

以學習成果為主軸的大學通識教育評鑑**

彭森明*

國立台灣師範大學

一、引言

近年來，各地的大學均積極推行通識教育，以提升學生質素。政府為確保大學通識教育的品質，也紛紛進行大學通識教育評鑑。因此，如何做好評鑑，是大學推展通識教育時必須面對，而且需要審慎思考的問題；因為不周全的評鑑會造成一些不良後果，例如使用統一評鑑指標會帶來制式化的通識教育，窄化了其多元本質與功能等。另一方面，大學教師亦需要接受一個觀念：評鑑是教育必須的過程，它不僅會引導教育前進，而且也會激勵學生學習。因此，一套建構完整的通識教育評鑑理念與適切有效的評鑑機制，可以引領通識教育走向健康發展之路。

但是，如何建構一套完整的評鑑理念與適切有效的評鑑機制，以帶動通識教育健康發展呢？筆者認為，以學生學習成果為主軸的評鑑方式才是一套良好的機制；因為它的評鑑重點放在學生學習與發展

* 國立台灣師範大學教育研究與評鑑中心講座教授。

** 本文為筆者於2009年1月17日，在台灣義守大學與通識教育學會聯合主辦之「第21屆全國通識教育教師研習營」中所做之主題演講稿修訂版。演講題目為「以學習成果為主軸的評鑑帶動通識教育之發展」。本文之文辭雖有一些變更，但原意不變。

上，這樣能讓學生更了解該學些甚麼和怎麼學，有系統地提升自我。另外，藉著評鑑結果，教師可以檢討教學過程中的缺失並加以改進，更確實地達成通識教育之目標。其他以認證、考績和排名為目標之評鑑，雖然對教育品質管控有相當程度的功能，但重點不在於學習成效，而且間斷性地實施，不一定能引導學生學習。還有，這些評鑑所使用的指標與要求標準有限，且趨向一致化，這也有礙各院校自由發展的空間，發揮學校特色。

具體來說，以學生學習成果為主軸的評鑑具有下列特徵：

（一）評鑑以改進教學，促進學生學習為主要目的。期望由評鑑提升學生質素，達成大學教育學生之職責。

（二）評鑑的重點在於學生學習成果，教師教學質素和其他影響學生學習之因素。一方面有系統地評量學生學習程度，一方面診斷教學缺失及探討其相關因素，作為改進與發展之依據。

（三）評鑑工作應為經常性工作，主要由學校及教師自動、自發自主地實施，以符合各校的發展及教學需求。

（四）評鑑學校整體通識教育成果時，認定通識教育是跨越各領域之教育，是整體大學教育之基礎；因此，所顯現的成果是學校整體的教育績效，而非僅限於特定通識科目之學習成果，或負責特定通識科目之教師的績效；所以，評鑑項目要多元化，而進行評鑑時需採用全方位、多層次與多元的方式來實施。

（五）政府的職責應以服務與輔助為主，考核為輔。首先，政府仍負有考核、監督與輔導學校之職責，而其任務主要在於設置委員會，以負責審核各校評鑑機制的完整性與合理性，檢視其研究成果及改進方案是否適切，並提供建議。其他任務應著眼於研發共同核心通識能力評鑑的工具，建置台灣評鑑常規供各校使用，並定期實施整體大學生核心能力評鑑，檢視大學生質素之變化，以及加強輔導和輔助學校之工作，補助弱勢學校。

下文會就上述評鑑的特徵作詳細探討，以便進一步分析其理念及引領通識教育發展的功能。

二、評鑑目的

大學之首要任務是教學，優良的教學是學校最佳的競爭條件；因此，促進學生學習與發展，是學校本身應注重的方向與主軸；即使是研究型大學，也不能忽略教學。本於這個目標，通識教育評鑑應以改進教學，提升學生質素為目的，而非為應付外部評鑑，以獲得較高之績效考核或排名評比為依歸。學校在設計通識評鑑時，舉凡評鑑項目、方法、資料分析與運用，都應思考及顧慮到一些與學生學習有關之問題：學生能學到甚麼？學習達到了甚麼程度？若學習成果不良，原因何在？是課程設計不全、學校環境不佳、教學資源不足、教師質素不高，還是教學方法不佳？然後依據評鑑結果，檢討並改善教學之措施。

因此，我們應以改進教學，提升學生質素為目的來推動評鑑。由於其功能是診斷、服務與輔導多於考核，所以也廣為學校及師生肯定與接受，進而養成自發自動的評鑑意識，讓學校與教師能真正反觀自省，使評鑑成為卓越化的助力，很自然地去推動通識教育的健康發展（彭森明，2008）。

三、評鑑的重點

為達到上述目的，評鑑的重點應在於學生學習與發展的成果及其相關因素之評量。相較於目前政府推展的評鑑，其涵蓋面不寬廣，考核範圍不足，只限於考核學校、系、所之措施與資源、教師們之施教內容（做甚麼）、施教方法（如何做），以及少許學生學習成果之品質（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2008）。然而，何謂通識教育

的成果？影響這些成果的因素又是甚麼？這些都是具挑戰性的問題，需作審慎思考。筆者對以上問題的一些看法，簡要說明如下：

（一）通識教育成果

首先討論評鑑之首要項目——學習成果。學習成果是整體課程教育目標（program objectives）及各科目教學目標（course objectives）之具體實現；評量學習成果即評鑑多元教育與教學目標達成之程度。換句話說，通識教育評鑑是在反映通識教育培育學生多元的知識、能力與態度等目標；因此，學校必須對通識教育先有明確之定義，後才能規範評量項目，選擇評鑑方法和製作評鑑工具。而評鑑的第一步工作是深入了解通識教育之目標與內涵，並藉由評鑑之規劃，導引各校師生達成對通識教育內涵之明確認知與共識。

台灣對甚麼是大學通識教育，一直存在許多不同的看法。有人認為是傳統的博雅教育（liberal arts education）或共同科目教育；甚至有人認為是基礎教育或高中教育之延伸，以彌補高中教育之不足。然而，這些想法有失周全，因目前通識教育的發展已超越這些傳統觀念。廣義地說，在大學裏接觸到、感受到的教育，很大部分都是通識教育（what is and what happens on campus are general education），因此範圍相當廣泛；各校為適應學生的條件與需求，有很大的規劃空間。茲舉例說明如下：

很多人談到大學通識教育時，都會想到哈佛紅皮書〔即《自由社會的通識教育》（*General Education in a Free Society*）〕，書中說明通識教育

並不是一般性的空泛教育，也不是無所不教的教育，而是學生教育中，讓他的生活可以培養成負責任的人類與公民的部分（賴鼎銘，2008，頁32）。

書中也提到「通識教育的目的是在培養有效思考、溝通、相關判斷及價值分辨的能力」（賴鼎銘，2008，頁35）。

台灣通識教育大師黃俊傑教授（2008）在其《大學通識教育的理念與實踐》一書中，對大學通識教育的定義也有很深入的討論。他說：

大學通識教育的基本目的在於提昇受教者的文化素養……在拓展學生眼界與胸懷……是最低限度的不可或缺的教育（頁279）。

因此通識教育是以「育人」為中心的「素養教育」，如黃崑巖教授（2008）所說「學做良醫之前，先學做人」的理念一樣，是大學教育之基礎，也是大學教育中不可或缺的一部分。

另外，中央大學李光華教務長認為，大學教育的目的是：

培養學生成為一個受過良好教育的人，有清晰而有效的思考和表達能力，對自然社會人文有批判性的瞭解，有國際觀和歷史觀，能了解並思考道德和倫理的問題，而在某一知識領域有深入的研究（李光華，2008）。

還有，曾任國立清華大學校長的劉炯朗院士認為，大學教育在培育有教養的人，是一個有專業訓練，積極參與社會事務，有文藝素養，而且關心政治的人（an educated person is professionally trained, socially engaged, culturally sensitive, and politically concerned）。他亦進一步指出大學教育是要培養學生（Liu, 2008）：

1. 能夠獨自地、深入地、且有條理地做批判思考的能力（able to think critically, independently, broadly, and orderly）；

2. 能夠清楚、確切、有效地表達自己（able to express oneself clearly, precisely, and effectively）；
3. 能夠聆聽別人說話，弄清楚人家說甚麼，並分析與綜合人家的意思（able to listen to others—able to comprehend, analyze, and synthesize what has been said）；
4. 道德、倫理觀，能做正確判斷與選擇（moral and ethnics—be able to understand the issues, make judgments and choices）；
5. 能接納、欣賞與尊重不同族群與文化（living with diversity—be able to understand, tolerate, and appreciate others）。

類似上述的種種說法，不勝枚舉，亦因而導致各校對通識教育的認知程度不一樣。到底學校要培養學生以達致甚麼樣的素養，及具備何種本質（attributes）？是否只限於共通之文學、藝術、社會及理工知識與技能，還是需要考慮其他品格特質與能力？是否所有的學校都要用同樣的定義，還是可以依循學校特色與學生背景和需求，各自發展其重點？各院校的教師對這些問題，會有許多不同的意見。在此情況下，要實施台灣統一之學生學習成果評鑑，著實不易；筆者認為，各校應先自行對通識教育之內涵獲取共識，並依此內涵訂定其學習要求，然後再規劃評鑑架構，設計評量工具，進行自我評鑑。

雖然如上文所述，各方學者對通識教育之內涵與教學重點有不盡相同的看法，但筆者認為，學生學習之成果大致上可歸納為三大類別，以作為評鑑的重心：

1. 通識科目傳授之學識；
2. 學生高層次思考及判斷能力；
3. 學生品性、態度、道德、情操、倫理觀等。

第一類成果主要指出的是，學校設計的共同科目及特定通識課程中，所傳授之人文、社會、理工和藝術等知識與技能。目前許多大學

的通識課程設計大都以此為主軸（詳情容待後續）。第二類及第三類所指的能力與行為表現，是學校整體教學之結果，包括一般專業課程，而非單一或特定通識科目課堂教學之成果。這些能力與行為表現應適用於所有大學生，亦不會因學校的類別而有差異。此三類學習成果都同樣重要，並需要納入評鑑範圍，缺一不可。可惜目前的通識課程，對人品和態度等方面的孕育，討論不多，值得我們關注。

（二）與學習成果有關之學校因素

評鑑的第二主軸項目是影響學生學習與發展的因素。事實上可能發揮影響力的因素有很多，除了學生個人及家庭背景外，還牽涉學校及教師。學生個人及家庭背景因素，如個人天資與家庭社經狀況，這些都不是學校所能控制或改變的；然而，辦學者卻可對學校及教師的因素作出控制和改變，而這些可變的因素正是本文所強調的重點。

綜合一些教育研究文獻（Feldman & Newcomb, 1969; Pascarella & Terenzini, 2005），可能影響學生學習的學校因素大致可歸納為下列數項：

1. 通識教育重要性的認知程度；
2. 學校行政支援、教學資源、學習環境與文化；
3. 課程設計與學習要求；
4. 各科教師資歷與經驗、教材設計與教學策略。

從整體通識課程（program）及通識科目（course）兩個層次來探究，這些因素都有其重要性。茲說明如下：

1. 通識教育重要性的認知程度

對通識教育重要性的認知程度是影響學生學習與發展的首要因素，因其同時影響了教師的教學質素及學生的學習動機與態度。眾所

周知，教育之目的是將最有價值的知識授予學生，因此通識教育也應被全校師生及家長視為大學教育中最有價值的一部分，是每位學生必須接受的教育。假如通識課程被認為是營養學分，通識教育的推行不會成功。

通識教育的重要性，除了上節論及以培養提升個人質素為重要目標之外，其也是促進社會和諧的良方。早在1945年，哈佛報告書（Harvard Report）的作者們認為：

民主社會在一方面保障了社會的多元及個人的特殊性，但一方面卻也需要共同的標準與價值來維繫民主社會的基本特性……希望透過通識教育，讓社會中的每一代成員都能取得共識（a settled outlook）……高等教育中也應要有一套通識教育，以便來維持高等教育中的一致性和統整性。只有在某種共通的基礎下，各個高等教育機構才可以來追求自己的特殊性（但昭偉，2008，頁31）。

另外，許多學者指出，大學教育應兼顧人文與科學之發展，

否則一位只會「科學實驗卻無人文素養」或是「只有人文造詣卻無科學常識」的知識分子，對於國家將是弊大於利（林仁傑，2008，頁40-41）。

正如范佩貞教授（2008）所說：

醫學教育不能再延續古代西方思想家——笛卡兒與教會所做的妥協：將靈性、精神、倫理道德與知識、理性、科學層面切割，因為這些內在的質素正是構成鑽石配戴時貞瑩冰清、閃

耀潔淨光彩中不可或缺的折射來源。缺少它們，縱使醫學與科技專業再精深，也不過是愈加窄化人性，使生命蒼白而薄弱（頁54）。

以上提及的觀點都進一步肯定了通識教育的重要性。

綜上所述，學校主管及師生必須對通識教育的重要性有正確的認知。只有全校師生深度地認為通識教育是大學教育的核心，是大學教育之基礎及不可或缺的一部分，學校才會認真規劃通識課程，教師才會熱誠引導學生，學生才會積極學習，通識教育才可能被深深地耕耘。因此，在評鑑通識教育時，學校師生對通識教育重要性的認知程度，是應受關注的首要項目。

評鑑此項因素的方法可用量表方式，評量師生對通識教育重視的程度，並與對專業科目教學的看法作比較。另外，亦可間接地由觀察學校所提供之措施、教師資歷要求與學生學習態度等，推估學校對通識教育重要性的認知程度。

2. 學校行政支援、教學資源、學習環境與文化

學校的行政支援與管理也是決定推行通識教育成敗之關鍵因素，因為它決定了學生學習與發展之整體機會與環境之建置，並影響了通識教育之設計與執行，以及全校教師之投入程度與熱誠。目前大部分學校都設有專職任務單位，如通識教育中心，負責通識教育之推展工作；因此，其人員編制、人員質素、行政層級及權責是否恰當，是否得到校方全力支持以致有效地推動其行政任務，帶動通識教育之推展，這些都是評鑑關注之重點項目。

除此之外，學校所提供之教學資源，包括圖書和教學設備等，亦會直接影響學生學習機會。而學校整體景觀環境、人文與藝術文化等，是無形的教育課程，有潛移默化之功，都是影響教師教學與學生

學習之外在因素。因此，教學資源是否充實，校園環境是否有利於學習，都應被列為重要的評鑑項目。

這些項目的評鑑方法包括外部評鑑與內部檢討。進行外部評鑑時，評鑑委員可採用實地觀察、訪談、師生問卷調查和審閱文件等方式來收集資料，將所得結果回答上述問題。學校內部自我檢討則可採用焦點座談及師生問卷調查方式，針對上述問題收集資料。

3. 課程設計與學習要求

課程設計與學習要求是教學之核心，是決定通識教育之內涵，以及學生學習成果的關鍵要素；因此，要評量影響學生學習成果的因素，必須要評核課程設計與學習要求。

多元的通識教育內涵，需要憑藉多樣化的課程來推展。誠如南開大學數學科學院副院長顧沛教授所言：

學校的「育人」工作，除了通過課堂教學這一主渠道去實施外，還通過課外活動、社會實踐、校園文化等多個渠道去實施（顧沛，2008，頁49）。

換句話說，通識教育的成功不能只靠幾門課程，必須要有全面性、多元化的規劃，以及與專業課程的整合。

基於上述觀念，通識課程應可劃分為四類：（1）獨立開授之共同核心通識教育課程；（2）融入專業學門課程之通識教育；（3）校內外學生活動；（4）無形的課程（校園學習氣氛與文化）。不過，目前台灣大部分學校著重於獨立課堂教學科目之設計，往往忽略了其餘三項的課程規劃。

(1) 獨立開授之共同核心通識教育課程

這是適用於全校學生，不分學院及系所而開設之共同課程；著重提升學生基本學習能力、文理知識、獨立思維和判斷能力等，同時也兼具孕育為人處世之道的功能。

對於共同核心通識教育課程之開設，各院校均各自作出發展，可說是百花齊放。比如哈佛大學（Harvard University）在上世紀七十年代設立核心必修課程（Harvard core courses of general education），當中包括：文學與藝術、科學、歷史、社會探究、外國文化、道德與倫理推論。在2007年5月，哈佛大學經多年檢討後，以一套全新的通識教育課程取代核心必修課程。新的課程分為八個領域：美學與詮釋性解析、文化與信仰、實證與數學推理、道德推理、生命科學、物理宇宙學、世界社會、美國與世界。哈佛大學此一大規模更新課程的目的，在於提升學生的公民意識，讓學生深切了解在社會的變化中，他們的一言一行所代表的道德意義（張昭焚，2008，頁17）。

在台灣，設立共同核心通識教育課程是通識教育主流之作法。以國立清華大學為例，全校共同核心課程分為三層，每層各10學分：

第一層為必修語文，包括大學中文（2學分）、大學英文（8學分）。

第二層為核心通識，其課程分為七大向度，包括思維方式、生命探索、藝術與美感、文化經典、歷史分析、社會文化脈動以及科學技術與社會；學生從中選取五個向度，其中各向度皆設計有三至五門不等的核心課程。

第三層為非核心，被列為選修項目的通識選修課程。其目標有三：i. 以核心通識為基礎的進階課群（或學程）設計（專業知識取向）；ii. 多元能力的培養（包括創造力、團隊合作能力、溝通表達

能力、社區參與能力、動手做與行動力、自我學習與終身學習能力等)；iii. 聯繫共同教育與各系的課程規劃需求，建構完整的全校課程地圖(清華大學，2008)。

再以國立台灣師範大學通識教育課程為例，其學分分配與修習規範，與清華模式不盡相同(張子超，2008)。具體如下：

國立台灣師範大學 通識教育課程	學分
語文通識 (共10學分)	
國文	4
英文(一)	4
英文(二)	2
核心通識 (共12-16學分) (分六大領域，每一領域至少修一門課)	
藝術與美感	2
哲學思維與道德推理	2
公民素養與社會探究	2
歷史與文化	2
數學與科學思維	2
科學與生命	2
非核心通識 六大領域之外，促進學生多元學習之相關課程	2-6
總共	28

另以中山大學為例，其通識教育課程劃分基礎課程與博雅課程兩大類，共33學分(劉金源、蔡順美，2005)。

基礎課程為全校共同必修課程，共12學分，包括：國語文能力(4)、英語文能力(4)、運動與健康(4)、服務學習(0)和國防教育(0)。

博雅課程分核心、深化、輔助與潛在課程，共需修21學分。

- i. 核心課程又分為人文與藝術、社會研究、自然與跨領域三大領域；每領域開授四科目，每科2學分；大一、大二學生從各領域中必選二科目，共12學分；
- ii. 深化課程在於延續博雅核心課程，深入探討相關的主題；可分為人文與社會科學類、自然與應用科學類及專題講座課程；大三及大四學生選修8學分。
中山通識教育講座，要求學生在大三之前聆聽八場，每學期至少一場，可得1學分；
- iii. 輔助與潛在課程，為興趣選修，不計入最低畢業學分。

由於通識課程內容多元，要評量其教學成果並不容易。因此，學校可一方面要求並輔助教師準備課堂學習評鑑，以確保學生達到學習標準；另一方面實施全校教師教學評量，包括學生意見回饋調查，同時把課程綱要、教材和進度時程等載於教學網站，以供學生參閱；課程資料同時要經系、所評審，以檢視其是否符合所需達成之通識教育目標。

(2) 融入專業學門課程之通識教育

第二類通識課程是融入專業課程之通識教育設計。此種課程較能讓專業實務問題與情境相結合，可根據不同的學生群體調整內容，將通識教育帶入專業教育中，使通識課程更切身、更深入、更進階和更適用（賴鼎銘，2008，頁33）。融入之方式有以下兩種：

- i. 領域內開設通識課程，即依學院或系的特殊需求而自行開設之通識課程。例如在醫學院開設「精神醫學與西洋文學」及「專業倫理與道德」課程，在工學院開設「科技寫作」課程。這些課程應由專業教授負起教導之責，因為人文社會學院教師開設之課程與專業學院教師開設之課程，其關切之重點，解讀與體會都可能有很大的差異，學生的感受亦不一樣；

- ii. 通識教育融入專業課程教學中，由各專業科目教師加入通識知識、技能、能力及態度等訓練（general education as an integral part of all courses of academic fields）。例如於課堂時可多採用討論或辯論等方式，引導學生學習從同中求異，異中求同，培養學生主動思考，因為主動思考是通識教育的靈魂（黃崑巖，2008）。另外，教師本身可被視為通識教材，其態度與行為即為教法；所以每位大學教師本身的通識知識、能力與為人處事態度，均非常重要。

依上所述，通識教育應為大學每位教師的責任，並非只由共同通識科目的教師來負責；因此，通識教育成果評鑑之規劃，應能反映學校教育整體之績效。

（3）校內外學生活動

除了透過正式開設的科目以傳授知識和技能等外，許多通識能力可於實際生活的經驗中學習得到；諸如領導能力、團隊合作能力、溝通能力和待人處事能力等，可藉由活動、工作、實習、服務及學校住宿生活規範等，有系統和有計劃地對學生作出培育。誠如前哈佛大學校長伯克（D. Bok）說：

正常的大學教育所提供的，絕不應止於課堂上的課程而已，大學教育應該是全面性的，必須讓學生有多采多姿的人生經驗，有課內的，也有課外的，有文化、體育方面的，也有藝術方面的。另外則是培養道德操守，諸如說真話、守信用和尊重他人的基本道德，均應在日常生活中教導學生（張昭焚，2008，頁17）。

因此學校應設法讓學習從課堂延伸到整個校園，甚至校園之外的活動，包括社團參與、校外服務、台灣及外國等地志工、創意平台

等；讓學生的所見、所聞、所做與所思皆是通識教育。

哈佛大學及許多台灣大學

都在試圖突破以往通識教育以課程為主的傳統，透過許多藝術、文學甚至科學的內容、實施跨領域與學生體驗的活動，來引發學習興趣，進而擴展視野，完成全人教育的理想（周祝瑛，2008，頁5）。

此種構想，目前在台灣已受到重視。比如國立中山大學的通識教育，即

建構在以基礎與核心教育為定位的通識課程為軸心，並輔以相關之活動與環境，包括通識講座、服務學習、藝文活動、生活智能與態度教育、校園景觀營造等，以期達到「培育濟人濟物之博雅人才」的通識教育目標（劉金源、蔡順美，2005，頁62）。

另外，清華大學有清華學院之設計，將宿舍變為學習環境，並規劃一系列活動與專題演講，在生活中培育學生的領導能力，以及與人和諧相處能力等，是一項良好的課程措施，值得參考。

而活動的評鑑主要著重學生的參與程度，例如參與活動之次數及擔任之任務。一般人的認知是參與活動程度越高，所得的學習機會越多，學到的東西也應較多。

（4）無形的課程（校園學習氣氛與文化）

許多學習往往會在不知不覺中受到周遭大環境與文化之薰陶而產生，即如學生進入一些名校，如哈佛大學、耶魯大學（Yale University）和普林斯頓大學（Princeton University）時，會感受到心靈

震撼一樣。因此，營造有效之校園學習環境、學術氣氛與文化，應是推展通識教育的重要工作之一；讓學生在校園生活中，處處都有學習機會，處處受到薰陶，使

教書育人、管理育人、服務育人、環境育人融為一體，讓學生從入學開始，在大學文化和大學精神的培養和薰陶下，學會做人、學會做事，學會做學問（顧沛，2008，頁49）。

總而言之，通識教育的成功不能只靠幾門課程，必須要有全面性、多元化的課程規劃，以及與專業課程的整合。因此，大學通識教育評鑑的功效，即幫助學校釐清下列問題：

- (1) 課程設計是否提供明確的通識教育內涵與目的？設計是否以此內涵與目的為主軸？
- (2) 課程設計是否完整？是否具有深度、廣度與合適性？是否有合理的整合？是否涵蓋有形與無形的課程？

要回答這些問題確實不易。評鑑者可藉由實地觀察、訪談、師生問卷調查及審閱文件等方式，搜集資料，作為回答上述問題之依據。亦可參照及比較其他學校之課程設計與學習要求，以作取長補短，達成卓越之目標。

4. 各科教師資歷與經驗、教材設計與教學策略

最後，根據本文所提倡之評鑑方式，各科教師的資歷與經驗、教材設計及教學策略均為落實通識教育之關鍵因素。因為教師擔當著教學與輔導學生之責任，其教學及輔導的策略與品質，不僅影響學生知識及技能之學習，也影響批判思考能力、做人處事及道德價值觀念之孕育（Feldman & Newcomb, 1969）。因此，教師是否能提供適當教材，以最佳方式進行課堂教學，並與學生保持良好互動關係，輔導學

生成長，這些都是作評鑑時應關注之項目。

目前，各校所推展之教師教學評量，可作為通識教育評量之一部分。透過相關授課文件檔案審查、實地觀察及學生意見回饋調查等，藉以評鑑師資質素、科目設計與施教策略，包括課程內容、教學方法和學生投入學習之程度等。當然，系所主管之日常觀察以及同儕之評鑑亦是值得參考的資料。

總結上文所述，以學生學習成果為主軸之評鑑，除了需要評量廣泛、多元之學習成果外，還要檢視與成果相關而且可受控制及改變之因素；這些因素包括對通識教育重要性之認知程度、學校提借的行政支援、教學資源、學習環境與文化、課程設計與學習要求，以及各科教師師資與經驗、教材設計與教學策略，以診斷學習及教學缺失，作為改進之依據。換句話說，以學生學習成果為主軸之評鑑，是以診斷及改進為目的，不僅關心成果（outcomes），而且也重視軟硬體資源之投入（input）與教育實施之過程（process），是一項完整的評鑑模式。

四、實施方針

如何落實上述評鑑理念？筆者認為評鑑應遵循下列方針：

（一）評鑑應是經常性工作，主要由學校及教師自主、自動與自發實施，以符合各校發展特色與教學需求

評鑑是教學過程的一部分。教學是經常性，也是延續性的工作；因此，為配合教學，評鑑也應是經常性的，以便即時檢測教學與學習成果，發掘問題，作為改進之依據。所以，除定期接受外部評鑑外，校方應設有校內或課堂內之自我評鑑機制，以便達到持續改進之目標。

為落實此種評鑑，我們可把工作分為個別課堂教學與全校性評鑑兩類。課堂教學評鑑，顧名思義，主要著重於教師教學內容與方法，

以及學生學習表現，由各授課教師，配合系所或學校要求，進行自我評鑑。

而全校性評鑑著重於整體課程設計、教學資源提供、學習環境改善、教師教學與輔導，以及學生核心通識知識、技能、態度、情操和品德等質素之評量。這些評量，有如身體健康檢查般，比較複雜，應由學校指定校級行政單位負責，協同各院及各系所定期統一實施。

(二) 認定通識教育成果是反映學校整體教育績效，而非僅限於特定通識科目與教師的績效

前文說過，通識教育是全校整體教育之主要目標，是全體教師應共同負起的職責。因此，通識課程設計，不應只是特別開授之通識課程，而應包含如何將通識教育目標融入所有課程裏，包括學校活動、宿舍生活和工作機會等。只有依靠全體學校力量，才能發揮最大效益。即如前美國總統克林頓夫人希拉莉（H. R. Clinton）所言「需以全村力量教育一個孩子」（it takes a whole village to educate a child）一樣，我們需要運用全校力量才能有效地孕育學生通識知識、能力與品格（it takes a whole college to provide a complete general education）。因此，學生學習成果評鑑，所反映的應為學校整體教育之績效，而非僅限於特定通識科目與教師的績效。學校應定期檢視學生學習成果，如在入學時及畢業前舉行會考，以了解學生狀況。

(三) 採全方位、多層次與多元方式實施

全方位評鑑指整體評鑑項目之多元，當中包括各類學習與發展成果，以及影響學習與發展之因素。如表一所示，學習成果可分為各通識科目之教學成果、學生高層次思考及判斷能力，以及學生行為、態度、情操和品格等三大類。而影響學習與發展之因素，主要有對通識

教育的重要性的認知程度，學校行政支援、教學資源、環境與文化，整體通識課程設計與實施策略，以及各科教師資歷與經驗、教材設計與教學方法。這些多元項目的評鑑，需由不同層級單位來執行。層級單位可分為行政層級、課程層級、科目層級、學生層級。行政層級與課程層級是以學校為單位之評鑑，主要由學校及行政單位來負責；而科目層級與學生層級，則分別以教師課堂教學及學生為單位之評鑑，可由教師自行負責。

表一 通識教育評鑑項目與評鑑層級

評鑑項目	行政層級	課程層級	科目層級	學生層級
1. 學生學習成果 (outcomes)				
(1) 各通識科目之教學成果		√	√	√
(2) 學生高層次思考及判斷能力		√	√	√
(3) 學生行為、態度和品格等		√	√	√
2. 與學習有關之因素				
(1) 通識教育的重要性的認知程度	√	√	√	√
(2) 學校行政支援、教學資源、環境與文化	√	√	√	√
(3) 整體通識課程設計與實施策略				
i. 共同及核心通識教育課程		√	√	√
ii. 融入專業教學課程		√	√	√
iii. 校內外學生活動		√		√
iv. 無形的課程 (校園學習氣氛與文化)		√		√
(4) 各科教師資歷與經驗、教材設計與教學方法		√	√	√

註：行政層級與課程層級評鑑是以學校為單位之評鑑，而科目層級與學生層級評鑑，分別是以教師課堂教學及學生為單位之評鑑。

因應各項目性質之不同，我們需以多元方式來作評鑑。有些採用測驗，有些採用問卷調查，有些則採用觀察紀錄等。以學習成果評鑑為例，學習成果可分三類：1. 各通識科目之教學成果；2. 學生高層次思考及判斷能力；3. 學生行為、態度和品格等。第一類與第二類成果，可以用測驗方式來做評量診斷。第一類涉及各通識課程及專業課程有關的通識能力部分，由授課教師及系所負責。第二類有關學生核心能力評量，可由教務處或相關校級單位執行，並與政府配合，參與整體施測，並進行比較。第三類不易以測驗或心理量表來評量，往往需長期接觸、觀察和比較才能有效地考核。因此可藉由導師、各科教師及學生幹部等提供意見，由導師或指定之輔導老師彙整。

實施學習成果評鑑的困難之處，在於如何分辨哪些是新學，哪些是在上大學前的舊知。一般做法是學生入學時做一次評鑑，作為輔導選課之依據；然後到四年級即將畢業時，再用同等質量的測驗與問卷施測一次，以檢視學生學習與發展的績效。把兩次測驗及問卷調查之結果作分析及比較，便可提供一些資訊幫助了解學生在大學期間學習與發展的情況，作為教學改進之依據。

至於學校用來界定學習成果之通識教育目標是否明確？其內涵架構是否完整、具前瞻性和合乎時代需求？這些都可由外部評鑑委員來做評鑑，並可藉著比較、諮詢與輔導等過程，在異中求同之餘，同時保持各校特色及重點。

還有其他影響學生學習因素的評鑑方式，如可採用授課文件檔案審查、實地觀察及學生意見回饋調查等。另外，亦可運用多年期追蹤資料（panel data），如台灣大一、大三及畢業生之追蹤調查資料，其範圍涵蓋所有大學院校，而且內容豐富，可作校際比較及分析在校學習經歷與畢業後的工作發展，以研究兩者間的關係，並檢視政策及實

務改進等所帶來之成果。¹

五、政府之職責宜以服務及輔助為主，考核為輔

上述所論的評鑑理念並不摒除政府考核、監督、輔導與輔助學校之職責，只是政府的做法及工作重點稍作改變罷了。政府可以要求學校提交以學習成果為主軸之自我評鑑報告。政府依舊可以成立評審委員會，審核各校自我評鑑機制的完整性與合理性，並作實地參訪，驗證各校自我評鑑措施與成果，檢視其改進方案是否適切，提供建議，或要求改進。

另外，政府應帶領研發通識知識與能力評鑑工具，並建置台灣評鑑常規供各校作比較之用。評鑑最困難的工作是評量學生學到甚麼，因此需要有效的測驗工具。與其讓各校自行發展，不如以政府之力量來帶頭推動研發，特別是高層次之思維能力，包括解決問題能力、判斷能力和創新能力等，更需要政府資助。有了評量工具之後，政府即可以定期實施整體大學生通識核心能力評鑑，檢視大學生能力之變遷，提出因應問題之對策，以確保大學生質素。

最後，除了考核之外，政府應加強輔導及輔助學校之工作。目前政府以減少招生人數或減少補助款項方式來處罰評鑑結果不佳之弱勢學校，此做法不合教育原理。政府應提供有條件的輔助予弱勢學校，如在一定期限內完成圖書設備填置、專家顧問諮詢、教師觀摩及講習和專家專題講座等，以彌補缺失。如學校逾期未見改進，則再作懲處。

1 詳情請參閱台灣高等教育資料庫整合計劃網站：<http://www.cher.ntnu.edu.tw/sitemap.php>。

六、結語

總而言之，通識教育是大學的基礎與核心教育；其推行之成效，將決定學生之質素，也影響國家未來之發展。因此，學校與教師需作研究及規劃，以最有效之通識課程與措施，引導並輔育學生達到最佳學習之成果。

而評鑑工作有利於上述目標的達成，因為評鑑所規劃之評鑑目標與內涵，將協助學校確立教育方向；評鑑所使用之指標與策略，亦引導並決定了教學重點與方法；而評鑑之結果，亦將提供學校與教師改進之依據。另外評鑑也會激勵學生學習，幫助提升學生質素。但前提是：評鑑需要一個周全、正確、完整的評鑑架構作為規範之依據。

有鑒於此，筆者提出以學習成果為主軸的評鑑機制，強調以學生學習與發展為評鑑重點。此種評鑑，若依本文之規劃實施，不僅能幫助我們檢測到學生個人通識知識，能力與教學成效，而且更可以診斷教學與學習的缺失，以及探討影響學習成效的因素；當中包括課程、師資與環境等，以便在課程設計及教學方法上作改進。另外，此種評鑑機制強調通識教育是大學每位教師之職責，反映學校整體教育績效；因此，評鑑的推動也將有助於學校提升整體教育之品質。還有，評鑑的結果內容廣泛，涵蓋行政、教學與學習層級，也可作為施教機構在考核、認證、比較及診斷整體方案時的重要資料。由此可見，以學習成果為主軸的評鑑機制，其功能是多元的，相信能帶動通識教育之健康發展。盼此種評鑑機制能在海峽兩岸各地落實，並促進通識教育達成其應有之目標，以培養優良之大學生，提升國家競爭力，造福社會。

參考書目

中文參考書目

1. 李光華（2008，10月）。〈一流大學的評量指標〉。有關題目發表於《國際高等教育評鑑論壇》。台灣：國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
2. 但昭偉（2008）。〈簡介《自由社會中的通識教育》〉。《通識在線》，第18期，頁28-31。
3. 林仁傑（2008）。〈相衝還是相容？從 P. C. [C. P.] Snow《兩個文化》看大學中的「通識教育」〉。《通識在線》，第16期，頁38-41。
4. 周祝瑛（2008）。〈從政大駐校藝術家活動看國內通識教育〉。《通識在線》，第18期，頁4-5。
5. 范佩貞（2008）。〈醫學人文「精神醫學與西洋文學」課程之教材發展〉。《通識在線》，第16期，頁52-54。
6. 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2008）。〈98年系所評鑑計畫〉。11月21日，取自<http://www.heeact.edu.tw/>。
7. 張子超（2008）。〈台師大轉型與通識教育發展〉。《通識在線》，第16期，頁42-45。
8. 張昭焚（2008）。〈大學評鑑下的通識教育〉。《通識在線》，第16期，頁15-17。
9. 黃俊傑（2008）。《大學通識教育的理念與實踐（四版）》。台北：中華民國通識教育學會。
10. 黃崑巖（2008）。〈《通識在線》醫學通識教育訪談追記〉。《通識在線》，第16期，頁28-30。
11. 清華大學（2008）。〈以通識教育為核心之全校課程革新計劃〉。2月24日，取自<http://www.ntnu.edu.tw>。

12. 彭森明 (2008)。〈促進學生發展為主軸的形成性評鑑〉。《通識在線》，第16期，頁9-12。
13. 劉金源、蔡順美 (2005)。〈一項兼具核心基礎與深化內涵之通識課程改進方案——中山大學通識教育改革的另一里程碑〉。《通識教育季刊》，第12卷第2期，頁61-72。
14. 賴鼎銘 (2008)。〈哈佛紅皮書的通識理念〉。《通識在線》，第18期，頁32-35。
15. 顧沛 (2008)。〈如何促使專業教師開授通識課程：轉變觀念、調整政策、落實措施〉。《通識在線》，第17期，頁48-50。

外文參考書目

1. Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1969). *The impact of college on students* (Vol I and II). San Francisco: Jossey-Bass.
2. Liu, C. L. (2008, October). *Are they ready? How do we know?* —*Evaluation of core competence of college students*. Paper presented at the International Forum for Higher Education Evaluation, Center for research on Educational evaluation and Development, Taiwan.
3. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.