性調整授課內容、應用數理方法的深度，以及適合的教學方法。所以，大學通識經濟教育課程教師，在設計有關教學內容時，必須思考如何將最需要與最正確之知識教授給大學生。

貳、大學經濟教育的實施模式

臺灣地區大專院校經濟學課程之開設，隨著學生來源之不同，學校屬性之不同，以及畢業後工作要求上之不同，而有不同的教學實施方式（教學設計、教學目標與教學方法等）。其中，在大學課程設計上，經濟學是大專管理學院或商學院之必修課程，其他學院也將經濟學是當做通識教育之選修課程或是其他選修課程（紀潔芳，1994：1-3）。

在國外經驗方面，美國的經濟教育發展最具規模，成效最為卓著，而且以多元的方式呈現，最值得吾國參考。而且，Gärtner（2001：219）曾經研究在歐洲主要大學中，可以藉由探討其課程、教學大綱、所採用教材，以分析出適當之課程安排，之後經由觀察，再找出個體經濟學與總體經濟學之教學趨勢與循環。

但是，根據本論文相關研究文獻對於臺灣高等教育之研究，可以發現在所有大專院校通識教育課程之中，經濟教育課程之開設明顯地不足。目前，主要開設的課程，可以分為傳統經濟學與應用經濟學（含投資理財）等二大類課程或科目。

其中，在傳統經濟學課程方面，「經濟學」的教學型態雖然不完全相同，但是仍然具有概念性教學與基本技能的學科性質，此部分為使學生瞭解並精熟分析工具與「學科語言」，正確辨認主要概念與相互關聯（黃美筠，2000），適合講授法。而此外，討論法、問題教學法、協同教學法、契約學習法、認知教學法，以及「科技」教學法等，除了非常適合技術學院在職班教師「投資學」課程的教學參考（紀博棟，2003c：29-30），也很適合經濟教育相關的課程或科目，尤其是應用經濟學課程之教學實施。此外，在知識經濟時代，課程教材內容也要進行改革，將原有的教材重新設計，教師們要多費心，選擇教材或自編上課講義時，也要謹慎思考與決策（紀博棟，2003a：11）。

另外，經濟教育中老師對學生的評量，不要再以紙筆測驗為主，經濟教育的教學評鑑，要確立多元化的評鑑方式，教學方法也要多元化(溫明忠，1999b：133；166-167)。例如，Mehdizadeh (1990：8、17-18) 介紹以有用的對數線性模型應用於經濟教育領域中。也於非精確、非數學項目中，應用線性技術在經濟教育領域中的學生評量部分。發現預期分數、補充的教材、教師課堂外的效益，以及學生對考試的看法，是學生對課程評量的重要因素。

未來利用資訊科技也可以增進經濟教育之學習成效。例如，Elon 大學提供之 <http://www.elon.edu/econ/tch-econ/> 網際網路網址，已經成為討論有關經濟學教學之重要園地 (Barbour, 2003：92)，以及國外網站 <http://ecedweb.unomaha.edu> 即有提供大學階段之經濟教育教材與、課程與教學資源等訊息，是教師進行經濟概念教學時之重要參考資料(周秋潔、徐新逸，2000：59、62)。這些教學途徑，非常適合大學通識經濟課程之教學輔助工具或教材。

參、大學經濟教育的師資、教材與課程內容選擇

基本上，經濟教育於不同的學習階段，師資所具備之經濟與教學素養應該不完全相同，而且也應該有不同的教材選擇與課程設計。其中，各大學經濟教育的師資、教材與課程選擇之實施分析如下：

一、師資

陳碧祥(2001：165)指出，「教師」無疑地是學校品質與發展之關鍵。Leinhardt (2001：338) 也認為教師的教學解釋和學生對於問題之解決，以及認知發展的推理過程關係密切。因此，高等教育之實施必須要靠足夠之有關專業人員。但是，大學通識經濟教育的師資普遍不足。而且，如同前述所討論之通識教育師資所面臨之問題與情況類似，通識經濟教育師資之通識素養、教學心態與教學生涯規劃等問題仍然有很多可以改善之空間。其中，在教師升等方面，經濟學者在學術期刊上所發表的論文，幾乎已經成為衡量該領域教師學術成就之唯一標準(余士迪、紀志毅、高一誠，2001：263)。這種學術潮流會有助於鼓勵教師進行深入的學術研究，但是並不一定也會對於經濟教育或通識經濟教育之教學有同方向、同比例的幫助。

二、教材

前面已經詳細說明通識課程由於沒有統一之標準，所以不會有統一之教科書。而在沒有適合之教科書時，就可能以相關專業領域之教科書來替代。例如，由於不同科系對於數學能力有不同之需求，科技大學教師在教授數學相關課程時，可以彈性調整、選擇單元與教材，以引發學習之興趣(劉仕華、傅瓊瑤，2002：400)。同樣的道理，不同學系學生知識背景不同，對於經濟知識內涵的學習可能有不同之接受能力，而且對於經濟知識也可能有不同之需求，因此大學通識經濟教育教師在教授經濟教育相關課程時，可以彈性調整、選擇單元與教材，以引發學生學習之興趣。實際上，也有些大學教師對於通識經濟教育課程教材之選擇，直接採取自編上課教材方式，以增加教學內容之彈性與生動性。

但是，正統經濟學教科書之內容，學生們大概還是很難體會經濟學與自己有何關聯。經濟學原理之教材，似乎都沒有搭建出那座可貴之橋樑。有的教科

書裡，既沒有真正搭建起經濟學與一般人之間的橋樑，也沒有展現經濟分析之主要精髓。對非經濟學系學生而言，經濟學只是其接觸之眾多學問之一。如果不以其生活經驗為出發點，並以其實際所面臨之問題為重心，則此經濟學入門書將如同過眼雲煙、船過水無痕。因此，經濟學教科書必須滿足一個現代公民之需要，又要有智識上之興味，而且具體實用（熊秉元，2004：189-195）。所以，大學通識經濟教育課程之授課教師在選擇教材時，應該針對課程目標與修課學生之需求，仔細的評估。

三、課程內容選擇

課程內容之選擇，包括：現代公民需要了解之重要經濟觀念，如權利與義務觀念、公共財與搭便車行為、外部性；各種經濟制度；現代經濟社會特質，如承認私有財產制度、自由市場決定價格、資本之大量使用與技術之不斷提升、政府職能之減少、產業結構之改變、國際化與區域化；經濟決策之過程與目標。因此，現代公民應該具有經濟知識、經濟德行與經濟能力，並且需要具體實施（溫明忠，1998a：261-270）。此外，經濟教育相關課程之教材，可以納入經濟學者對於經濟議題很少談及共識的問題，如國際經濟學、總體經濟學與個體經濟學之相關議題，尤其在總體經濟學方面的分析（Fuller & Geide-Stevenson, 2003：369），而且也不限於上述之教材內容，還可以包括其他相關書籍、文獻，或是各式各樣之網路資訊都可以選擇適合的部分納入課程內涵之中。

此外，雖然經濟學向來接受「放諸四海而皆準」之法則性知識想像（顧忠華，1998：41）。以目前臺灣經濟學者刊登於國際期刊的論文來看，是以理論模型式的非實證論文為主（瞿宛文，2004：228）。由此可以發現，我國經濟學者較少以本土研究刊登於國際期刊之中。

但是，希望推動社會科學本土化者，認為社會科學是歐美發展出來之科學，拿到非歐美，特別是非基督教地區適用時，有許多套不進之處必須作修正與限制（石之瑜，2002：182）。金傳春（1991）整理羅索夫斯基教授之看法，認為臺灣在課程設計上應該加強本身較弱之領域，而不能全部從國外搬來用（引自林樹聲，2000：24）。

因此，學術本土化的概念方向基本上是對的，而且，「研究與知識體系要與本土化契合」也是好的（朱敬一，2002：140）。經濟學之本土化教學，即以本土為依歸所從事之教學，以本土事物為例教導學生，此不但可順應人之自然學習過程，並可以誘導學者建立對本土關懷與研究興趣（張清溪，1995：K-6-K-7）。

但是，也有學者如黃俊傑（2003：89）認為「本土化」是一種迷思。此潮流使大學校院師生，對於與臺灣有關之課程興趣極大，而對於培養知識份子胸襟與眼界之一般人文課程，特別是思考導向之人文課程興趣較淺，構成臺灣地區大學校院推動通識教育課程之挑戰。

因此，各大學對於通識經濟教育的師資、教材與課程內容選擇之實施等問題，仍然值得深入探討，才能做好正確之規劃與實施。

肆、大學經濟教育的教學方法實施

德國哲學家康德（1724-1804）曾經提出「教育是一種藝術」（Education is an

Art)。其中，教學也是一種藝術（引自歐陽教，1989：30），因為教育永遠都不可能由教育者以直接及純粹之「線性因果」方式去達成（馮朝霖，2002：88）。其中，建構主義教學是現行大力倡導之教學法，主張師生共同享受與探討成果之過程，以學生為教學活動之主體，教師扮演教學活動之促進者，協助學生建構自己之知識，促使學生培養自我學習之能力，其重要教學方法包括：問題教學法、批判思考教學法、合作學習法、情境式教學法（包括網路科技與多媒體教學法）等（袁淑萱，2002：18-20）。而且，近年來在經濟或財務課程之教學上，如何利用新的教學環境來克服學生在學習認知上之障礙，也已經逐漸受到學者們之注意（陳樹衡，1995：152）。

此外，教學方法也可以參考林炎旦（2000：223-299）依職業類科教學特性，分為五大類教學法，如表 2-6-1 之分類，此也非常適合做為通識經濟教育之教學方法，詳如表 2-6-1。

表 2-6-1 各種適合通識經濟教育之教學方法比較

	教學模式	是否為為建構主義教學法	與其他教學法之關係
認知性教學法	講授法（講述教學法）問題教學法、討論教學法、創造思考教學法、角色扮演教學法	問題教學法、討論教學法、創造思考教學法、角色扮演教學法為建構主義教學法	
情意性教學法	欣賞教學法、參觀教學法		
技能性教學法	示範教學法、練習教學法、設計教學法、發表教學法、實驗教學法、實務教學法	練習教學法、設計教學法、發表教學法為建構主義教學法	
適應性教學法	協同教學法、合作學習教學法、個別化教學法、自學輔導教學法	皆為建構主義教學法	個別化教學法、自學輔導教學法皆為個別化教學法
科技性教學法	電腦輔助教學法、視聽教學法、遠距教學法	皆為建構主義教學法與情境式教學法	皆為個別化教學法

資料來源：整理自林炎旦，2000：223-299；袁淑萱，2002：18-20；紀博棟，2003c：29-30 等

而各種適合經濟教育之教學方法詳細探討則如下之說明：

一、講授法

一般而言，課堂講授（Pure Lecture）是當前大學教育中最普遍採行之教學方式，也是最傳統之教學法。但是，課堂講授此傳統教法，卻也是被公認是教學成效較差之一種方式，其原因包括，單方面之傳授，缺乏教師與學生間應有之溝通與互動管道，同時傳授之知識較容易流於枯燥，而無法與學生之學習意願、興趣以及學習進度相結合（周道濟，1985：27；林鳳麗，2002：180；詹定宇，2002：72；劉常勇，2004a）。也就是說，此種教學方法，是以「教師為中心」的教學，重點在於教師如何「教」，而不太重視學生如何「學」（陳密桃，1984：177）。

在這種教學法之角色定位中，教師是指導者、課堂主角、知識價值之決定者與傳授者，而學生是被指導者、課堂配角、知識價值之被動接收者與聽講者

(劉常勇, 2004b)。不過, McKeachie 曾經指出條理清晰且有系統的講演, 仍有相當大的價值, 它可以協助學生理解, 激發學生興趣。我國一般大學因為大班授課關係, 教學常用講授法(引自單文經, 2001: 64-65)。

而且, 由於「經濟學」部分內容具有概念性教學與基本技能的學科性質, 為使學生瞭解並精熟分析工具與「學科語言」(黃美筠, 2000) 而且, 根據 Hansen (1977) 對經濟學學習目標之說明, 認為學生在進行經濟推理之前, 必須具備良好之基本原理原則觀念, 或是所謂經濟學學科之基本分析工具與語言、術語, 以及專有名詞之定義等, 也要知道精通經濟學之基本概念, 是學習經濟學之基本要件。對經濟學之理論也必須瞭解清楚, 這些都是進行經濟推理之先行要件(引自賴佩伶, 1998: 6-7)。因此, 經濟教育之教學仍然可以透過演講法, 將經濟基本原理原則教授給學生。

但是, 如果在師生互動越來越少的情況下, 要如何與人數多的大班級學生溝通? 以及就培養學生問題解決經濟問題的能力而言, 講授法可能都不是最有效之教學方法(引自紀博棟, 2003c: 29)。因此, 教師也要適時改變過於依賴傳統的「黑板講授」教學法(Becker & Watts, 2001: 269-270)。

二、一般情境式教學法

情境學習理論強調人類從事之活動無法去情境化。由於經濟教育部分教學內容與數學推理有關。因此, 在情境式教學法中, 所呈現之真實情境有利於學習者進行數學化思考(林碧珍, 2003: 24)。一般情境式教學法可以使學生從師生互動與團體互動中逐步體驗得來。例如, 美國猶他州有一所訓練機構, 為非財務背景經理人設計基本會計課程, 以經營檸檬汁攤為主題, 使上課之經理人實際用真的檸檬汁, 加上音樂與汽球, 在學習之創造企業財務目標過程中, 對會計學留下深刻之印象與長期之記憶(劉維琪, 2001: 67)。這種教學方法也可以運用於經濟教育中。

三、其他情境式教學法

其他情境式教學法包括網路科技與多媒體教學法。其中, 教學媒體就是用以將教學內容傳遞給學生之媒介, 其種類很多, 教師在選擇時, 可以考慮其方便性、適配性與功能性, 以輔助教學(單文經, 1997: 8)。尤其, 資訊融入教學就是將資訊科技融入於課程、教材與教學中, 讓資訊成為師生一項不可或缺之教學與學習工具, 並使得資訊科技的使用成為在教室中日常活動之一部分, 而且能延伸並視資訊科技為一個方法或一種程序, 在任何時間、地點都可以尋求問題的解答(溫嘉榮, 2003: 76)。

此外, 國外學者 Katz 與 Becker (1999: 194-195) 也認為, 快速科技變遷下的網路資訊, 將對教師與學生產生重大的影響, 尤其對遠距教學(Distance Education)之課程實施。所以, 資訊科技在教學上扮演之角色愈來愈重要, 在教學方法上, 將資訊科技整合於教學時, 教師會由講授法趨向於建構式之教學策略(周子敬, 2001: 147)。

因此, 經濟教育課程可以使用電腦輔助與電視媒體之教學, 以提高教學成效(Becker, 1983a)。Leet 與 Houser (2003: 326) 也指出媒體影片的經濟學課

程之教學，可以思考如何持續創造出針對非主修經濟學的通識課程學生使用。尤其，資訊科技對於「計量經濟學」與「數理經濟學」之學習幫助非常大。而且，超媒體教學可以營造符合「情境學習」之真實學習環境（陳美紀、顏啟芳、王仁昭，2001：384），有利於將抽象問題，以較具體的圖像或模擬方式加深學生之學習印象與興趣。

例如，股票選擇指南（Stock Selection Guide，SSG）與 Value Line Database 等財務金融分析軟體，都是特別設計應用於投資理財之分析工具，可以融入相關課程之教學，當做輔助教學工具，使學生不僅能從中獲得學習樂趣，更可將書本知識實際應用於權益市場之標的選擇上。透過此教學資訊系統，並可促進教師在課堂上擴大使用電腦化財務工具（陳美華、陳信憲、許佳峰、洪世炳、潘麗卿，2004：123）。

而且，Vachris（1999：292-293）探討使用資訊科技與多媒體做為大學經濟學課程之教學輔助工具，並實際以 Christopher Newport 大學（CNU）為例，探討如何以電腦網路科技之新教學途徑，取代傳統之「粉筆與口語」（Chalk and Talk）教學法。此將改變師生關係，提昇為較合作之學習環境，並且降低師生互動之時間成本。此學習機制非常值得有關的教育行政單位參考。因此，大學課程之教學模式，可以透過網路上之討論分享，增加學生間或師生間之互動，創造多向溝通效果（蕭永福、鄭建民、仇方娟，2002：270）。

而且，隨著網路電腦輔助教學之日益普遍，各種教學活動可以充分利用，例如課程大綱、進度規劃與課程問題討論等都可以透過網路實施，此對於提昇學習動機、掌握學習方向具有潛在意義。目前，已經成為一種新的遠距學習模式，此方式也可以成為傳統面對面式教學法之補充教學（林麗娟，2002：43）。

但是，國內教學有關網站雖然為數不少，不過大多數集中於語文或數理領域，專業的公民科教學網站仍是極少數的族群（張聖時，2000：127）。當然，國內經濟教育之教學網站更是極少被建構與實施。以中小學社會學習領域教學網站為例，目前，國外中小學社會學習領域教材案例網站之數量明顯高於國內，其提供之教案數量相當豐沛，還包括人類學、考古學、經濟學、多元文化、政府、法律、健康、時事與國際等議題。其網站內容與國內教案內容集中於歷史、地理，較缺乏經濟、政府與全球性議題的教案不同（莊靜圓、白亦方，2001：53）。未來也可以規劃類似如陳樹衡（1995：165-166）提出的「經濟學電腦教學教室」等經濟教育教學網站，以輔助大學通識經濟教育之實施。

因此，正如 Lage、Platt 與 Treglia（2000：32、41）所提出的，有必要將資訊科技與網路多媒體的工具納入教材中。但是，也不應該完全以科技為師，活生生之教師仍應在知、情與意層面扮演專業角色（彭富源，2001：44）。所以，國內各級經濟教育之教學網站與遠距教學，未來應該要規劃實施。

四、問題教學法

「問題-解決」（Problem-Solving）教學策略乃是以學生發現問題開始，激勵學生自己能夠解決，因此學生需要科際整合之知識與技能。此教學方法雖然較花師生太多時間，但是，其優點在於給予教師設計教學之自主權，並能激發學生形成實用之學習策略（簡良平，1999：103）。問題教學法也可以釐清各種迷

思 (Mysteries)，提供學生練習推理的機會。可採取之步驟包括：陳述問題或議題，決定目標，考慮可供選擇的途徑，評估可供選擇的途徑，以及決定達成最多或最重要目標的決策（引自黃美筠，1998：213-214）。

Erickson（1999）也曾經以數學課程為例，強調「問題導向教學」（Problem-Based Learning, PBL）主要在於幫助學生對於沒有標準答案之數學問題情境，進行有意義之探索、預測，並且能夠將數學概念加以歸納、運用，與新問題結合，提供學生思考與推理機會（引自林麗娟，2002：47），此值得經濟教育課程中與數理經濟有關主題教學實施之參考。

五、討論教學法

討論式教學 (Discussion Lecture) 已經逐漸取代傳統之純粹教師課堂講授。其主要教學特色，是可以增加師生互動與討論問題、增加學生參與感、有助於配合學生學習進度，以及引發學習興趣（劉常勇，2004a）。而且，討論教學法比較能促進批判思考能力，提高參與意願，激發學習動機。以個案研究之討論方式在法商、教育等專業人員的培育機構中，也常為人所採用（單文經，2001：65）。實際進行討論教學法時，也可以採取分組討論方式進行。

此外，Socrates 的「助產婆式」教學法，採取懷疑、否證的辯證方式 (Dialectics)，不給學生標準答案，只批評學生的答案，或是辯駁已經存在的一切價值想法（引自張家麟，2000）。此一討論教學法，也適合應用於經濟推理課程之教學。

六、個案教學法

個案教學在管理教育中很受到重視與歡迎。其特色在於有具體、生動與實際之教材，以學生主動投入研究分析、參與討論方式，來獲得學習效果。因此，也是一種討論式的教學 (Discussion Lecture)（劉常勇，2004a）。

個案教學也可以運用於經濟教育中，因為個案可以提供學生使用經濟學理論之學習機會，透過個案，學生可以仔細察覺經濟理論模型如何被表達，並且提供學生更多機會使其具有經濟學家之思考方式，以解決經濟問題，而非只是提出問題。個案教學也可以使得學生覺得經濟學課程生動有趣，並達到所學與實務相配合（賴佩伶，1998：21-22）。

七、協同教學法

在教師的專業發展上，各教師共同合作教學已經漸漸地被確認為是一個很重要的觀點。其中，協同教學 (Team Teaching) 是以一種教師人數彈性化的教學方式，打破以教師個人為教學主體，由兩個或兩個以上教師，以專業關係共同組成一個教學群或教學團 (Teaching Team) 之教學方法（張世忠，2001：68；張世忠，2002：142；紀博棟，2003c：30）。其模式包括，主題式協同（學習主題）、循環式協同（教師專長或學習活動領域）、「加派教師」式協同（學習主題或內容），以及「資源」式協同（其他學習資源）（陳清溪，2003：49）。

Sandholtz（2000：39-40）也認為，在教學意義上，「協同教學法」可以視為一種增進教師之間合作的有效關鍵途徑。例如，由於「經濟學」與「投資學」

課程內容之部分性質，同時具有「學科分化」與「科際整合」的課程雙重特性，所以，也非常適合採取協同教學（紀博棟，2003b：449）。

但是，共同合作教學如協同教學模式並不容易做，因為其必須花很多時間與精力一起策劃、教學與評價，也會產生許多問題，如教師在個人特質、教學風格、教室管理方式之差異，以及可能因而造成學生的學習混亂（張世忠，2002：141、148、150）。

八、合作學習教學法

合作學習（Cooperative Learning）教學方法，是以學生為中心，教師扮演「引導者」角色，透過分組之團隊合作學習方法。此教學法也類似討論教學法（引自劉秀嫻，1997：23、25；引自紀博棟，2003c：29；陳啟明，2003：43、46）。

而且，合作學習可以將學習活動成為合作、分享、貢獻所能之互動過程，在此個人與團體（學習小組）榮辱與共。很多研究顯示，合作學習比其教學方法更能提昇學生之學業成就、學習動機、社會關係、人格發展與認知策略等（引自鄧宜男，2001：28、33）。

九、實驗教學法

在硬體與軟體搭配下，建立經濟實驗教室，在實驗設計下，模擬市場並進行交易。如美國亞歷桑納大學經濟系之經濟實驗教室（陳樹衡，1995：166）。此教學方法與前述之利用資訊科技融入教學之方式非常類似。

此外，啟發式（Heuristic）的教學方法，是以「學生為中心」的教學，重點在於學生自己如何「學」，而不在於教師如何「教」（陳密桃，1984：177）。如師生之討論（Seminars），教授督促學生要有自己的想法。最古典的榜樣，是蘇格拉底式的對話教學模式，以及比較近期之杜威的問題解決法。但是要用啟發法來教導學生獲得較具系統的學科知識，則顯然比用訓誨說教法困難。而且，教授不只讀課本而已，還要對教科書之內容予以加油添醋並闡釋（林玉体譯，2003：119-120）。教師採取啟發式的教學方法，雖然不像講授法，必須花費大量時間於課堂演講，但是，仍然要付出非常多的心力，準備教材與解答學生疑問。

因此，大學經濟教育教師應該採取多元之教學方法，在講求適切的教學方法下，才能提高教學效果。而且，教學方法必須推陳出新，不同教材要採用不同教法、環境佈置或是任何彈性教學措施，才能增加教學效果，提升教學品質（張清貴，2002：57-58）。此外，Gibson（2004：333、343）指出影響大學生學習動機之因素很複雜，與其生活經驗有很大之關係。所以，經濟教育教師教學時也應該加以瞭解。

而且，大學通識經濟教育教師，除了可以適時採用上述之各種教學方法進行教學之外，也可以同時整合各教學方法加以適時運用。因為，根據批判理論之觀點，教師對於教學方法不應該存有單一典範之想法，應該依學生之資質能力與教學情境，靈活運用或融合不同之教學方法，以達成教育目標與學生有效之學習（張媛甯，2004：101）。例如，可以設計一個大型資料庫，再加上網路之普遍使用，總體經濟模型之套裝軟體與實驗教學法，合併而成一個新的經濟

學教學環境。此整合現代科技之教學法，對縮小學生在理論與現實間之認知差異有所幫助（陳樹衡，1995：151、165）。又如，「網路教學」可以配合「問題情境教學」之教學設計，此能夠鼓勵學生進行資源探索或網路討論等活動，更可以強化學生與所學知識間之互動（林麗娟，2002：50）。所以，大學通識經濟教育教師，可以適時採用上述之各種教學方法，或是同時整合各教學方法加以彈性運用。

伍、大學經濟教育的評量與教學評鑑之實施模式

Carroll (1963) 認為頻繁之考試可以增進學生之理解力。經由考試之回饋，可以使師生間有更多互動之機會，增進教學之品質，提高學習之動機，使學生在課程中更平均去研讀所學，進而提昇學生之理解力（引自戎良琦，1997：257）。因此，可以在學生學習評量上，適時使用「制式評量」(Formal Assessment) 與「非制式評量」(Informal Assessment) 方式（單文經，2001：276-277、287-289），將二者相互搭配運用於各類通識經濟教育課程。而且，教師也必須思考如何正確地評量學生批判思考能力（Erwin & Sebrel, 2003）。此外，正如 Dewey (1963) 的說法，老師對於有關課程、教學和評量的決定，都必須考量到學生的學習經驗，以促進其產生有意義的了解與聯結（引自蔡文山，2004：220）。

Walstad (2001：281、293) 也指出，評量是大學經濟學課程中，教師教學與學生學習絕對必要之一部分。其研究建議教師可以在實施評量時，增加新的評量面向，包括要求學生口頭閱讀、紙筆書寫或是其他型式之經濟學測驗，以增加其對評量選擇之知覺，並使用評量促進學生思考之品質。而且，新的標準化測驗模式應該被發展出來，以促使對經濟學教學創新之再評估。

在教學評鑑方面，各大學之經濟教育課程也必須持續被評鑑與改革，特別是通識經濟教育課程。而 Boex (2000：224) 根據 Georgia 州立大學學生對教師評鑑之實證分析得知，教學評鑑可以發現教師之重要特質，可以促進經濟學教師有效教學。所以，評鑑方式可以採用黃明聖 (2000：268-269) 提出的自我評鑑與訪問評鑑等方式。而具體之教學成效評鑑實施方式，則可以採行各校設計之「教師教學意見調查表」，或是「教師教學評鑑調查表」等問卷調查。

因此，合適的學生學習評量，以及完善的教師教學評鑑，將有助於大學通識經濟教育課程之實施，以及教學成效之提升。

陸、大學通識經濟教育相關新課程內容之納入探討

從前述經濟教育的定義可知，經濟教育其實不只是「經濟學」的教育，也應該將成為現代理想公民所需之素養融入於經濟教育相關課程之中。以經濟學者（應該包括所有社會科學研究者）為例，除了要具備足夠的專業知識外，必須還要有一顆對社會關懷的熱誠的心（張清溪，1995：K-12）。諾貝爾經濟學獎得主 Sen 教授即認為經濟學與倫理學之間距離之漸形遙遠，已經嚴重使得現代經濟學之內涵趨於貧乏（劉楚俊譯，2000：8）。所以，大學通識經濟教育課程除了傳統之相關經濟學與投資理財課程之外，應該增加「經濟倫理」與「生態經濟」等課程之開設。

在「經濟倫理」課程方面，隨著現代經濟學之演進，倫理學探究之重要性

是否大幅降低仍存在爭議。但是，經濟學與倫理學間的距離漸形遙遠，已經嚴重地使現代經濟學之內涵趨向於貧乏（劉楚俊譯，2000：8）。而在「消費者教育」課程實施方面，要使學生有正確之企業倫理觀，使學生日後或就業時，對待消費者與客戶都要講求信用、誠信，以及不可有虛浮廣告與詐欺行為（吳銘達，2001：20）。

至於，在「生態經濟」課程方面，近半世紀以來，臺灣經濟發展成績可觀，稱之為「經濟奇蹟」（Economic Miracle）。但是，此奇蹟是以「人類中心主義」（Anthropocentrism）作為哲學基礎而展開的。由於對大自然過度剝削，造成慘重之代價，如空氣污染、水污染、土地污染，以及土石流、其他天災等大自然之反撲（黃俊傑，2003）。而且，高經濟成長率並非衡量國民福祉（National Wellbeing）之理想指標。因此，一個理想之指標應該同時兼顧經濟成長與環境保護，而現代人也必須改變狹隘的人類中心主義觀點，建立永續發展（Sustainable Development）等之概念（劉阿榮、石慧瑩，1999：26、36；黃宗煌，2003：35）。所以，人類文明為了要永續發展，在知識經濟時代也要同時注意生態經濟。往昔認為相互衝突之各種科學典範、生活形式、思維模式、價值取向間之可能關係，必須尋求一種新的理論方向（馮朝霖，2002：83）。在此思維下，經濟活動與環境保護都是可以正面的。而且，這類著重環境的經濟學其實也能幫助我們瞭解環境之自然資源如何與何時應該或不應該被利用（Anderson, 1999：Overview ix）。

因此，在「生態經濟倫理」課程實施方面，也要使商業類技專校院之畢業生或其他大學畢業生，除了持續增加經濟與商業專業知識之學習外，也可以明瞭對於國家經濟發展與全人類生存，甚至包括非人類在內之生態環境間之整體相處與思考問題，並培養與內化此觀念於每位學生心中，使其在思考所有經濟相關議題時，能夠增加對所有生態環境與其他物種之道德關懷，以使後代子孫擁有美好環境，地球永續發展（紀博棟，2004a：13）。

所以，最佳的大學通識經濟教育課程內容，不只是「經濟學教育」，也不只是再加上「投資理財教育」而已。因此，除了前述之一般傳統大學商學院、管理學院各學系專業之「商業經濟知識」或「經濟工程學」教學，或是社會科學院各學系專業之「理論經濟知識」教學之外，還必須包括教授有關提升「公民經濟素質」之通識經濟教育，如「經濟倫理」、「生態經濟」等課程都應該納入。

第七節 其他相關研究文獻之探討與評析

與通識經濟教育有關之其他文獻，依文章主題整理與分析如下：

壹、通識教育其他相關研究文獻探討與評析

國內外通識教育的相關學術期刊、學術研討會等論文著作數量非常多，大多數學術水準也非常高，對通識教育的實施提供非常大的幫助。此外，國外「通識教育期刊」(*The Journal of General Education*)等學術期刊，也有非常多的學術論文探討大學通識教育課程之相關學術研究。

但是，由於國內外有關通識教育之學術期刊論文，較多為理論性或是質性研究之探討，而且大多數重要之內容已經整理於前述的文獻探討與評析之中。因此，以下不再針對上述個別文獻做更詳細之說明，只針對國內博碩士學位論文中對大學通識教育之相關研究論文做深入之說明，其有關之詳細探討如下：

一、林寶英 (1997)

本研究採用合作式行動研究法，以科學家傳記私人照片及遺物的模式編寫教材、設計作業評量，並配合教材主題剪輯相關的錄影帶，以提供學生認知見習的情境。教學方式採用對話教學及小組合作學習方式進行教學，以探討學生經由科學史取向的通識教育課程教學後之影響。

研究結果，為學生經由科學史取向的通識教育課程教學及錄影帶所提供之情境後，有關量表前後測的結果達顯著水準。顯示科學史取向的教學，確能使學生的科學態度有正向的改變；經由科學史取向的課程教學及錄影帶所提供的認知見習的情境，學生在有關量表前後測的結果達顯著水準，晤談資料的分析學生對科學本質的了解，更傾向於後邏輯實證，學生認為可增進其對科學本質的了解；經由教師的對話教學、錄影帶中科學家的思辨及價值反思之模式和人文關懷、作業問題的思考、小組的合作學習，學生在小組合作學習前、後作業評量改變達顯著；而由學生在期中和期末感受問卷的分析結果，顯示科學史取向的課程教學確能促進學生在「科學的人文關懷及人文的科學素養」之思辨與價值反思；經由科學史取向的課程教學後，學生的學習態度由淡漠轉趨於熱烈，感受問卷的結果也顯示這種教學確能引起其學習的動機與興趣。

二、吳靖國 (1999)

本研究，包括技職通識教育之理論建構，以及技職通識教育之實施研究，採用了理論分析、參與觀察、訪談、調查、個案研究等方法進行資料蒐集與分析，並在研究過程中，促使理論建構與現況研究之間不斷進行互動。在理論建構方面，首先以「系統」的概念來了解技職教育與其環境的互動，藉由環境在社會變遷下所產生的需求來指明技職教育內涵的獨特性與時代性。也從通識教育的意涵指出有關教育理念，並將此一理念脈絡化到技職教育的內涵中，構成了以「專業發展」來涵蓋專門化與通識化的技職通識教育理論，並對技職通識教育的意涵加以明確定義。另外，在現況研究方面，係經由參與觀察及調查研究了解教育行政主管機關與各技職校院推動通識教育的整體概況，以及選擇三

所學校進行研究。

研究結論，為技職教育是一個不斷自我創生的系統；通識教育是一種視個體為自我創生系統的教育過程；脈絡化為技職校院推動通識教育之先決條件；專業發展是技職通識教育理論之基礎；現階段技職通識教育普遍未以脈絡化與專業發展來進行規劃；個案研究顯示技職校院實現通識教育之特色等。目前技職校院推動通識教育仍屬起步階段，呈現理想與現實間的差距。最後提出建議。

三、陳麗瑛（1999）

本研究主旨在於瞭解融入科學史、哲於生命科學通識課程的教學與學生的學習。資料的收集則是藉由教室觀察、晤談、問卷調查、有關量表與評量，以及作業評量與期中、期末感受問卷等，來瞭解本課程的教學與成效。

研究結果，為教授的教學是以融入多元理論競爭的動態模式，並納入科學史與人文內涵。教授由教學之預期目標，配合多元理論競爭的觀點，編寫上課教材，並透過小組討論對話等活動；學生在「生物知識評量」上的前、後測平均得分有差異。且七成以上的學生自認為其「生物學基本知識」有成長。學生認為課後作業、上課討論、分組報告可提升學習效果等；經由本教學活動，學生在有關量表上並無顯著成長，但是透過晤談可發現，學生的觀點是比較偏向後邏輯實證；作業評量發現，學生在有關方面上有明顯增長。有八成以上的學生自認為「有效思考的能力」、「對自然界生命的體驗」有成長，有五成左右的學生自認為「能做適切判斷的能力」有成長，有近五成的學生自認為「對價值認知的能力」有成長，而這些成長是來自於作業評量與小組討論，及授課教授對教材內容的引導與影片觀賞；經由本教學後，有多數學生認為能使其瞭解到生命科學的內涵，以及學習興趣可以增加。

四、林樹聲（2000）

本研究在探討我國通識教育中科學課程，並分析不同通識教育環境下的非理工大一學生，在接受有關教學後，於科學態度、科學本質，以及科學知識等認知上的差異等。研究樣本取自國內兩所（A、B）大學。採取準實驗研究設計與晤談。此外，由心得感受分析所有受試學生對通識教育科學課程之教材、教法的建議。

研究結果，顯示實驗教材和教法對促進多數非理工背景學生之科學素養有幫助；兩組學生在了解科學本質與科學態度之前測成績比較上，皆達顯著差異，後測成績卻無顯著差異。教學後學生學習心得和感受的結果顯示：兩組學生對於實驗教材內容和教法都給與相當的肯定，但A組學生的回答較B組保守。根據訪談結果和學生心得感受也可發現學生對於有關課程之重視程度、差異性、相同處、課程內涵與教學方法與期許等認知。

研究建議，為設計通識課程之科學科目內容時，可參考本研究，並融入適當題材；應主動協助學生清楚通識教育對其學習的意義與定位，並繼續推展通識教育的理念，營造有利學習的環境與氣氛；通識教育科學課程的教學必需重視發問思考與討論式的教法；開設更多不同屬性的科學課程；繼續研究不同通

識教育環境下，通識素養的培育對學生學習科學的影響等。

五、高昌平（2000）

本論文，為探究大學通識教育的意義、類型及學理基礎；剖析中美大學通識教育的發展沿革及其背景因素；瞭解中美之大學通識教育實施；綜合比較兩國大學通識教育之實施等。研究方法採用理論分析法、G. Z. F. Bereday 的比較研究法，以及歷史研究法。

研究結論，為大學通識教育的實施可以多樣態的類型，但需有明確目的與符合時代意義；大學通識教育的實施需具備堅實的學理基礎，至少應包括哲學、心理學與社會學等觀點；美國與我國大學通識教育的發展各有其不同的關鍵時期與政策轉捩點；我國與美國大學通識教育的實施均受其本身所處之各種有關因素所影響；大學通識教育的理念目標、課程規劃及教學實務不僅因國而異，而且同一國家的不同大學亦不盡雷同。

研究建議，為釐清通識教育在大學階段的定位及功能；加強對大學通識教育學理基礎之研究；成立跨系所、跨校區、跨國性之「通識教育論壇」；鼓勵各校建立獨特的通識教育理念；加強校際間之合作，嘗試開設「全方位」的大學通識教育課程，加強課程設計的統整與銜接；舉辦教學觀摩研討會，以創新通識教育的教學方式；定期辦理大學通識教育的績效評估，對表現優良者給予獎勵；結合各種有關力量來共同推展大學通識教育等。

六、黃淑華（2001）

本研究旨在透過全人教育及通識教育之相關研究文獻分析，探討通識教育於小學階段師資培育的重要性，並以我國現行之通識教育政策，分析師範學院實施通識課程之規劃情形。首先進行相關文獻之探討，並蒐集通識教育在師範學院的相關研究及迷思概念。其次以內容分析、專家訪談、大四學生訪談等方式，進行我國師範學院實施通識教育政策之現況探討，並以一所師範學院之個案為例做深入探討，以瞭解該所師範學院實施通識課程所面臨之問題與困境。最後，提出研究結論與建議。

七、曾曉雯（2001）

研究者藉由大學通識教育之理論與目標的探討，來對照我國目前大學通識教育課程的現況--課程之設計規劃、內涵與特色,並從事審視與評估的工作。期望使大學通識教育得到一較為清晰的定位，以及比較各校通識課程的學科結構與內容，並對於通識課程的組織與內涵予以檢討。

本研究根據中華民國通識教育學會編《我國大學校院通識教育訪評結果報告書》之評鑑結果，以通識教育屬於「優」及「良」之公私立綜合大學為研究對象。而經過探討後，認為在課程的知識領域方面，宜增加自然科學領域的比重，同時在內容上務求達到普及科學教育和素養；而社會科學領域則應兼顧本土與國外社會文化的了解，以培養族群之間尊重差異和寬容的價值觀。至於通識課程之學養等方面也有多方面之研究。建議大學通識教育可採學程制。而在

通識教育課程設計時，應落實「全人教育」的理念，不僅在學科領域（自然科學、社會科學及人文藝術）方面務求均衡，開拓智能識見，在學養（知識、價值與技能）上更不能偏廢。大學校院應打破既有框架，以多元觀點與長遠眼光，針對國內社會現況與願景，為通識課程作完善而整體的規劃。

八、王齡苡（2002）

本研究在於瞭解大學會計系學生透過那些通識教育課程培育職業道德，研究方法採取專家訪談法與問卷調查法，訪談會計專業方面十多位學者及專家針對本研究擬定課程及大綱，並以訪談結果製成問卷，以會計師事務所及公司行號之會計人員為問卷調查對象，共發出 900 份問卷，總計回收 485 份有效問卷，接著以敘述統計、T 考驗，以及單因子變異數進行統計分析。

研究結論，包括會計人員認為會計系透過通識教育培育職業道德之課程最重要的有「人際關係與溝通」、「情緒管理」、「職業道德 - 會計人員」；會計人員認為會計系透過通識教育培育職業道德之課程大綱最重要的有「處理壓力的有效方法」、「有效溝通行為 - 溝通的態度」、「有效溝通行為 - 語言、非語言」、「人際衝突之處理」、「工作情緒管理」、「情緒管理的方法」、「情緒管理與衝突處理」、「誠實、客觀公正、獨立性及保密」、「專業能力與技術規範」、「會計人員職業道德規範」；會計人員之性別、主修領域並不是影響培育職業道德之通識教育課程需求程度之重要因素；會計人員之年齡、學歷、會計工作年資、職務別、地區別、行業別是影響培育職業道德之通識教育課程需求程度之重要因素等。

九、林秀真（2002）

本研究在於探討國立技術校院之音樂通識課程「音樂欣賞」所使用的教科書，並且研究各版本教科書內容的安排是否符合學生的需要與興趣，內容編輯順序是否適合技術校院的學生，以及內容的取材方向。希望藉由本論文能提供技術校院音樂老師在挑選教科書時的參考。探討技職的音樂通識領域時，必須考慮到技術校院學生的特質，本研究以「技術校院學生的特質」為分析的核心，應用課程選擇的規準，分析其所使用的教科書，並建立選擇的標準。

研究結論，包括內容的選擇應顧及學生的興趣及需要；內容要能符合學生的能力；內容的編排要有順序性；內容要多元化：內容應包括與學生日常生活相關的音樂種類；內容應包含台灣本土音樂；內容應包含應用音樂；內容要列出欣賞曲目、樂曲解說及有聲資料等。

綜合言之，國內博碩士學位論文中對大學通識教育之相關研究論文已經有很大的研究成果出現，在研究方法上也有很重大的突破，無論文獻分析、質的研究，或是量的統計分析，基本上都運用得宜。但是，研究主題，仍然較集中於探討一般通識教育，或是科技與人文的對話等通識教育主題，真正針對社會科學甚至是經濟教育的研究幾乎沒有。因此，本論文在研究主題方面，深具開創性。

貳、經濟教育其他相關研究文獻探討與評析

分為國內經濟教育之專書論著與學位論文等研究文獻之整理與分析，國內高等教育中經濟教育之相關研究文獻整理與分析，以及國外高等教育中經濟教育之相關研究文獻重點整理與分析三部分。

一、國內經濟教育之專書論著與學位論文等研究文獻之整理與分析

有關經濟教育方面的研究，在國內傳統師範體系或教育相關系所之學術論著中，比較集中於中學與小學階段，再其次為高職階段之研究，相對較少關於高等教育階段或幼稚園階段之研究，詳如附錄六、附錄七與表 2-7-1。

專書方面：學術性專書如溫明忠（1999b）之「國中經濟教育的理論與實施」與黃美筠（2005）之「中小學經濟教育理論與教材教法之研究」。至於，其他一般性專書在各大書局中有數量非常多的教導社會大眾經濟分析與投資理財書籍等。但是，真正教導大學生經濟與理財教育之專書則非常缺乏，目前僅有較實務性的專書如早安財經編輯室、吳正治（2005）之「大學生理財看圖就懂」。至於，國內經濟教育的學位論文方面，大多數為碩士論文，只有一篇博士論文，詳如附錄六。

二、國內高等教育中經濟教育之相關研究文獻整理與分析

國內中學與小學階段經濟教育之相關研究文獻相對於高等教育而言較多。而且，國內高等教育中經濟教育之相關研究也比國外同性質的研究少。近年來，國內高等教育中經濟教育相關的主要研究文獻，包括學術期刊、學術研討會與學位論文，以及研究計畫等文獻的整理，詳如表 2-7-1。

表 2-7-1 國內高等教育中經濟教育之相關研究論文比較

	發表性質	研究題目
陳博志、張清溪、劉鶯釧 (1986)	國家科學委員會研究計畫	我國經濟學研究現況分析
黃美筠 (1993)	期刊論文	國立台灣師範大學大一新生經濟認知之分析
紀潔芳 (1994)	學術論文發表會論文集	大專及高商經濟學課程教學法之探討
陳樹衡 (1995)	學術論文發表會論文集	總體經濟學教學的新環境：以大型資料庫、電腦模擬與實驗教學為主的知識發掘過程
張清溪 (1995)	論文集	經濟學對台灣社會的分析
朱敬一 (1996)	期刊論文	經濟學研究方法的解析與批判
劉勝驥、何卓飛 (1998)	期刊論文	大陸高等財經教育的評鑑與排序
賴佩伶 (1998)	碩士論文	台灣地區商專學生經濟學學習行為之探討
范麗雪 (1999)	期刊論文	證券金融業對財務金融技術系課程需求之分析
徐仁輝、陳世能、李顯峰、林卓民 (2001)	教育部顧問室人文社會科學教學改進計畫	非商學管理學院經濟學教學改進計畫
陳昭君 (2003)	碩士論文	我國科技大學財務金融系學生應具備專業能力之研究
廖心怡 (2003)	碩士論文	技職校院財金系最適課程規劃
紀博棟 (2003a)	期刊論文	臺灣地區技術學院「投資學」課程教材之研究以商業類技術學院進專部為例
紀博棟 (2003b)	期刊論文	知識經濟時代「投資學」課程「協同教學法」之研究 以臺灣地區商業類技術學院在職班為例
紀博棟 (2003c)	期刊論文	臺灣地區技術學院在職班「投資學」課程教學方法之研究
紀博棟 (2004a)	期刊論文	商業類技術學院「生態經濟倫理」課程實施之探討
紀博棟 (2004b)	期刊論文	臺灣地區技專校院本土通識教育課程實施之研究 以經濟教育為例
紀博棟、黃美筠 (2004)	期刊論文	臺灣地區商業類技術學院低年級經濟概念與經濟推理教學之研究
陳美華、陳信憲、許佳峰、洪世炳、潘麗卿 (2004)	期刊論文	以股票選擇指南融入投資學課程教學
張威龍、林明煌 (2004)	期刊論文	台灣學生消費者強迫性購買行為相關因素之探討
潘玉瑛、紀博棟 (2004)	期刊論文	臺灣商業類技專校院社會科學領域通識教育課程實施之探討
吳政峰 (2005)	期刊論文	經濟學教學創新之初探 以導入《史記 貨殖列傳》為例
紀博棟、黃美筠 (2005)	期刊論文	二專財務金融科在職生對「現金卡」認知之研究-以一所技術學院為例
曾永清 (2005)	期刊論文	經濟認知與經濟參與相關性之調查研究 以北區商業類技職學生為例

資料來源：本研究整理

三、國外高等教育中經濟教育之相關研究文獻重點整理與分析

國外高等教育中有關經濟教育之相關研究比國內研究多，但是屬於通識經濟教育的部分則非常少，如 Leet 與 Houser (2003) 之研究。而大多數為一般經濟課程之研究，主要相關研究之文獻重點整理，詳如表 2-7-2。

此外，根據江宜樺（2004：683-684）在「大學通識教育理念與實踐研討會」中專題演講：社會科學領域之部分內容，探討美國大學社會科學領域通識課程之實施，可以發現：哥倫比亞大學在「東亞文明」的課程中，有一門由政治系或經濟系老師開課，介紹日本的經濟學；哈佛大學則在規劃社會科學領域時，第一個課就是經濟學概論或經濟學原理等科目，並請各該系所聲望良好、教學技巧傑出的教師開課。由此可知，美國知名大學對於通識經濟課程之重視與實施情況並不一致。哥倫比亞大學較重視經典教育，所以將經濟課程之部分內容納入「區域文明」課程之中，而哈佛大學則非常注重社會科學領域通識課程，尤其是經濟學課程。綜合言之，各校之開課情形有些差異，此與各校有關人員之通識理念關係密切。

表 2-7-2 國外高等教育中經濟教育之相關研究論文比較

	研究內容重點
Dawson (1970)	本研究認為美國各初級學院（二年制學院）提供的經濟學課程約在 1-10 種科目之間，其平均數為 3 門。其中，「經濟學原理」課程最為普遍。其中，本研究問卷調查回收之學校為 293 所。以此統計分析各類經濟學科目之開課情形，以及學生希望開課之科目統計分析。並比較公立學院、獨立學院與基督學院等三類學校之經濟學開課情況與開課需求之比率分析。「一般經濟學」（General Economics）課程仍然對初級學院有幫助，其課程內容近似於傳統基本原理課程。而商業類學生則需要較嚴格之原理課程，以準備將來進入大學學習商業課程做職業準備。
Lewis (1970)	本研究探討與評論三種二年制學院之經濟學教師教學準備處理調查，提供一些現存條件之解釋，提供專業機構建議，以及提供初級學院經濟學教師提昇專業成效之建議。首先，分析二年制學院經濟學教師之學歷背景、教學時數資訊。發現教師大多數（佔五成以上）學歷在碩士（含）以下，全職教師也不到五成。接著，分析學校規模與學生組成背景。發現學生人數在 1000 人以下者超過五成。而經濟學課程除了商業類學生之外，很少有需求。因此，初級學院經濟學教師應該做好職前與在職訓練提昇教學成效。
Thompson (1970)	本研究首先探究美國社區初級學院之發展，接著再以多元迴歸分析之研究方法，探討社區初級學院中，經濟認知測驗分數、期末課程分數，以及二者交互作用之關係，做為因變數，學校與學院能力測驗、學生成績（GPA）、性別、試驗期間、轉學、種族、年齡，以及婚姻狀態等變數為自變數，得出實證統計數據，以提昇未來經濟教育教學成效，創造出有效能、有知識之公民。研究發現學校與學院能力測驗、學生成績（GPA）對經濟認知測驗分數、期末課程分數，以及二者交互作用之關係皆有顯著影響。
Dawson (1976)	本研究以文獻回顧探討、整理分析之研究途徑，企圖以分類方式，探討以往大學與學院經濟學教學之相關研究。主要內容包括經濟學教學方法中遊戲與模擬、角色扮演、電腦輔助教學、多媒體應用、教材、學生對經濟議題之意見與態度、課程之評量，以及教師之評鑑等。
Kim (1976)	本文研究二年制學院學生於經濟認知之評量，並以統計技術中共變數分析（Analysis of Covariance）等統計方法，設計如何比較在學生完成二年制學院商業與經濟課程後，個人經濟認知發展之情形。
Labinski (1978)	本文研究二年制學院經濟學教學之效能，並嘗試提供該研究期間之過去十年來相關衝突性發現之試驗性解釋。在研究設計方面，以 Rochester 社區學院於 1970-1972 年修「經濟學原理」之學生為研究樣本。自變數為 GPA 與 post-TUSE（經濟認知測驗）。因變數當做預測項目，包括 4 個虛擬變數、9 個連續變數。此研究結果再與相關研究文獻結果做比較分析，主要發現為經濟教學之不同與其「不同目標」假設有關。

Barr 與 Carr (1979)	傳統上，學院中基礎的「經濟學原理」課程之教學採取講授法方式，也與數學模型高度相關。本研究之目的在於探討是否有一種實驗教學設計，基於當前事件之運用，結合班級小團體討論方式，可以增進對於總體經濟學原理之認知。而且，是否任何可發現之改變與不同學生之人格特質有關。本研究使用兩種不同教學方法。一組為控制組（講授法）另一組為實驗組（較少講授、較多時事閱讀與小團體活動），並設計避免產生「霍桑效應」(Hawthorne Effect)。實驗範圍為初級學院經濟學原理之其中六個章節。經教學與測驗後，使用簡單迴歸等統計分析之研究結果發現，實驗組之教學成效優於控制組，與師生之人格特質無關。因此，較少講授、較多學生參與，如時事閱讀與小團體活動融合於學院「總體經濟學原理」課程之教學，可以提高教學成效。
Douglas (1979)	本研究認為很多商業學校採取減少整合較多經濟學課程於其核心課程之中，很大之原因是因為經濟學者並沒有提供商業學校學生或教師所需要之課程，包括個體與總體課程間之衝突，以及與現實企業環境太脫節。因此，應該開設「企業經濟學」(Business Economics) 提供經濟學系或商業學校學生修課。此課程之授課教師必須具備敏銳之企業實務經驗，課程內容也要包含基本企業原理、特別會計、財務與行銷知識。
Sterrett 與 Barr (1981)	在「經濟學原理」課程相關研究中，有很多研究將焦點關注於教學創新。本研究整理有關美國東南部各學院經濟學課程之相關研究，發現大多數研究顯示學生經濟認知之增進與教學創新是有關的。但是，研究也顯示使用多元、活潑教學工具輔助原理課程教學之教學技術比率仍不高。至於，課程教學大綱、課外補充教材與教學目標之提供仍不高。
Wetzel、Potter 與 O'Toole (1982)	本研究探討學生在「經濟學原理」課程之學習情形，研究目的為計算學習與教學模式改變之後，對於學生在經濟學的學習成就與態度之影響。研究期間為1978年秋季，研究樣本前面之試驗學生數為300人，後面之試驗學生數則為150人。採一系列 t-test 來檢驗比較前後之變化。最後經過顯著水準之檢驗後，剩下61位學生、5位教師。學生問卷調查分為三大類，第一類包括33問項，以5等第方式測試學生對經濟學之初始感覺與學習情況；第二類包括12問項，測試學生之學習模式；第三類為與本研究有關之學生基本資料。受試教師則被要求完成教學模式之問卷調查。研究方法論為在一般多元迴歸模型中，採取多元相關分析。透過本研究可以找出增進經濟學學習之影響因素。
Sweeney, Jane, Siegfried, Raymond 與 Wilkinson (1983)	大學部「經濟學原理」課程是其他經濟學課程之基礎。一般而言，在美國學院與大學約有四分之一開設一學期與二學期之此類課程。而且，有很多學校已經大量使用電腦輔助（遊戲、模擬）、電視媒體等方式，從事教學活動。
DeCanio (1986)	本研究為學生對教學的評鑑 (SET)。其研究對象為美國加州大學 Santa Barbara 分校 (UCSB) 1983-1984 年秋冬兩季之經濟學課程問卷調查學生課程評鑑，樣本數為 11119。其中，所有教師與助教都被評鑑，但是排除研究所與大學部之實習課程。統計方法包括 OLS 與 Multinomial Logit 方法。本研究建議設計一個量化之反應模式，如標準線性迴歸模式以分析學生對教學之評鑑。
Boyd (1998)	由於研究所與大學之經濟分析與教學，使用愈來愈複雜之數學方法。但是，仍有部分學生還沒有在使用紙筆方式進行演算分析之外，實際以科技方法解決經濟問題。本研究即舉實例，並且使用符號計算之電腦資訊代數系統「Maple」圖形分析，以幫助解決數理方面之個體經濟問題，以提升進階階段大學部個體經濟學課程之教學成效。
Vachris (1999)	本研究探討使用資訊科技與多媒體為大學經濟學課程之教學輔助工具，並實際以 Christopher Newport 大學 (CNU) 為例，探討如何以電腦網路科技之新教學途徑，取代傳統之「粉筆與口語」(Chalk and Talk) 教學法。此將改變師生關係，並提升二者為較合作之學習環境，並且降低師生互動之時間成本。此學習機制值得教育行政單位加以參考。

Robb 與 Robb (1999)	本研究探討學生在經濟學學習上是否有性別差異，以及不同性別的教師是否會影響學生對於經濟學之學習。研究發現，不同性別教師的教學，對於學生沒有顯著的影響。此外，也發現女學生在經濟學的學習上較男學生差，儘管這些女學生在她們中學時，有較優的平均成績。
Walstad (2001)	評量是大學經濟學課程中，教師教學與學生學習絕對必要之一部分。本研究探討如何使大學校院增進經濟學課程之評量制度。研究建議授課教師可以在實施評量時，增加新的評量面向，包括要求學生口頭閱讀、紙筆書寫或是其他型式之經濟學測驗，以增加其對評量選擇之知覺，並使用評量促進學生思考之品質。而且，新的標準化測驗模式應該被發展出來，以促使對經濟學教學創新之再評估。
Hazlett 與 Hill (2003)	本研究設計一個班級實驗，使學生以糖果購買決策模式，發展一種物價指數。他們以此指數實際計算其物價膨脹率，以及評估消費者物價指數 (CPI) 之優點與缺點。教師可以使用此實驗介紹物價膨脹，以及如何測量物價膨脹。此教學實驗適用之學生人數約 10-135 人，時間約 50 分鐘，課程為「總體經濟學簡介」或「中級總體經濟學」。
Caviglia-Harris (2003)	本研究探討如何於大學部教授經濟學原理課程。並且，以環境經濟學課題為例，採科際整合途徑，從環境觀點出發，結合個體經濟學原理、環境經濟學基礎，並聯結生態與哲學章節於課堂之中。其實，科際整合教學與學習有很多優點。經設計合併後經濟學教學會成為科際整合課程，可以幫助大學生對重要經濟知識之認知，以及瞭解與擴展其他有關領域之知識。
Yanchus 與 de Vanssay (2003)	本研究顯示公平價格政策在一般均衡貿易理論中，可以採取簡單的圖形教學模式，解釋給大學部學生了解。公平訂價策略能在次佳圖形分析中，貿易資金之移轉比較，而得到了解。
Jensen 與 Owen (2003)	本研究探討不同教學技術之有效性，是否能夠增進學生與教師之間的配合度，以及對於學生學習經濟學之興趣影響。研究發現，較少之講授與較多之討論方法，對所有學生類型是較有效的。而且，不同效果之重大影響與學生類型有關。總之，使用不同之教學技術是吸引「好」學生採用之學習型態之最成功教學策略。
Leet 與 Houser (2003)	本研究以科際整合途徑探討經濟學教學時，發現對於非主修經濟學之大學生修習通識課程而言，使用音樂、戲劇與精典文學之經濟教育影片教學，可以提高學生基本經濟學與經濟分析之學習成效。

資料來源：本研究整理。

第八節 相關研究文獻之綜合探討與評析

經由本論文對於前述相關研究文獻之歸納整理分析，進一步之主要探討與評析包括：

壹、相關研究文獻之研究數量與研究主題

國內外之通識教育之相關研究，雖然數量都非常多。大多數「主流的通識教育學者」也都非常重視通識教育，也投入了非常多的智慧與心力。但是，特別針對通識經濟教育之相關學術研究，數量仍然非常少。顯示整體學術界，甚至是「主流的通識教育學者」，對於通識經濟教育之實質重視程度，仍然有待加強。

在經濟教育方面，國內高等教育階段之經濟教育研究文獻較國外之研究數量少。似乎顯示國內大多數相關學者，如一般的「主流經濟學者」仍然以經濟學本身各主題或是針對特定的經濟主題，進行深入的「數理經濟」或「計量經濟」等研究為主。而一般的「主流教育學者」大多數針對一般教育問題之各主題進行分析，至於，一般的「主流通識教育學者」則大多數針對整體通識問題之各主題進行論述。此外，部分傳統的師範體系學者，雖然已經開始研究經濟教育，且有顯著的成果，但是仍多數以中小學之經濟教育研究為主，較少實際針對大學生經濟教育課程之教學與學習問題進行研究。因此，大學階段的經濟教育相關研究，可說是仍處於開創的階段。

貳、相關研究文獻之研究方法與範圍

國內針對通識教育之相關研究，如學術研討會與期刊論文，雖然數量非常多。但是，在研究方法的使用上，仍然不夠多元，例如，大多數研究是以論辯、詮釋與批判為主，較少使用其他研究方法，如較「深度訪談」之質的研究方法，或是「統計分析」之量的研究方法，如王燦槐（1995）、林樹聲（2000）與王元仁、陳美玲、李分明（2004）等人之研究。

雖然，以論辯、詮釋與批判為主之研究，仍然非常有助於通識經濟教育知意義、內涵、目標、理念與定位，以及哲學或理論基礎等問題之研究。但是，在研究方法上可以採取其他多元的研究方法，進一步在研究上創新與突破。目前，相關研究文獻會出現這種現象，可能與「相關的通識教育學者」之學術背景，其對於通識教育之理念，以及對於特定學術價值觀之堅持有關。此外，國內針對通識教育之相關研究，如已發表學術研討會與期刊論文，大多數探討的研究主題之範圍可能有些大，此可能因為限於研究時間與研究資源等因素，而較不容易進行更深入的研究。

參、相關研究文獻之研究論點

由通識教育的相關研究文獻中，可以發現大多數的論點，或是「主流的通識教育學者」的通識教育理念，較傾向於「博雅教育」面向之通識教育，似乎有將通識教育近同於「人文教育」之傾向，或是希望將通識教育朝向「人文教

育」發展。例如，學者黃俊傑（2002：29-32）指出，通識教育之意義在於「促進人的主體意識的覺醒」，以及「通識教育」就是一種朝向完整人格之建立，促成人的自我解放的教育。或是如學者郭為藩（2004：147）指出：大學通識教育與其當作一種課程理論的觀點來研究，還不如視為一種人文主義教育目標的立場來探討，更容易把握住其本質。亦或是如前美國芝加哥大學校長 Robert Maynard Hutchins 的通識教育理念，其為理想主義通識教育之重要代表，主張培養完整的人類心靈（黃坤錦，1999：44、47-48）。但是，這些學者認定之「通識教育」目標，有可能會「排擠掉」學生修習「普通教育」之「通識教育」機會。此現象與吳靖國（1999：105）研究提到的通識教育之迷失的「通識教育就是人文教育」說法類似。其實，根據本論文研究者對各種通識教育的相關研究文獻之深入探討，發現這些「博雅教育」傾向之通識教育學者，對於通識教育付出了極大的智慧與心力，而且其「人文或博雅理想」甚高，對於社會安定氣氛與人性教養有非常正面的幫助。不過，如果因而影響了學生修習「普通教育」之機會，則對於培育具備兼具「普通教育」與「博雅教育」通識教育精神之基本社會科學知識的現代理想公民，反而有負面的影響。

其實，「博雅教育」固然重要，但是「普通教育」也很重要，二者都符合通識教育精神。例如，前美國加州大學 Berkeley 校長 Clark Kerr（美國加州大學 Berkeley 經濟學博士）即是實用主義通識教育之重要代表。（黃坤錦，1999：6、55）。此外，前國立臺灣大學校長陳維昭（2000：171）曾經指出，大學是知識創新與技術發展之最基本場所。這種主張也含有前述提到的進步實用主義通識教育精神。

所以，「博雅與普通之論爭」應該停止，要逐漸傾聽對方的聲音，甚至走向整合。因此，最好不要只站在「人文本位主義」或「博雅本位主義」而將「普通教育」排擠於「通識教育」之外，也不要只站在「普通本位主義」或「實用本位主義」而將「博雅教育」排擠於「通識教育」之外，當然也不是所有課程都適合開設於通識課程，仍然要具備「一定的通識教育理念與精神」，只不過是「多元的通識教育理念與精神」，而不是「一元的通識教育理念與精神」。較理想的做法，應該採取「普通教育」與「博雅教育」並行或整合之「通識教育」實施方式最為完美。

由其他通識教育的相關研究文獻中，也可以發現，另一部分「通識教育學者」的通識教育理念，則傾向於重視「自然與人文的對話」、「科學與人文的對話」或是「科技與人文的對話」，甚至是強調「自然科學」或「生命科學」領域通識教育的重要。例如，謝青龍（1996：107）之研究認為，科學與人文的由合到分，再由分到合，已經不可避免。或是如林樹聲（2000：4）研究目的之一，即嘗試從彰顯科學中的人文面向，來拉近科學與學生日常生活之關連性，以做為未來通識教育科學課程教材之設計參考。而真正注意與重視「社會科學」領域，尤其是「通識經濟教育課程」的「這類型通識教育學者」則非常少。其實，根據金耀基（2000：141）引述國外學者之說法，雖然「自然與人文的對話」或「科技與人文的對話」，可以解決 1959 年劍橋大學 C.P.Snow 爵士曾經發表之「二個文化及科學革命（Two Cultures and the Scientific Revolution）」之論文，所提到「人文」與「科學」之「二個文化」問題。不過，社會學家 T.Parsons 也強調

在「人文」與「科學」之外，還有「社會科學文化」之「三個文化」。

因此，這種「博雅教育」取向的通識教育研究文獻，雖然很有利於「博雅教育」取向的通識教育發展，有其教育價值。而「自然科學」或「生命科學」領域通識教育的研究文獻也有利於學生充實這類領域之通識知識。但是，這種現象並不見得有利於「普通教育」（成分較多）與「博雅教育」（少部分）取向兼具，而且主要屬於「社會科學」領域的通識經濟教育的發展。所以，各校實施通識教育時，也應該在「人文」與「科學或科技」之外，納入「社會科學」領域相關通識課程，尤其是通識經濟教育課程。

所以，「普通教育」與「博雅教育」並行或整合，以及「人文」、「自然科學」與「社會科學」兼具之「通識教育」實施方式最為理想。當然，由於本論文之研究主題為大學通識經濟教育，自然會較集中於經濟教育方面之深入分析，但並不表示其他領域的通識課程不重要，只要是對學生、社會與國家有利的都是重要的通識課程。如果，通識教育者都能有此認知，不僅有利於「大學公民經濟教育」之實施，使大學生成為具備正確與基本經濟知識的理想現代公民，也有利於培育完整知識與完美人格兼具的理想現代公民。

肆、相關研究文獻之評鑑報告評析

近年來各大學相關的課程與教學評鑑，包括針對通識教育的評鑑，做得非常密集，也歸納整理出非常好的建議與意見，非常適合實施通識經濟教育之參考，如前述提到之教育部委託評鑑與各校自我評鑑等評鑑報告等。但是，各校是否針對這些評鑑做出合理的答辯，或是有無進行改善，亦或是改善之情況，則仍然缺乏進一步的追蹤報告。這種現象應該改善，才能使各項教學評鑑之價值真正顯現出來。

伍、通識教育相關研究文獻與臺灣通識教育發展之反思

對於臺灣各大學通識教育發展之反思，對於促進其未來之正常發展是有幫助的。其中，對於知識、課程與權力之間關係的探討，以及對於這些主題與通識教育關係的反思，將有利通識教育之發展。

一、知識與權力

在知識與權力的關係方面，後現代主義者如 Michel Foucault 等人，認為在知識生產之過程中，知識會因為權力的滲透作用而扭曲。Foucault 也認為權力與知識互為條件關係，其中權力運作需要伴隨知識灌輸，知識生產需要以權力作為運用工具（李偉俠，2005：3、18、20、264、317）。所以，他認為知識不可避免的要與權力網絡結合（蔡采秀譯，1998：139-140）。而當權力消失時，知識就無法存在（引自 Hiley, 1984：193-194）。此外，Pierre Bourdieu 也以其獨特之社會分析方式，解析權力對知識生產的影響（李偉俠，2005：11、225）。

而且，傅大為（1991：57-62、114-115）也曾經指出知識與權力之間問題的重要性，並認為學術發展從來就不是中立的，任何一種學術都有其意識型態面向，任何一種意識型態也都有其學術上的裝扮。在學術發展的脈絡中，特定學

術團體一方面會細細經營與盟友或潛在盟友間的關係，另一方面也會不斷檢視與敵人或潛在敵人間的相對位置。臺灣知識份子的山頭心態，各種小地盤錯綜複雜之結構均極為明顯。

因此，未來相關研究者可以嘗試探討，為何知識份子一定或幾乎要形成特定團體，才能「生存」？為何要「維護學術利益」？是否陷入「本位主義」而不自知？是否有可能或是需不需要改善「學術派系林立」的現象呢？而且，最重要的是相關學者也應該反思，如何避免在「本位主義」上，「不當或不自覺地」運用權力而造成對知識的扭曲，如學者對通識教育知識之界定等問題。

二、知識、課程之詮釋與權力

在知識、學校與權力的關係方面，根據 Popkewitz (1991) 之研究，認為可以從政治權力的觀點，來闡釋知識形成之過程，並發現知識、權力、社會規制、制度結構、知識份子與教育之間具有糾結關係。其中，在社會規制的控制方面，將落實於課程與教學之中，也制約出深信單一意識型態的知識傳遞者，將新社會規制融入日常生活，傳遞給每一位知識接受者，而使接受者深受制約（引自吳靖國，1998：32-33）。

再根據 Bourdieu (1988、1992、1993、2000) 的相關研究指出，學術場域 (Scholastic Field) 作為整個社會空間之一部分，亦有其特定之生存心態，以及被生存心態與稟性所驅使之利益邏輯。其中，作為「人民」代言人的知識份子與學者，透過教育機器，會將自身生產出的知識予以永恆化，並可以表現出超越特定立場之優越性。這種學術傾向驅使知識份子與學者，和政府參與爭奪知識詮釋的遊戲。知識份子也會進行爭奪社會團體與其他社會範疇之命名權等活動，因此，學術場域同時也是壓制個人行動可能性之宰制者，所以 Bourdieu 稱知識份子為被宰制的宰制者（引自李偉俠，2005：224-225）。因此，學術界知識份子在解釋或詮釋知識時，有必要進行自我反思。

此外，由於學校是一種複雜的文化場域、學術場域與經濟場域等重疊與交互作用之場所（引自李偉俠，2005：264）。而且，「課程」本身之決定與「權力」關係異常密切。如 Clegg (1979) 即指出，「課程」之決定，其實就是「權力的實踐 (Power-practice)」。其中，學校課程的編排、設計，是各種權力之間相互掙扎、妥協與讓步後之產物，而且課程內涵之維持等也同樣涉及權利之運作。擁有權力者附加主觀價值判斷以選取所自認為有價值的部分。至於，課程內容編排與設計之改變，也可能反映了權力結構（引自姜得勝，2003：40）。胡夢鯨 (1989：151) 也曾經指出，教師開設通識課程可能會受到「官僚作風」之影響。

由此可知，通識教育研究者、通識教育主管機關人員、實際通識教育執行者，以及關心通識教育的所有人，甚至是與教育界與學術界有關的所有人，都應該對上述問題有所反思。雖然本論文研究者根據前述相關研究文獻的探討，發現幾乎或絕大多數這些人員，都曾經對於通識教育抱持正面態度，並奉獻非常多的智慧與心力。但是，仍然也都必須反思本身，是否可能於無形中或是有意無意中，甚或是刻意「不當運用權力」，亦或是如何使本身不要「不當運用權力」影響課程實施，而對各種知識與學校之課程與教學產生「無法預期」的影

響。

也就是說，上述這些人員必須反思是否透過各種學術活動影響通識教育，對通識教育課程之理念、目標、規劃與執行等問題，在「本身認定之理想主義」的動機下，是否可能做出「偏誤」的詮釋與定位結果，反而可能使通識教育陷入困境，如對各種知識與學校課程的扭曲詮釋，甚至於對通識教育之詮釋等問題。再以經濟學為例，相關學者不能說「凱因斯學派經濟學」才是「經濟學」，而「古典學派經濟學」就不是「經濟學」，同樣地，也不能狹隘地認定「某特定理念的通識教育」才能達成通識教育目標。當然，也並不是說，所有的知識都適合納入經濟學，以及所有的「課程」之開設，都符合「通識教育精神」。因此，相關學者應該敞開心胸，多傾聽其他多元的學術與實務之聲音與論點，不要「執意地」堅持「專業學門之本位主義」或「某特定通識理念的本位主義」的想法，尤其通識教育與其中的通識經濟教育，比其他各類教育問題之實施要複雜得多，上述這些人員，更需要有此思維與作法。

三、教師與課程詮釋

雖然，前述提到權力對於知識與課程之影響非常大。但是，所幸影響課程與教學的因素，除了相關教育行政人員與學者等之外，還包括實際授課的教師。其中，教師對於課程詮釋的意向，較不為政治權力所決定。而且，教師對於學生之學習有舉足輕重之影響，例如學生詮釋知識的意向幾乎都跟隨著教師的指引（吳靖國，1998：34-35）。因此，前述權力控制課程內涵與實施之影響力，可能因而減弱。由此可知，各校通識教育，以及通識經濟教育實施，其成功與否之最關鍵因素，還是在於「師資」問題之上。所以，各校通識經濟教育課程之實施，非常需要同時具備教良好經濟與教學素養之教師。

可是，其他影響課程內涵與教學成效的因素，如教育主管機關有決策能力的人員、各校相關教育行政人員之理念是否支持、課程之規劃與設計是否適切、教育資源與經費是否足夠，以及修課學生是否認真學習等也都是相當重要之因素。亦即，與大學通識經濟教育發展有關之所有人員，如學術界關心或有決策等影響力之相關人員、各校之有關教育行政人員、各授課教師，以及修習通識經濟教育相關課程之學生等，這些人之間，也都必須有良性的認知或互動。

綜合上述學術研究文獻而言，可以發現國內外有關一般通識教育學術文獻的「數量方面」已經相當多，但是「品質方面」仍然有進步空間。而在有關經濟教育之相關研究方面，一般大學經濟學學者較多研究經濟學本身各主題，較少研究各階段的經濟教育，但是，國內師範體系學者研究經濟教育較集中於中學、小學階段，少數為高職與幼稚園階段之研究，極少數是關於高等教育階段或之研究。因此，國內較缺乏高等教育之研究，可是國外則在各教育階段都有非常豐富研究。不過，直接與大學通識經濟教育有關之文獻在國內外都非常稀少。因此，本論文深具研究性、開創性、學術性、重要性、意義性、貢獻性與必要性，非常值得深入研究。