

重建大學課程的意義與策略初探： 來自建構大學系所學生專業能力的 經驗反思

宋明娟* 甄曉蘭**

摘 要

近年來，高等教育議題紛擾不斷，但有關「學生應有怎樣的學習經驗」、「系所應如何規劃課程」、「應培養學生具備怎樣的能力」等，卻是嚴重被忽略的議題。基於課程承載教育的目的、意義、功能及價值，面對當前強調發展學生專業能力的高等教育品質提升訴求，實有必要認真檢視、重建高等教育的系所課程結構。基於此，本文根據某大學教育研究單位協助校內共22個系所建構學生專業能力的經驗，探討重建大學課程的意義與策略。首先，論及大學系所學生專業能力的建構與課程發展之關係，指出大學課程發展的動態歷程、系所課程發展的決策模式，以及大學系所學生專業能力與課程發展的定位。其次，討論建構大學系所學生專業能力的思考向度，包括專業能力的面向、專業能力的情境評估以及權重考量等，進而根據以專業能力為取向的課程發展衡量因

* 宋明娟，澳門大學教育學院助理教授
電子郵件：audreymcs@gmail.com

** 甄曉蘭，國立臺灣師範大學教育學系教授
電子郵件：sharon@ntnu.edu.tw

投稿日期：2010年7月31日；修正日期：2010年11月24日；接受日期：2011年3月18日

素，提出八項應用原則與實例。最後，則就參與系所在建構學生專業能力的過程中所提出的爭議問題，反思重建大學課程所面對的挑戰。希冀透過本文所呈現的經驗反思，對國內高等教育課程重建的策略思維能有所助益。

關鍵詞： 大學課程、課程發展、專業能力、高等教育

Contemporary Educational Research Quarterly
March, 2011, Vol.19 No.1, pp. 55-100

Reconstructing a College Curriculum: Reflections from an Experience Constructing College Students' Professional Competencies

Min-Chuan Sung* Hsiao-Lan Sharon Chen**

Abstract

Although there is heated debate in higher education concerning what students should experience in university, how the curriculum should be organized, and the competencies students should be equipped with upon graduation, there is little serious effort toward answering these questions. Since a curriculum reflects the mission, meaning, function, and value of a university, quality assurance in higher education requires that colleges and universities periodically review the curriculum and make changes if necessary. The purpose of this paper was to explore the principles and strategies used in reconstructing a college curriculum. Twenty-two departments and graduate institutes voluntarily participated in a university-wide identification of the professional competencies students should be equipped with

* Min-Chuan Sung, Assistant Professor, Faculty of Education, University of Macau
E-mail: audreymcs@gmail.com

** Hsiao-Lan Sharon Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: sharon@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Jul. 31, 2010; Modified: Nov. 24, 2010; Accepted: Mar. 18, 2011

upon graduation. The authors first explored the relationship between constructing students' professional competencies and the dynamic process of curriculum development. Then, the authors discussed the imperative considerations in the construction of students' professional competencies. In the discussion, guiding principles and illustrative examples are provided for the constructive thinking of a "professional competency-oriented" college curriculum design. Finally, based on the issues raised in the process of constructing students' professional competencies, the authors reflect critically on the challenges confronted in the reconstruction of a college curriculum. It is hoped that through engaging in critical reflection, this paper can provide useful recommendations for curriculum deliberation in higher education.

Keywords: college curriculum, curriculum development, professional competencies, higher education

壹、緒論

課程承載教育的目的、意義、功能及價值，當教育使命改變，課程也必須相應調整修訂。近年來，高等教育機構的擴充，使得高等教育受教人口大幅擴張，原先菁英教育的性質已然改變，加上社會經濟環境的衝擊，畢業生失業率攀升，此現況對於目前大學教育目的與定位的看法造成嚴峻的挑戰。許多大學因應時勢需求，面臨攸關存續與否的轉型危機，除了院、系、所結構的調整之外，課程的重建與更新更為當務之急。然長久以來，大學應提供學生怎樣的學習經驗？應培養學生具備怎樣的能力？系所課程應如何規劃以培養學生具備必要的專業能力？時常是各大學系所嚴重忽略的問題。為改進大學的課程與教學，教育部所補助的教學卓越計畫，則帶動了相關的研究與討論（如李坤崇，2009a，2009b，2009c，2010；李坤崇、張金淑，2009；張鴻德，2009；楊維邦，2009；樊愛群、郭建志、饒忻、許正行，2009）。惟既有文獻較缺乏以實際例證深入解析大學課程發展中的複雜議題，因課程發展乃複雜的決策過程（Lattuca & Stark, 2009），不但涉及大學教育的定位與功能，且相關利害關係人的期許與資源的投注等，也都是重要的影響因素，實有必要從動態的課程發展觀點，來重新思考大學課程的重建問題。

回顧高等教育相關文獻，關於大學教育目的的論述，有的強調古典、博雅或通識教育（classical/liberal/general education），有的著重實用、專業或職業的教育（practical/specialized/vocational education），還有的提到崇尚大學學術自由、研究與創新知識的使命等（金耀基，2000；Kaneko, 2009; Lattuca & Stark, 2009; Williams, 2008）。雖然這些目的孰輕孰重的論辯常存在爭議，¹或

¹ 從不同觀點看待大學教育目的，自然會有其矛盾與衝突，例如美國十八世紀上半葉

因應不同類型大學的特色而各有所重，但時至今日，大學的教育目的同時並存著多重任務（mixed missions），已成為當前發展的潮流（Lattuca & Stark, 2009）。換言之，論及大學的教育內容，或可從通識教育的觀點，或可自專業教育的角度來看；前者承載古典的博雅傳統，後者著重實用與職能的連結，實則為兩股並存的大學教育內容主軸（Lattuca & Stark, 2009）。

若以培養學生能力之大學教育實踐典範來看，美國哈佛大學在推展通識教育方面起步較早且具有影響力（郭為藩，2004），其前校長D. Bok又特別注重學生能力的培養，提出了二十一世紀的八個教育目標，包括表達能力（寫作與口語溝通）、思辨能力、道德推理能力、履行公民責任的能力、迎接多元化生活的能力、迎接全球化社會的能力、廣泛的興趣，以及就業能力（Bok, 2006）。就國內的相關情形而言，教育部陸續於1983年起正式推動各公私立大學校院辦理通識教育課程，1994年支持通識教育學會成立（郭為藩，2004），近來則自2007年起推動「通識教育中綱計畫：以通識教育為核心之全校課程革新計畫」。此外，又有推動特定學門領域共通核心能力²的主張，如教育部顧問室推動人文教育革新計畫，於2008年夏秋之際公布「人文教育六大核心能力與素養」，提出人文教育的相關系所可強化培育的核心能力，包括溝通表達與語文能力、經典作品分析能力、問題發掘與研究能力、創作與創新能力、科技素養與能力，以及全球視野與多元文化認知能力等（教育部顧問室，2008；劉開鈴，2008）。

以來，便一直存在推動「通識」或追求「專業」教育的爭論（Lattuca & Stark, 2009）。

² 「核心能力」用語，可視所使用的情境，來判定所涉及的範圍廣狹，例如在〈臺灣大學課程地圖〉（2008）的架構中，系所學生之核心能力包括專業能力與一般能力。「核心」一詞的使用，可能產生語境上的誤解，除了範圍廣狹可依使用者界定外，亦因其可表示「重要的」、「必需的」或「共通的」，而可選定用語之判準。

若就專業教育的角度來看，所謂專業，乃是個別系所可發展自身優勢條件，強化其特色與定位，藉以提升競爭力，邁向卓越頂尖理想的著力點。因此，在通識核心能力之外，如何再進一步推動系所專業能力之規劃，其重要性自是不言可喻；再加上如何評估、重整系所的課程，使之能有效地培養學生必備的核心能力與專業能力，則是更重要的大學教育革新課題。然目前國內外有關大學課程發展概念的系統性討論，則相當缺乏。基於此，本文以課程發展的歷程觀點，根據建構系所學生專業能力的經驗反思，來探討重建大學課程的意義與策略，目的為：一、論述並舉例說明重建大學課程的理念與策略；二、探討重建大學課程所面臨的爭議與挑戰問題。

本文的經驗實例，來自國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心與校內相關系所合作建構學生專業能力之探究成果。其原為教育部補助大學「教學卓越計畫」之子計畫，研究中心接受校內教務處委託，與自願參與的系所進行合作研究，參與系所共涵蓋八個學院（教育學院、文學院、理學院、藝術學院、科技學院、運動與休閒學院、音樂學院、國際與僑教學院）的22個系所。³

³ 研究中心於2008年8月1日起規劃研究，在歷程之初期，除進行文獻分析，探討相關學理，蒐集國內外大專校院之系所學生專業能力的相關內容、國內外專業機構對於能力的描述，並與各學院院長聯繫，說明計畫之內涵，再邀請各系所參與。參與系所於9月份正式加入，透過研究中心協助，為參與系所各舉辦一次校內外專家學者（含業界人士）諮詢座談會議（校內外專家學者各3~5人，名單由參與系所提供，而由研究單位逐一聯繫）。每場次的專家學者諮詢座談會議約為2小時，皆由各參與系所的主管（或委任代表）主持，研究中心人員則協助場地安排、資料整理與列印、計畫簡介、流程備詢，以及例行的會議記錄。整體而言，在會議舉辦之際，各系所的進度有所差異，有些已於事前召開多次內部會議，形成初稿，或已與校外學者專家進行初步交流；在會議進行時，除了提供專業能力的研擬初稿，也列印系所現有的課程架構與開課細目供與會者參考，而有些系所則以專家諮詢會議做為最初蒐集訊息的平臺，於會後再進行較多的實質討論。各系所於2008年12月底初步擬定系所學生專業能力，2009年2月份公告，接著研究中心再透過舉辦畢業校友之焦點小組座談會議、大四學生課程經驗與專業能力之間卷調查，以及校外專家學者審查

貳、大學系所學生專業能力的建構與課程發展之關係

一、課程發展的動態歷程

課程發展的歷程中，從釐清定位與目的，到建構目標所需考量的課程規劃等，寓含許多內外在此的影響動因。決策之際，所面臨的種種問題，皆需審慎評估，再加上課程設計並無最後的終極版本，任何系所都應持續地進行課程檢視與修訂。一般而言，課程布局⁴（*curriculum mapping*）涵蓋規劃、執行、檢視及修訂的反覆動態歷程（參見圖1）。在規劃階段，著重預估學習結果、規劃教育目標（包括本文提及的研擬學生能力）、訂定課程計畫。在執行歷程中，除了落實課程計畫之外，亦需同時留意學生能力的發展。在檢視階段，則應評估學習成果、比較師生覺知差異，並確認課程的價值與有效性。而在修訂階段，則應診斷問題並評估需求，協調資源分配，思考重新規劃課程。

臺灣目前已有一些大學系所推動課程地圖實務（如〈臺灣大學課程地圖〉，2008），且亦有學者探討大學課程地圖理念、繪製方式與類型（李坤崇，2009c）。本文則強調課程地圖的版面應持續地通盤檢視與修訂，而繪製者的目的意識，牽引所呈現的版圖樣貌。有關價值與哲學觀的澄清，實為系所應進行的首要工作；亦即，上述「課程布局」的概念強調繪製地圖的過程；課程布局可比擬為帶領學生經驗學習旅程而繪製地圖，先需找到方位與起點（澄清立場

暨諮詢座談會議的意見回饋，提供系所後續修改應用，迄2009年7月31日結案。依本文之目的，文中分析的實徵研究資料主要來自各系所的專家學者諮詢座談會議，以及研究過程中所浮現的重要議題。

⁴ 英文map除繪製地圖之意，尚有「為製圖而勘測」及詳細計劃、安排之意；因應本文強調動態之課程發展與計畫，並考量在中文語意表達上，「課程繪圖」之比擬用法或許無法真正呈現課程規劃之通盤思維過程，基於*curriculum mapping*並非指涉特定的圖示方式，而是強調總體課程的決策慎思精神，故以中文「布局」概念對應。

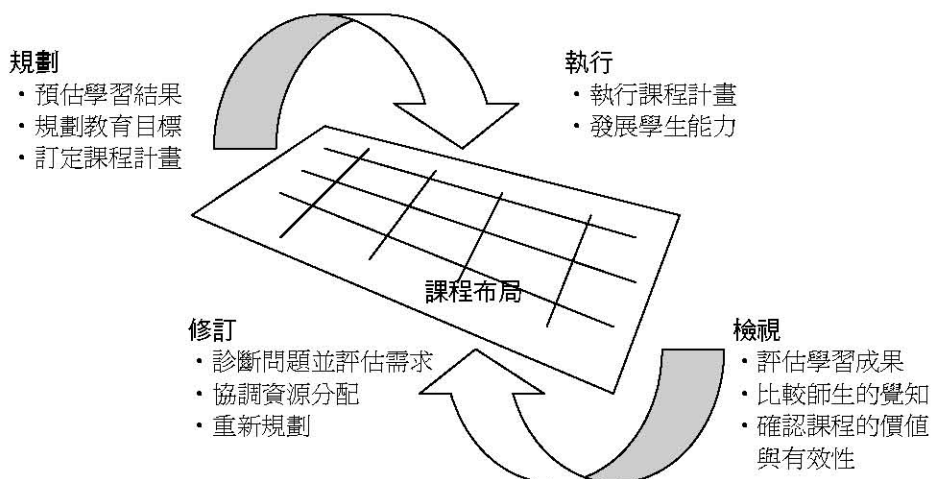


圖 1 課程發展的動態歷程

資料來源：修改自 Bath, Smith, Stein, & Swann (2004: 320)。

與哲學觀)，確認經緯線與重要圖例，做為製圖綱領（預估學習結果、規劃目標、建構學生能力項目），而後將所規劃的全景描繪出來（訂定課程計畫）；之後引領學生尋幽訪勝，體驗旅程（執行課程計畫、發展學生能力），並觀察其對旅遊的感知（檢視與評估學習成果，確認課程的價值與有效性）；繼而判別旅程中不盡理想之處，思考重新布局的可能方案（診斷問題以修訂課程）。

系所學生專業能力的建構與課程發展之間有密切關聯，透過規劃動態的檢核與修訂，方能促成系所教育目標以及大學專業教育的落實，增益教學卓越理想的達成。

二、大學系所專業課程發展的決策模式

大學系所專業課程發展的決策歷程涉及多方考量，除運用相關領域的資源，亦需兼顧內外情境的評估，以及內部人員的充分對話。圖2呈現以大學系

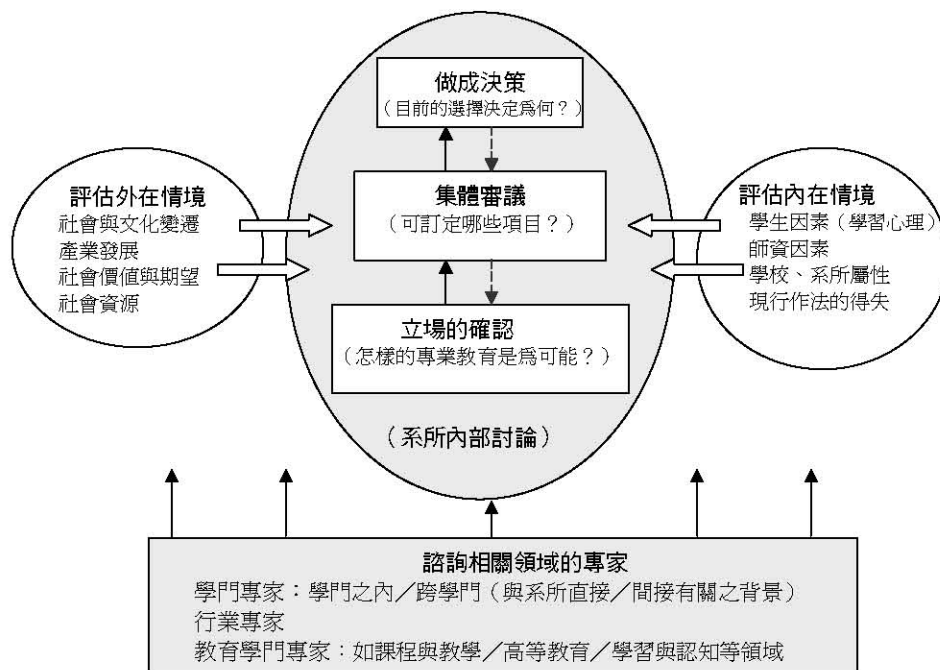


圖 2 大學系所課程發展的決策模式

資料來源：研究者自行整理。

所立場出發的課程發展決策模式。⁵各系所於發展課程時，宜多方考量相關背景、資源，並納入專家的意見，以使考慮層面更為完善堅實。

在情境與文化的考量方面，包括評估外在情境，例如：社會與文化變遷、產業發展的衝擊、社會價值與期望、社會資源等；內在情境，例如：學生因素、師資因素、系所屬性與資源、現行作法之得失等。諮詢相關領域的專家部分，則可尋求有關背景的學門專家、行業專家，以及教育學門的課程、高等

⁵ 圖2所示的大學系所專業課程發展決策歷程，兼採數種課程發展模式，包括Skilbeck的情境分析模式、Lawton的文化分析模式、Tyler的目標來源思考、Walker的自然模式，以及慎思的模式（黃光雄、蔡清田，1999；黃政傑，1991；Ornstein & Hunkins, 2004; Tyler, 1949）。

教育、學習與認知等領域的人才。

大學系所內部的對話，是智識社群內的論述，當中意見的充分表述與溝通，為學術自由的展現（Williams, 2008）。圖2指出系所內部對於專業課程的集體慎思過程，強調參與者辨明立場、澄清教育哲學觀點，進而做成當下決策的歷程；可往復思考的問題，諸如在立場的確認上，提出「怎樣的專業教育對本系所而言是為可能？」、「是否切合系所的定位與發展方向？」、「背後的預設為何？」。在集體審議階段，評估「本系所的優勢與特色為何？」、「可訂定哪些專業能力項目？」、「有無備選或變通方案？」；在決策方面，思考「現階段可做成的決定為何？」等。在過程中，宜強調公開分享參與者的價值取向，釐析各種提出想法的假定，重視爭論與協議；在解釋各自立場時，亦協商可行之道。

三、大學系所學生專業能力於課程發展中的定位

課程發展涉及的工作要項，包括目標的擬定、學習內容與經驗的選擇與組織，乃至於課程與教學的實施與評鑑。系所學生專業能力的建構，為各系所依其規劃的教育目標，建立其下一層次的學生專業學習路徑，以凸顯各系所的專業重點特色與教育內涵，使學生可於在學階段養成充足的專業知能，如此，未來進路不論是就業或升學，均可發揮專業涵養。具體而言，系所發展的學生專業能力，是對學習成果的敘述，其位階在學校／學院／系所的層級之下，可做為提供學生學習內涵與經驗之依據，並可轉化至課程與教學的相關規劃，而規劃成果之實施，可促成各層級教育目標的達成。系所學生專業能力的位階及其轉化與促成教育目標的相關思考問題，參見圖3。⁶

⁶ 如圖3所示，系所學生專業能力的建構，在課程與教學的規劃之間，並非直接應用的關係，圖中箭頭方向的「轉化」，表示將想法加以具體落實，所需思考和行動的

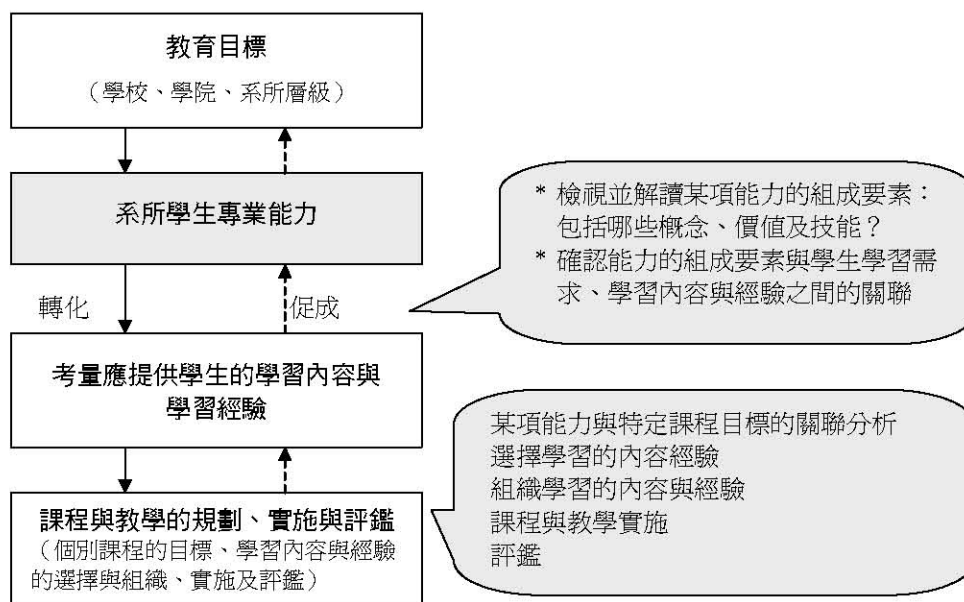


圖 3 系所學生專業能力的位階

資料來源：研究者自行整理。

各系所發展學生專業能力，有助於確保教學品質與學習成效，並促成教育目標之達成。分而言之，其具有以下功能：(一) 指引系所學生學習的方向與重點：學生是學習的主體，大學的專業學習歷程，若能與預定學習的能力與素養做密切連結，則更能使學生掌握專業學習的方向與重點。(二) 做為課程與教學規劃的參照依據，促進大學教學的發展：系所學生專業能力的建構，實為發展層次性的系所辦學目標，對於課程與教學的後續規劃與實施，具有導向的指引功能。(三) 對內凝聚系所成員的專業投入共識，對外宣導系所定位的

過程。例如：系所學生專業能力擬定後，隨即需轉化思考的問題，包括檢視專業能力的組成要素、確認其與學習需求、內容與經驗的關聯等；而相對方向的「促成」，則表示經由轉化而實踐，方能實現可欲的目標。

特色。(四) 做為系所辦學成效考核的依據之一，導向大學教育的革新與進步。以下茲先說明系所學生專業能力建構的思考向度，再討論以學生專業能力為取向的課程發展衡量因素，最後探討系所建構學生專業能力之相關挑戰。

參、系所學生專業能力建構的思考向度

一、專業能力的面向

有關專業能力的探討，早期多從能力本位 (competence-based) 的取向而言，其特色是重視具體明確的結果 (outcomes) 產出，偏重功能取向的外顯行為與技術理性。Schön (1983, 1987) 則挑戰此種傳統的專業看法，提出反思實踐者 (reflective practitioner) 的觀點，認為反省思考才是最重要的專業能力，包括行動中的反思 (reflection-in-action) 與行動後的反思 (reflection-about-action)，其可持續促發專業能力的成長與改善。英國的Cheetham與Chivers (1996, 1998) 延續該理念，提出專業能力的模式，整合既有的相關文獻與實徵研究基礎，並以反思做為模式的重心，發展綜合性質的內涵架構，具有較廣泛的應用性，⁷或可提供各系所作為建構學生專業能力的參照架構。

Cheetham與Chivers (1996, 1998, 2005) 所建立的專業能力模式，將各種特定的專業能力，區分為知識／認知的能力 (knowledge/cognitive competence)、職能導向的能力 (functional competence)、⁸個人特質的能力 (personal or behavioural competence)，以及價值／倫理的能力 (values/ethical

⁷ 在專家諮詢座談會中，參與本研究的系所多數表達此架構具有實用價值，惟因應系所性質之不同，亦有做些微調整者，如運動與休閒學院的系所，有些特別標示技能方面的專業能力。

⁸ 此處中譯為「職能導向」的能力，實為對應英文「functional competence」，不僅強調特定工作角色的職能，還包括心智與動作的運作功能等；因中文未有一慣用語詞含括該英文詞彙的廣義內涵，故加以說明。

competence) 等四個層面。此外, Cheetham與Chivers並界定「後設能力」(meta-competencies) 為上述四個層面專業能力的上位概念, 內涵項目包括「溝通」、「自我發展」、「創造力」、「分析」及「問題解決」等能力。後設能力是高層次的能力, 具有協助自我檢視, 以及提升和調整其他能力的特質。⁹而「反思」本身除亦可作為後設能力之一, 甚且可謂之超後設 (super meta) 的能力, 可協助分析、調整及發展其他所有的能力 (Cheetham & Chivers, 1998, 2005)。模式中的各個部分是相互影響的互動關係, 而當中四個層面的專業能力最能凸顯各專業的重點與特色。各專業能力層面之內涵茲簡要說明如下 (Cheetham & Chivers, 1996, 1998, 2005) :

(一) 知識／認知層面的能力：可包括幾個子項目：1.理論的／技術的知識，包含基礎的知識體系與專業的正式知識系統；2.默會／實際的知識，即在行動中的知識，可連結到特定功能或個人能力；3.程序的知識，即有關基本程序的知識（如何、什麼、誰、何時等）；4.脈絡的知識，乃關於機構部門、企業、組織或服務對象的知識；5.知識的應用，包括知識的綜合與轉移，以及予以概念化的知能。

(二) 職能導向層面的能力：能夠瞭解專業的功能與任務、認識專業組織的運作與管理，例如：計畫、監控、執行、委任授權、評鑑、自我管理及時間管理等，並且能投入心智活動，且具有實務操作的能力。

⁹ Cheetham與Chivers (1996) 原提出「溝通」、「自我發展」、「創造力」、「分析」及「問題解決」等五項後設能力，後來又區分為「能發展其他能力」的後設能力，包括溝通、創造力、問題解決、學習，以及與之相似且更具有滲透、跨越、中介或強化其他能力的「滲透的能力」(trans-competence)，包括自我發展、心智的靈活、分析，以及反思 (Cheetham & Chivers, 1998: 274)。本文仍維持沿用早先的見解，除了不使模式過於複雜，且重點置於承其精神，指出在特定專業能力之外，還有更為上位的能力。

(三) 個人特質層面的能力：基於社會或專業期許，表現個人或行為方面的人格特質，以及同儕團體交往的能力。例如：表現在專業領域之外的社會及職業形象，包括自信、堅持、踏實、冷靜、情緒控制、傾聽他人、耐心與同情等。而在專業範圍之內者，則含括社團參與、樂於與同儕互動，以及符合專業規範等。

(四) 價值／倫理層面的能力：基於個人信念與價值，能重視社會規範、維持專業信念，並顧及倫理道德的能力。其表現在個人部分，例如：守法、敏於社會規範、考量道德原則、敏於他人的需求與價值觀等。而表現在專業上，則包括採取適當的態度、遵守專業信條、自我規約、敏於環境、尊重案主或顧客、倫理判斷、瞭解自身能力的限制、與時俱進的責任、引領後進的責任，以及能回應同儕的個人判斷等。

根據與系所合作的經驗，本研究整理出表1，呈現專業能力四個面向的可能內涵與思考問題。實際運用時，系所可依所需，變化調整「專業能力項目」是否需要區分次類目，或者提供不同彈性的選習方案。表中的思考問題除來自與可能內涵的對應，其延伸線索則多為參與系所專家諮詢座談會中所浮現的問題反思。例如：「專業能力除對應現有課程，還能指出哪些具有前瞻性的項目？」、「職能導向應著重專業區分，抑或整合的能力？」、「不同職能導向的專業知能，如何在最大程度下能整合或相互轉化應用？」、「是否需包括反思社會的既定規範，以及尊重多元價值？」等。

二、專業能力的情境評估

參與研究的系所應用上述四個面向建構學生專業能力時，表達最多疑惑者，在於學生的職能導向因內含不確定因素而不易預估，對於大學系所教育與職能導向對應的思考甚感壓力，也質疑大學階段定義職能的時機或許言之過

表 1 系所學生專業能力項目的可能內涵與相關思考問題

層面	專業能力項目的可能內涵	相關的思考問題
知識／認知	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 理論的／技術的知識：基礎的知識體系、專業的正式知識系統 ▪ 默會／實際的知識：在行動中的知識，連結到特定功能或個人能力 ▪ 程序的知識：基本程序的知識（如何、什麼、誰、何時等） ▪ 脈絡的知識：機構部門、企業、組織或服務對象的知識 ▪ 知識的應用：包括知識的綜合與轉移，以及予以概念化的知能 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 專業的理論基礎知識為何？能結合行動反思的默會（內隱）知識為何？涉及基本程序的知識為何？ ▪ 可培育怎樣的學生專業認知能力，使其具有能應用、分析、綜合、評鑑及創造知識的高層次思考能力？ ▪ 是否包括學生對各類知識與認知過程的反思能力？ ▪ 專業能力除對應現有的課程，還能指出哪些具有前瞻性的項目？ ▪ 整體而言，專業知識與通識或相近領域的共通知識之間，是否能相互聯繫？
職能導向	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 特定行業的：針對特定專業的功能與任務而言 ▪ 組織程序與管理的：如計畫、監控、執行、委任授權、評鑑、自我管理及時間管理 ▪ 心智的：如識讀、計數、診斷及判讀訊息 ▪ 動作的：如手眼協調、靈巧的手動與鍵盤操作之流暢 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 學生的專業職能導向有怎樣的類型傾向？各需要怎樣的能力？ ▪ 職能導向應著重專業區分，抑或整合的能力？ ▪ 不同職能導向的專業知能，如何在最大程度下能整合或相互轉化應用？ ▪ 是否需加強與各類相關證照考取的能力？ ▪ 還有哪些能力可促進職涯發展？ ▪ 系所教育可養成的就業預備度為何？
個人特質	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 社會的／職業的：如自信、堅持、踏實、冷靜、情緒控制、傾聽他人、以工作為重、耐心與同情等 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 系所欲建立怎樣的學生專業形象？ ▪ 參與系所專業相關社群的成

表 1 系所學生專業能力項目的可能內涵與相關思考問題（續）

層面	專業能力項目的可能內涵	相關的思考問題
	<ul style="list-style-type: none"> 專業範圍之內的：如社團參與、樂於與同儕互動，以及符合專業規範的特質 	<ul style="list-style-type: none"> 員需要具備怎樣的個人特質？
價值／倫理	<ul style="list-style-type: none"> 個人的：如守法、敏於社會規範、考量道德原則及敏於他人的需求與價值觀 專業的：如採取適當的態度、遵守專業信條、自我規約、敏於環境、尊重案主或顧客、倫理判斷、瞭解自身能力的限制、與時俱進的責任、引領後進的責任及能回應同儕的個人判斷 	<ul style="list-style-type: none"> 系所專業教育注重怎樣的專業價值與倫理？ 系所教育傳達的專業價值與倫理是否能回應社會的期待與批判？ 是否需包括反思社會的既定規範，以及尊重多元價值？

資料來源：研究者自行整理。

早，例如：某系的學界諮詢專家指出：

以前唸書的時候，老師都不擔心我們要去哪裡，現在反而要保證學生以後有工作，那麼大學就變成職業訓練所了，是否需要那麼早定義18~22歲學生的職能？（CN-081201）¹⁰

雖然提升就業力為目前大學教育的一股趨勢潮流（蔣偉寧，2009），惟大學教育應仍有以大學教育階段本身為目的之選擇方向。據此，茲以圖4表達專業能力的建構，需考量不同可能的特定專業情境；而各種特定情境，都是特定時間與地點下，社會文化脈絡交織的場域，因此學生專業能力的建構應顧及情境代換的設想與選擇；而系所預設的職能導向學生專業能力，其建構的情境終

¹⁰ 括號的英文字母與數字，為標示專家學者諮詢座談會議逐字稿的出處紀錄，CN表示該會議為某系的諮詢會議，CG表示為某所的諮詢會議。隨之，六個數字碼為日期，因同一日可能舉辦一至三場座談會，故文中出現同一代碼者未必代表為同一系所。

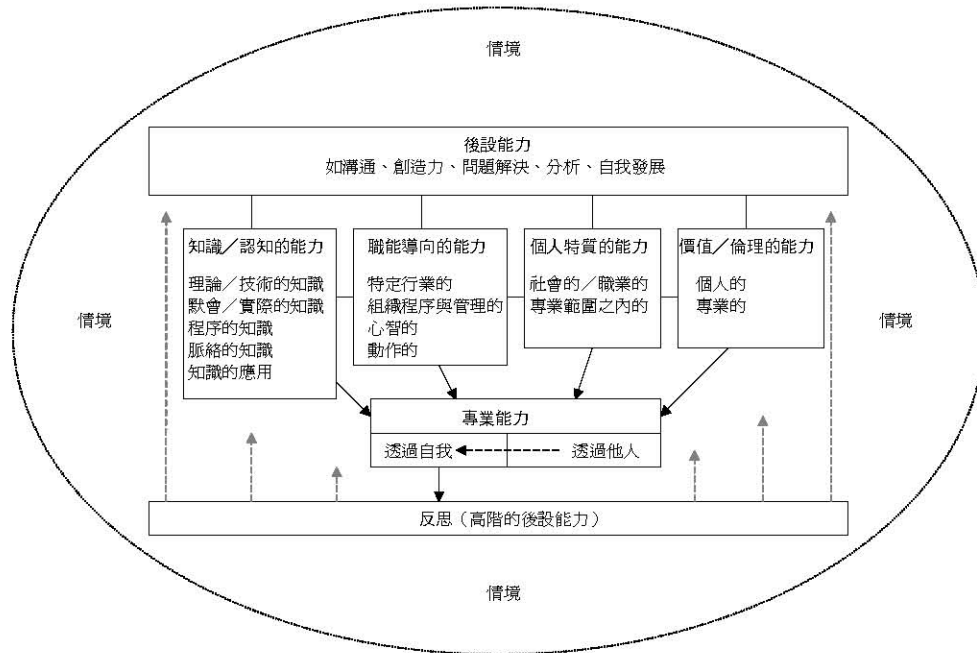


圖 4 情境中的專業能力模式

資料來源：修改自 Cheetham & Chivers (1998: 275, 2005: 112)。

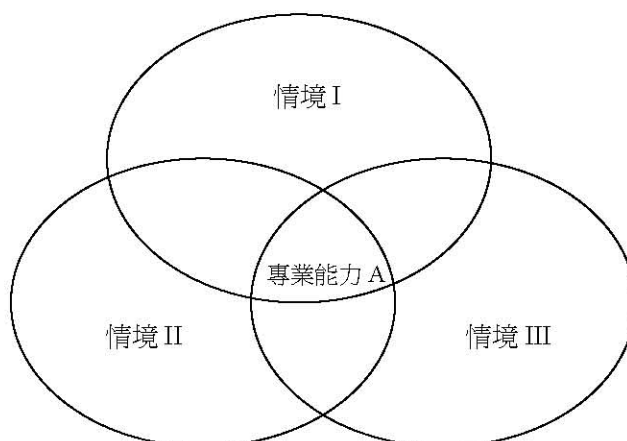
究在系所教育階段，是否與職場或升學情境有或多或少程度的扣合，仍取決於系所成員評估之後的決策。

延伸前述在專業課程決策歷程所提到的內外情境評估，圖4更明確地表達比對專業情境之差異，用以釐清系所情境中可落實之專業教育的概念；亦即，此處強調的「情境」，代表系所宜思考自身專業情境條件、學生未來可能投入的專業情境為何，或設想代換不同情境，而其所定義之各項所需能力又有何異同。¹¹誠然，大學系所並非職業訓練所或學業補習班。惟若能提升學生出

¹¹ 例如：首先，系所可評估本身的學術環境，以及所欲營造的形象，並推估將培育的學生專業能力為何；這部分的分析，採自系所現況，並兼顧未來發展的考量。其

路發展的預備度，亦是展現系所辦學成果的途徑之一。

設若某系所涉及的專業區分有許多，而可能的情境亦有多樣，則宜分別區隔以後，取其交集部分（參見圖5），或比較連結的傾向，考量相關資源，以掌握系所教育當時所需養成的學生能力。



說明：圖示中情境I、II、III分別代表涉及某專業的不同情境，例如：系所教育情境、特定業界或學界的情境等。與各情境相適配之專業能力，有或多或少的差異，惟或有共通所需者，即為圖中的交集部分；圖中之專業能力A尤為重要，可優先考慮納入系所學生專業能力。

圖 5 不同專業情境中的能力交集

資料來源：研究者自行整理。

次，參酌學生出路的可能涉及情境，或為升學或就業導向，考量不同導向所需的專業能力內涵又為如何；此部分的分析，兼顧學生的需求，以及社會實況與潮流。最後，比對系所本身條件與學生進路的考量，思考大學系所的教育，在大學校園情境中，能培育的預備度為何；此分析則是綜合系所條件與學生進路，從中找到落差與交疊處，做出折衝的擇取。

三、專業能力的權重考量

大學系所學生專業能力因各系所教育目標之不同而有所差異，而表現在專業能力層面的比重亦不同，例如：基礎學門比起應用學門，在知識／認知能力層面的比重占所有能力比重較多。另外，各層面專業能力所相應的後設能力也或有差異。據此，各系所可依學門專業屬性，針對不同專業能力層面，彈性調整其比重與對應關係。

如圖6所示，「律師」與「化學研究人員」依專業屬性特質，分別在四項專業能力層面的權重比例，及其相對應的後設能力，呈現極大的差異。就圖示內圈的專業能力層面而言，化學研究人員在知識／認知層面的能力占所有專業能力層面之比重，高於律師同層面能力占所有專業能力層面之比重。就圖示外圈的後設能力而言，律師所需的溝通能力，較之化學研究人員，占所有後設能力之比重為高。而就內外圈的對應，亦即某些專業能力與後設能力之對應傾向來說，律師表現在價值／倫理層面之能力，主要對應溝通方面的後設能力；而化學研究人員的價值／倫理層面之能力，則展現於研究分析之嚴謹不做假的後設能力。

實務上，多數參與系所表示，明確訂定各層面的能力比重有其困難存在，因各系所未必培養某項特定的專業人才。惟系所亦有表明，釐析特定專業角色的能力比重，可勾勒能力的綜合組成概貌。此架構的參考價值，在於提供系所思考特定的專業角色，其在各種層面能力之比重與相對應的後設能力分布情形大致為何，據以釐析各種特定專業的重要特質。而某一系所或可針對學生可能的專業路向，建構多種不同能力比重與對應情形的圖像。

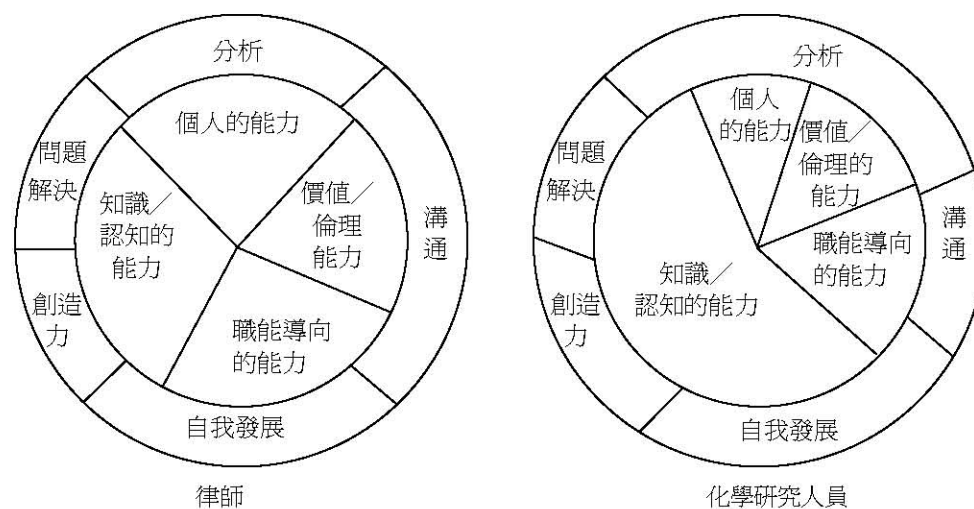


圖 6 不同專業角色的專業能力權重示例

資料來源：Cheetham & Chivers (1998: 271)。

肆、以學生專業能力為取向的課程發展衡量因素

學生專業能力的建構，不僅是做書面文章的陳述，更需在課程發展的整體思維脈絡下加以考量與應用。以下提出一些原則供參，¹²這些原則的應用，期能促使學生專業能力的訂定，並進一步促進系所發展更為周延、均衡且彈性適切的課程架構。

一、課程規劃宜兼顧整體教育目標、內容與學生進路

為避免課程規劃與學生專業能力項目的應用流於枝微末節，宜同時兼顧校院與系所層級教育目標的方向、專業能力與通識或一般能力之相應課程的平

¹² 學生專業能力的訂定，與課程規劃之間未必是絕對孰先孰後的關係，此處所談者的應用原則，實務上可於研擬學生專業能力，或者發展課程的過程中參考使用。

衡與互補，乃至學生升學或就業之進路。例如：臺灣大學各系所規劃之「課程地圖架構」（如圖7所示），其中「學生核心能力」（含專業與一般能力）的訂定，與教育目標、課程規劃及學生未來發展是一系列的考量（〈臺灣大學課程地圖〉，2008）。各系所在「教育目標—核心能力—課程規劃—學生未來發展」等方面，呈現相關聯的規劃思路。

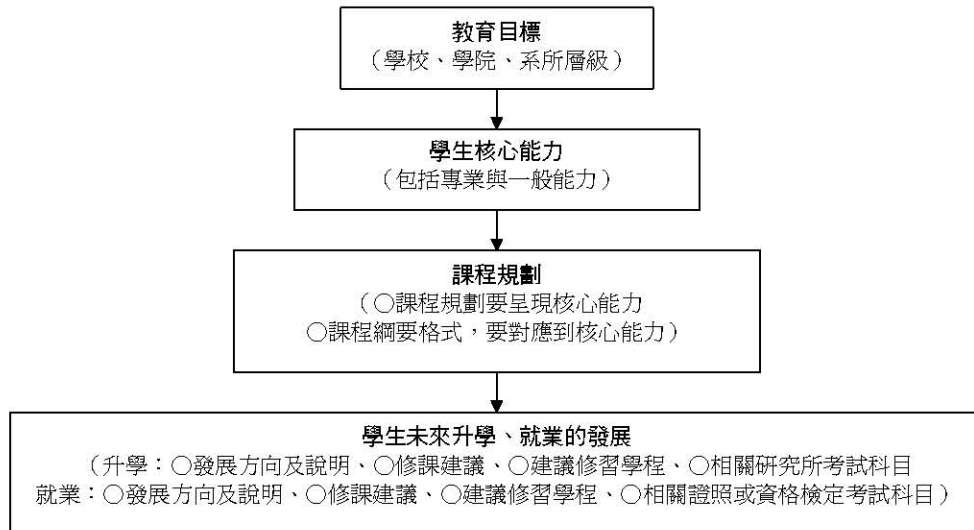


圖 7 臺灣大學課程地圖架構

資料來源：〈臺灣大學課程地圖〉(2008)。

學生專業能力的養成，能凸顯系所辦學特色，惟既是可具備特色，則重在呈現有別於其他系所，或有別於其他校院之相關系所的差異。在規劃時，宜審慎思考所欲強調的專業能力，與通識或一般能力、校院級的目標，或學生未來發展之間，有無衝突、矛盾或無法相容者，若然，則需回到系所價值與立場之辨明，重新釐清方向與目的意識，慎思合宜的決定方案。

二、課程的規劃需考慮學生專業能力的組成要素

從廣義角度而言，「專業能力」涵蓋大學系所學生專業知能與態度，包括知識／認知、職能導向、個人特質，以及價值／倫理等層面。廣義的學生專業能力，若加以適切地轉化與解讀，分析其中重要的組成元素，包括哪些概念、價值及技能，並參酌學生的學習需求，研擬課程與教學的相關規劃，則應可促進能力的落實。茲舉圖8與表2為說明範例。某項學生專業能力，可能含有某些概念、價值或技能等組成要素 (Tariq, Scott, Cochrane, Lee, & Ryles, 2004)，而針對某一組成要素，或尚可指出數種不同的組成元素。此種更進一步的分析，有助於使規劃落實的方式更為明確。表2則呈現結合數項能力的組成要素，可以某種方案落實，其或為一項學習活動，或為正式課程當中的部分內容。

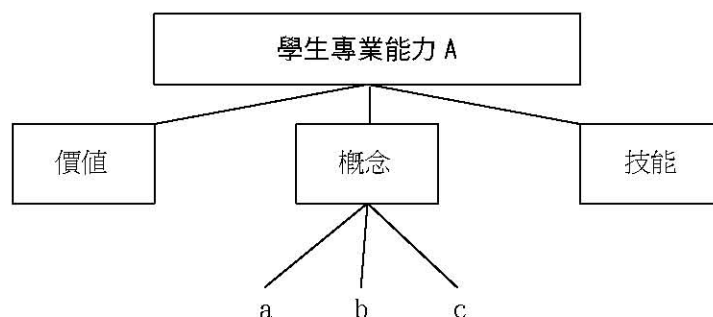


圖 8 學生專業能力的組成要素分析

資料來源：研究者自行整理。

三、考量學習內容與經驗的選擇與組織，有助於發展學生專業能力

在課程發展實務上，將關於課程的想法概念化以後，形成目的或目標的思考，當中會歷經價值的協商，以澄清目的背後的假定；嗣後，則需考量提供

表 2 能力項目之組成要素分析與落實方式規劃表

學生能力	組成要素（概念、價值、技能）	可落實的方式
具有多元文化認知的能力	理解多元文化概念的歷史淵源	甲方案 乙方案
	區辨族群、性別及宗教等的多元差異	
	分析與詮釋不同文化脈絡的特定意涵	
	尊重文化差異的態度	
	相互主體性的思維	
	社會行動的體驗	

資料來源：研究者自行整理。

學生的學習內容與經驗，並思考如何加以選擇與組織（Hunkins, 1980; Taba, 1962; Tyler, 1949）。學生專業能力為系所教育目標層次之下的課程目標，據此，建構學生專業能力後，需先思考應提供的學習內容與學習經驗為何，並據以規劃後續的課程與教學實務，其流程如圖9所示。

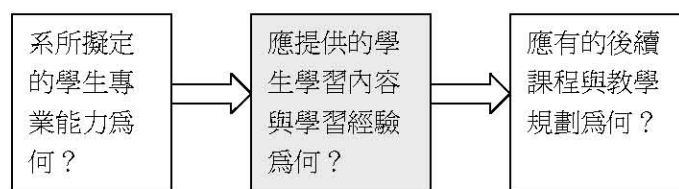


圖 9 系所發展學生專業能力的重要思考問題

資料來源：研究者自行整理。

四、透過正式課程、非正式課程及潛在課程，促進學生專業能力的培育

學校的實有課程包括外顯課程與潛在課程（hidden curriculum），其中，外顯課程又可分為正式課程與非正式課程；而空無課程（或譯懸缺課程）（null curriculum）的概念，則可用以思考未納入的課程會產生怎樣的結果（黃政

傑，1991)。圖10乃根據上述學校的課程，區分系所專業課程的結構。

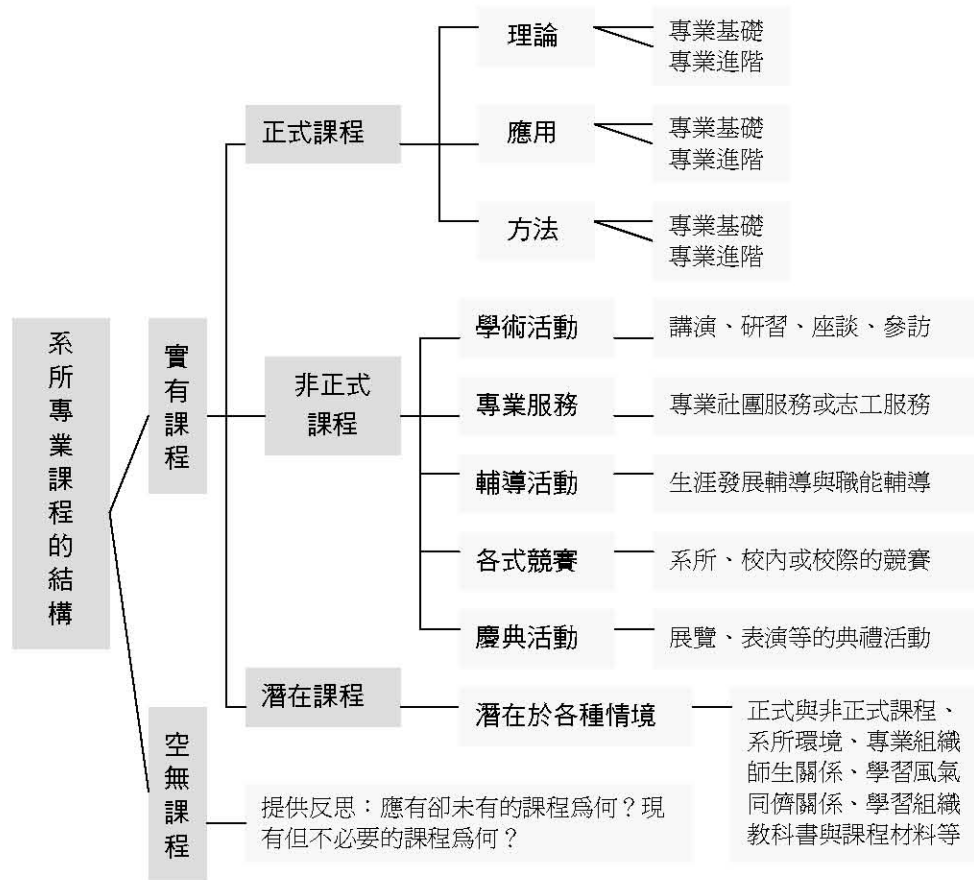


圖 10 系所專業課程的結構

資料來源：研究者自行整理。

圖10呈現的系所專業正式課程，概分為理論、應用及方法的類目，且各類課程或可區分為基礎與進階的層級。上述區分乃提供分類上的概念架構，至於實際之運用，例如：專業範疇的界定，則可考量究為特定學門或者跨學門領

域，此外，每一個別的系所科目或未必僅含括一種的課程概念類別，例如：有些科目同時強調理論與實務應用的內容，有些科目同時包括應用與方法方面的重點。以表3呈現系所開設的理論、應用及方法類別的基礎與進階課程示例。

表3 專業理論、應用及方法課程舉例

專業的正式課程	基礎	進階
理論課程 (如英語學系)	語言學概論、英語語音學、英語語言史	音韻學、語意學、語言分析、造句法、言談分析、英語功能語法、詞法與詞庫、當代語法研究及對比語言學
應用課程 (如工業科技教育學系)	電腦多媒體製作	多媒體教材設計與製作、遠距教學系統設計及虛擬實境設計
方法課程 (如歷史學系)	史學方法	口述歷史、歷史檔案學、文獻數位化、歷史文學與寫作、歷史劇本與寫作、歷史傳記與寫作及歷史與地方史寫作

資料來源：整理自上述科系的專家諮詢座談會資料。

五、各類型課程規劃宜顧及學生專業能力發展之均衡原則

承上所述，各層面的學生專業能力可落實於各種類型的課程規劃，雖然正式課程是最為明確的管道，惟亦應顧及學校教育情境，尚有許多非正式課程與實存的潛在課程，應用之際宜顧及均衡原則。表4為大學系所學生專業能力與課程對照分析的矩陣，可供規劃、執行或評估專業能力是否落實於某類型的課程，檢閱其中可能的對照呼應情形。

六、課程與專業能力之對應，宜顧及彈性、適切的原則

某類型的課程，或傾向於對應某層面的專業能力，例如：知識／認知層

表 4 大學系所學生專業能力與課程對照分析表

能力項目 課程		知識／認知層面			職能導向層面			個人特質 層面		價值／倫理 層面	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
正式課程	A										
	B										
	C										
	D										
非正式課程	E										
	F										
	G										
潛在課程	H										
	I										

資料來源：研究者自行整理。

面的能力，涵蓋基礎知識體系，易與正式課程的規劃對應；而職能導向層面著重能力的運用，故在非正式課程方面有較多落實之機會；至於個人特質與價值／倫理層面的能力，則著重情意態度與處世原理的展現，在非正式課程與潛在課程方面有較多實現的可能。

舉例而言，參與本研究的地理學系，提出在「職能導向層面」的專業能力，有相應於師資培育、區域與觀光規劃、空間資訊及環境監測與防災等四個學程的正式課程。¹³四個學程與所培育之人才方向，以及可相應的學生專業能力如表5，由表5可見每一學程所培育的人才，均包括從事實務工作與研究的進路。

¹³ 知識／認知層面的能力強調知識原理與應用，以及認知方式等，原本即易對應於正式課程的規劃。相對而言，在正式課程的規劃中考量職能導向的能力，則需預擬學生可能的進路，其對應關係不若前者直接。而此處舉例者，乃參與系所中，系統地規劃職能導向與正式課程對應的例子。

表 5 案例大學地理學系的四個學程與職能導向能力的關連

學程類別	培育的人才	學生專業能力
師資培育	中學教師、 地理教育研究	* 具備地理教育基礎研究的能力 * 具備中等學校地理教師的地理學內涵、中學地理教育目標、中學地理教材教法及編製教學評量的技能，以及蒐集、分析、研發教材教法的能力
區域與觀光規劃	區域與觀光規劃 實務人才、區域 地理研究、 人文地理研究	* 具備整合規劃管理與溝通的能力 * 具備規劃區域發展與觀光資源之實務操作能力 * 具備參與制定政策與參與公共事務能力
空間資訊	GIS系統工程師、 空間資訊研究	* 具備空間資訊學的基礎研究能力 * 具備空間資料蒐集與處理技術的能力 * 具備空間資訊在社經、公衛、環境資源、大地工程的領域之研究、規劃、管理及決策的應用能力
環境監測與防災	環境監測技術專 才、防災與環境 管理、自然地理 研究	* 具備環境監測與防災的基本知識，以及探究環境變遷之能力 * 具備電腦軟體與檢測儀器的操作能力，以及地理環境的資料處理能力 * 具備環境議題分析與應用能力，能整合學習知識與技能應用

資料來源：國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心（2009）。

七、課程與學生專業能力的對應關係呈現多元對應型態

課程規劃與學生專業能力之轉化應用，不必侷限於一一對應的關係，其間可能為一對一、一對多或多對一的型態（參見圖11），¹⁴且各有其應用傾向與時機。例如：一一對應者，發生於某獨特的能力，僅能由特定的課程養成；一對多的情形，可能發生在某課程強調多項的動態職能，或整合各種層面的能力，或偏重能力的實際運用；多對一的情形，可能發生於某項能力可對應組織

¹⁴ 本文此處所談之能力與課程的對應關係，有來自葉連祺（2002：58）的啟發，而主要不同處在於特指系所專業能力，並標示應用傾向與時機。

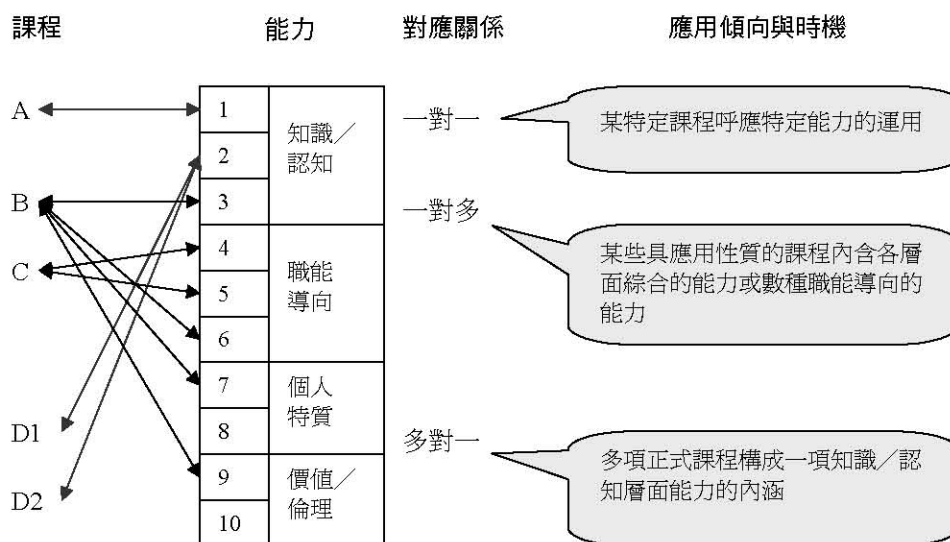


圖 11 系所學生專業能力和課程的可能對應關係

資料來源：研究者自行整理。

龐大的知識體系，需由多項基礎或進階的個別正式課程組成。

茲以表6舉例「多項正式課程，對應一項能力」，例如：臺灣文化及語言文學研究所「瞭解臺灣語言的內涵」此一知識／認知層面的專業能力，有許多相應的正式課程，例如：臺灣閩客語比較、臺灣客家語討論、臺灣閩客語漢字、臺灣南島語的辭彙與語法等。

圖12則示例「一項正式課程，對應多項能力」，例如：教育學系的正式課程「班級經營」為應用性質，整合各種不同層面的專業能力，包括知識／認知層面的「具備課程、教學與輔導學生的知識」、職能導向層面的「具備理論轉化與適應情境的知識」、個人特質層面的「能維持成熟穩定的情緒」，以及價值／倫理層面的「能關懷弱勢並尊重不同群體」等。

表 6 多項正式課程對應一項能力舉隅（臺灣文化及語言文學研究所）

正式課程	專業能力項目舉隅 (知識／認知層面)
臺灣閩客語比較、臺灣客家語討論、臺灣閩客語漢字、臺灣南島語專題討論、臺灣南島語的辭彙與語法、臺灣閩南語詞彙與構詞、臺灣閩南語語音學、漢語音韻學與方言史、漢語音韻史與閩客語言變遷史、日治時期語言改革運動史論、臺灣閩南語詞彙發展專題研究……	瞭解臺灣語言的內涵
臺灣古典散文與文化論述、現代主義與臺灣文學、臺灣古典文學史料、臺灣文學史料與資料庫、臺灣文學場域、臺灣文學與世界文學之比較專題研究、臺灣原住民文學、臺灣古典文學討論、臺灣民間文學、臺灣現代散文專題討論、臺灣文學理論與批評專題研究、臺灣作家論、臺灣現代詩與比較詩學、日治時期臺灣小說專題討論、近現代日本文學、臺語文學……	瞭解臺灣文學史的發展

資料來源：整理自臺灣文化及語言文學研究所專家諮詢座談會資料。

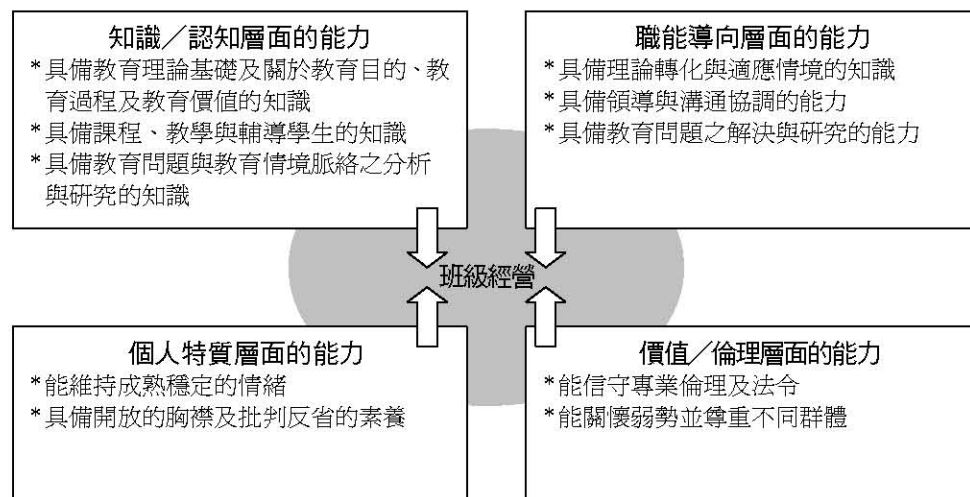


圖 12 一項正式課程對應多項能力舉隅（教育學系）

資料來源：整理自國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心（2009）。

八、課程發展中的學生專業能力檢核，需考量整體的情境關聯

若將大學系所課程發展的動態歷程，置諸社會文化情境考量，即可見課程發展實為整體情境中的一環，其所帶來的啓示意義，除了是課程的發展需回應社會文化情境，並且課程的規劃布局與學習成效之檢核，可透過多種途徑來評估，而實則各種成效評估所需的條件，並非特定機構所能掌握，當中可能存有潛在的落差與不確定因素。茲以圖13呈現情境中的大學課程。

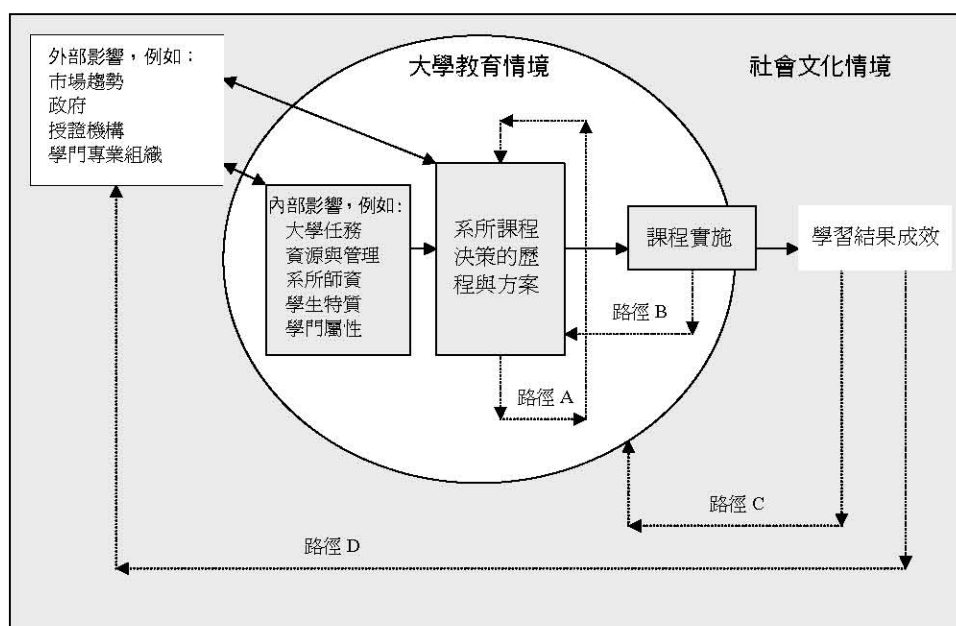


圖 13 情境中的大學課程

資料來源：修改自 Lattuca & Stark (2009: 5)。

圖13所示，為實然情境中的大學課程。本文前述討論範疇，多屬圖中央所示的系所課程決策的歷程與方案，尤其大多以建構學生專業能力做為系所層

次目標為例。此處則呈現更多有關課程方案之規劃、課程實施與學習結果，由於受教育情境與社會情境互動影響，故整體課程發展中任一部分的評估，均可能牽涉其他的局部環節，乃至整體情境的考量。圖中顯示課程檢核、評鑑及修訂幾種不同回饋思考之路徑，其中，路徑A與路徑B為系所較容易掌握的檢核思路。路徑A為針對檢視系所的決策歷程與成果，可反思的問題有如決策歷程中，相關成員是否透過充分參與而進行民主協商？目的意識有否釐清？能否根據教育的內涵重點提出主要與備選之方案？路徑B為課程實施中的評估，可反思的問題有如師生對課程的覺知落差為何？學生的經驗課程中，預期與超乎預期者為何？路徑C與路徑D為從學習結果成效來看檢核與評估；惟涉及學生最後的學習成果者，其乃回歸整個廣泛的社會文化情境，故以學習結果成效評估課程者，需留意當中存在許多影響來源。路徑C為檢視整個大學教育情境帶來的學習成果，如圖中所示，大學校園裡內部條件、系所決策及個別課程的實施等皆與之有關。路徑D為表示，某些學習成效與大學教育情境或許較無關聯，或為教育情境無法預先測知而先行規劃者；故在某種程度上，對於教育效能的覺知與解釋或可再行調適，以確認大學教育回應社會情境的落差。

參與本研究的系所在專家學者諮詢座談會議中，普遍擔憂自身所陳述的目標，反而成為後續外部評鑑辦學成效的首要檢核標準。建構學生專業能力為課程決策中決定目標的想法，依此處討論，評估學習成果的回饋路徑不只其一，甚而有些並非教育人員可全然掌握，故檢核目標的思考，並不足以做為評核學習成效的單一來源。大學校院與系所辦學的學習成效評估，仍須從不同路徑的思考出發，並考慮蒐集各類為學生開創學習機會的證據，做為充分的檢視依據。

伍、系所建構學生專業能力之相關挑戰

本文前述者，乃根據相關文獻及協助各系所建構學生專業能力的經驗，而架構、重建大學課程的原理與策略。接下來，則就系所建構學生專業能力過程中提出的問題與想法，檢討大學系所在思考學生應具備的專業能力背後，所面臨有關係所定位、目標發展、課程規劃及師資結構調整的種種挑戰。

一、大學校院與系所的定位仍待釐清與建立共識

系所討論學生專業能力的建構經驗中，整體而言，最難以突破的困境，是未能釐清大學校院與系所的定位及發展方向。或有系所從大學發展方向提出根本的質疑：

我一定要問一個非常嚴肅的問題，到底我們學校要往哪裡走？……

大學的定位到系所的定位，都會影響到我們後續[專業能力]的擬定。

(CN-081210)

或有系所指出，藉由區隔市場來凸顯定位上的特色化已為必需，但對改革牽涉到課程與師資的變動，則感到遲疑：

目前我們系在台灣有好幾十個相關科系，彼此同質性太高，要不要做市場區隔？但是我真的很頭痛，區隔以後的目標修訂太難了，會調整課程結構和現有師資。(CN-081124)

也有系所則是從師資結構調整的現況，來思考其可能牽動的系所定位問題：

我們的所在過去半年，因為師資結構有一些調整，所以整個課程的定位也還在討論，不確定要不要維持創所的傳統。(CG-081119)

當然，有的系所受限於資深教授欲維護授課權益，造成討論定位上的歷

史包袱：

討論十年還是回到原點，為什麼？大老都說盡量改、盡量改，但是我的課不要動。(CN-081120)

再則，也有針對碩士班的雙重任務有所反思：

台灣碩士班的訓練很微妙，專業能力的要求有兩方面，一方面是職場上的工作者，一方面是研究人員。(CG-081119)

進而企圖有所突破與重新定位。大凡這些攸關定位的議題，直接影響到各系所對於教育目的的闡釋，都有待進一步的辯論與釐清。而重要的教育方向諸如著重古典、博雅或通識，或者實用、專業或職業，抑或強調研究與創新，或是多重任務的考量等（金耀基，2000；Kaneko, 2009; Lattuca & Stark, 2009; Williams, 2008），亦需辨明，方能藉以凝聚校院與系所辦學願景上的共識。

二、辦學目標的確立有待擺脫外部評鑑的威脅

系所談到另一個普遍受到關注的議題，則是對外部評鑑的憂慮。系所擔憂所建構出來的學生專業能力架構，會成為後續用以評判系所辦學成效的主要標準，反而造成自身無法解套的限制框架。許多系所提到了他們的疑慮：

我們寫這個專業能力的初稿是相當保守的，因為怕哪一天教育部來評鑑，看它與課程的對應會產生誤解。(CG-081208)

評鑑人員來的時候，會按照他們自己的解釋。(CN-081210)

假如訂的門檻過高、太過嚴苛的話，我怕會影響我們自己。(CN-081119)

因此，在操作層面上，基於對評鑑的擔憂，不少系所的因應想法是期望在學生專業能力的敘寫上，保留較大的詮釋空間，或運用較開放、彈性、甚或模糊的語詞，使之「原則化、概念化、籠統一點」(CN-081210)，在實務運用

時，能夠更「帶有創造性」(CN-081119)，以避免因相關專業能力的陳述過於具體明確，而致身陷困境，無法通過外部評鑑的考核。當然，有些系所會意識到專業能力檢定機制方面的相關考量，特別提及：

考慮這麼多層面項目中，有哪幾個是可以被檢定的？檢定的工具和機制又是什麼？(CG-081208)

而此正為各系所在訂定學生專業能力的項目時，所必須認真思考與處理的問題；若各系所本身都無法明確指陳辦學目標、有效評估學生的能力發展，並提出具體的證據和清楚的說明，勢必難以迴避或回應外部評鑑所提出的質疑。

三、理想與現實的差距有待折衝與調和

許多系所談及各層面的學生專業能力，常就現實層面來考量，多以遷就原有正式課程的知識結構為出發點，尤其在「知識與認知」層面最容易找到直接的對應課程科目，所以在能力項目的列舉也最為豐富。有系所就談到當中的主要顧慮，乃是出於對課程改動幅度的猶疑：

這一份初稿有基本的保守性質……專業能力跟課程修訂連結的話茲事體大，我們要思考以後萬一真的要改課程，會不會牽動太大的內部變動。(CG-081208)

然也有不少參與系所指出，相關規劃應不以現實思維為足，例如：某位所長在專家諮詢會議中便有這樣的反思：

我必須承認這是從現有的本所課程清單裡面，所導引出來的一個思維，但[既有課程]不應該限制我們討論學生應該具備的專業能力。(CG-081119)

有些基礎學門系所誠實地反映：

我們許多課程其實是在阿姆斯壯登陸月球時就存在的，現在學生的出路大為改變，所以培養的學生能力也需要調整。(CN-081128)

另外，更有不少系所極具批判力地指出：

如果完全對應現有課程就沒有前瞻性。(CN-081210)

除了對應現實之外，也應具有先導的性質。(CN-081202)

我們所談的到底是現實的還是理想的……不是說只能處理現實性的，也不是說只能處理新的東西……還是要折衷和調適。(CG-081117)

確實，現實的（保守的）與理想的（前瞻的、先導的、未來的）考量，會對學生專業能力的思考產生極大的取決張力，而這也正是各系所必須誠實面對、勇敢突破的實務挑戰。

四、職能導向的能力發展有待融入課程規劃思維

系所建構「職能導向」學生專業能力的困難點，或存在著抗拒大學淪為「技職教育」的概念，或受限於系所本身的師資與課程結構條件，再加上職場的發展需求變化多端，學生未來的進路更是不易準確地預估，使得許多系所表達職能導向專業能力規劃的困難。但不論是具備怎樣特質的系所，都肩負著人才培育的責任，必須要對學生面對未來生涯的職能發展，予以審慎的思考。就此，有些參與系所便積極指出一些相應的想法，反映出不同屬性的系所在培育學生職能方面，存在著不同的切入角度與關注焦點。茲舉例如下，或有助於更多系所能積極就學生未來發展的需求，將職能導向的能力培育納入系所課程規劃的思考。

（一）掌握基礎加強轉化應用的能力

文學院的某系所談到，應以整備具有轉化潛能的語文能力為重，而非迎

合目不暇給的就業市場需求：

從就業導向來看，很多東西會無止境發展，如果我們又無止境地教給學生，他們會慌掉……，不如回歸本質，強調邏輯思考、語言表述能力和整合的能力，以便將來可以應用轉化，具有跨界的可能性。(CN-081128)

另有應用學門參與座談的業界人士則提到：

目前學生最欠缺的是轉化的能力或是適應的能力……應把基礎抓住，然後可以轉化的能力。(CN-081210)

亦即包括將理論轉化為實務的能力，以及在不同就業職場的轉化與適應能力。針對轉化的能力，相關文獻亦有提及(Dahlgren, Reid, Dahlgren, & Petocz, 2008)，若能透過大學課程的發展規劃，以及問題導向的教學實踐，培養學生轉化所學活用到工作與生活的能力，即便專業預備教育的界線區隔不很明確，但也有助於提升學生對未來生涯的準備度。

(二) 結合行銷與文創產業的思維

另有文學院與音樂、藝術學院的系所，提及結合潮流趨勢，將行銷與文創產業的思維結合，發展成為職能導向的專業能力。例如：某所的分流教育便有一組別「是行銷的產業組，是跨文化創意產業的」(CG-081205)。文學院某系也特別提到要積極發展學生「文史相關議題的編寫或活動企畫的能力」(CN-081128)，甚而討論到課程與教學的調整，使「文化創意的課程可以搭配業界的老師」(CN-081128)。另有參與專家諮詢座談會的學者亦提到他校的轉型成功實例，因而直接建言：「……非要轉型不可，乾脆走向文化產業，結合藝術館、博物館、展演等，其實[可以]走得非常好。」(CG-081202)

(三) 區分專業導向類型並架構專業學程

有的系所已發展出相當明確的專業分流課程結構，因此較容易從專業導

向區分的角度，規劃出清楚的職能導向類型，並就不同職能導向類型架構出具體學程來培養學生的專業能力，如此，除了有利於於對應分流的課程結構，亦能提供學生作為職能發展的選擇參照。例如：地理系從專業分流的角度來規劃，區分出師資培育、環境監測與防災、區域與觀光規劃，以及空間資訊等四個學程，並且各自建構出不同的職能導向專業能力（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，2009）。

（四）注重培育整合與跨領域的人才

另外，屬於應用學門的相關係所，則較重視跨領域與整合型人才的培育。例如：某個具綜合領域人才培育的研究所，便廣招來自不同領域的學生，包含畢業自大學設計、藝術、文學、社會學及資訊科技等學系的學生。

所以可以培養整合性的人才……經過在學校裡的互相學習後，最重要的是他們可以切入到自己的專業領域去，也可以知道其他人的領域。（CG-081117）

（五）培養業界認證所需的實務知能

再則，有些系所則為配合業界認證的實務需求，會思考到加強學生在認證過程中所需具備的實務知能。例如：科技學院的系所在建構學生專業能力時，大多會談到與認證的關聯程度（CN-081120）。不過，運動與休閒學院系所的業界與會者，則對考取證照的能力有所反思：

我們業界的一些證照已經浮濫了，就是為了證照而授證，事實上，考過的人大都沒有實際的授課技能……10個考過的人大概只有1個可
以上臺教課，很多證照都是虛有的。（CN-081124）

基於某些證照膨脹、浮濫，未必能代表實質能力的情形，系所似乎也需有積極的相應思考。

五、專業人的特質內涵有待凝聚社群共識

在培育「個人特質」的學生專業能力部分，參與系所的顧慮或疑難主要有二：其一是認為個人特質非常重要，但是不易落實在系所教育階段中。但也有系所指出，可透過學術活動來加以實踐：

其實我們有辦一些學術活動，在這些活動中，能培養學生參與知識社群時，應該有的表現特質與價值觀念。(CG-081119)

其二是許多系所在參與研究之初，大多從天賦特質與一般特質的思考出發，待經過專家學者諮詢座談會議的召開，重申有關個人特質的思考主要是以表現專業知識社群的形象特質為重以後，才開始逐步凝聚特定專業社群對於個人特質表現的期待。例如：文學院的系所談到「人道主義的關懷」、「懷疑與求真的精神」，以及「適應不同文化生活的能力」；教育學院的系所指出「具有教育的使命感」；運動休閒學院系所論及「呈現健康及活潑的外在形象」、「具有創意、勇於冒險」；音樂學院的系所提出「藝術熱忱與情緒管理」；國際與僑教學院系所則提及「瞭解並尊重多元文化的差異」等有關個人特質的專業能力（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，2009）。

六、專業價值與倫理的思維有待積極界定

至於在「價值與倫理」專業能力層面，參與系所依其領域差異，而各自提出其所著重的項目。例如：文學院歷史學系的「涵養人文精神與世界觀」、教育學院教育學系的「能關懷弱勢並尊重不同群體」、藝術學院設計研究所的「尊重個人及公司隱私與保密的倫理」、科技學院機電科技學系的「能夠顧及工程科技發展對環境及社會之影響」、運動休閒學院運動競技系的「認識體育運動倫理的重要性」、音樂學院表演藝術研究所的「尊重藝術創作倫理」，以及

國際與僑教學院華語文教學研究所的「能促進跨語言及跨文化之國際交流」（國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心，2009）。然而，許多專業價值與倫理的界定都過於抽象，且價值取向的陳述亦多過倫理規範的要求，因此勢有必要再進一步努力琢磨、界定。此外，針對原初研究單位提供的參照架構，人文社會科學領域的參與系所特別指出對於既定社會規範的反思：「遵守社會規範的想法未必適用，不如強調研究文化與批判文化」（CG-081119）；音樂學院的參與系所則指出專業倫理相當重要，但卻質疑特定的道德與社會規範的意義：「倫理要遵守，但道德與社會規範則可能限制創造能力」（CG-081205）。各領域的價值訴求與倫理規範確實不易界定，除了對現存的價值倫理議題予以反思批判外，更須為學生未來進入專業領域的價值與倫理之形塑有所思考與規劃。

陸、結論

本文之目的在於論述並舉例說明重建大學課程的理念與策略，以及探討相關的爭議問題。除論及大學系所學生專業能力之建構與課程發展的關係，指出大學課程發展為動態歷程，系所課程發展的決策模式需兼顧內部與外部對話，且學生專業能力的建構有助於學習經驗與內容的轉化，並能促成達到上位的教育目的；亦積極討論建構系所學生專業能力的思考向度，包括專業能力的面向、專業能力的情境評估，以及權重考量，並特別根據以專業能力為取向的課程發展衡量因素，提出應用原則與實例。透過批判反思系所在參與過程中所反映的爭議問題，本文對於重建大學課程，提出以下建議以供參考。

大學課程的重建，從理念構築乃至實際踐行，本是極為複雜難解的工作，就課程發展歷程中的各種因素而言，例如：大學教育的定位與目的、校園的內外情境、現有的人力與物質資源、利害關係人的意圖、課程規劃與執行的方式、檢視與修訂的環節等，均無可避免地影響了課程重建的過程與結果。

換句話說，課程的重建涉及各種有形與無形的因素，而做成決策背後所寓含的價值觀與目的意識，則常是最為關鍵的；尤其各大學校院因應轉型的需求，析辨教育的定位與目的，更是首要任務。大學需釐清教育的方向，系所方可參照依循。

課程結構一旦調整，即牽動上述因素的考量，勢必造成組織權力結構與生態文化的變革。參與本研究之系所，在定位思考的困境，以及理想與現實的取決上，談到目標的修訂連帶影響課程結構與現有師資、師資的調整帶動系所定位調整的思考、有關資深教授開課權益的維護，以及對於課程改革牽動的內部變動感到遲疑等，顯示憂慮的根源，出自對於改革即將帶動權力重新分配的不安。據此，建議大學系所的課程重建，實宜審慎思考決策運作之際，能否廣納系所成員的意見，取得協商的平衡點，並評估所能承擔或所期許的權力重組樣貌為何。

參與系所的經驗亦顯示，透過陳述辦學目標而重建課程時，所面臨的外在壓力來源，主要是擔心外部評鑑人員會依照自身的標準來解讀系所教育目標的意義，並據之查驗辦學成效。這導致系所對於目標之訂定，甚或檢核工具與機制的探討，趨向保守的、模糊化的思維，以期在面對外部評鑑人員時，仍保有內部解讀的詮釋空間。亦即，對於目前外部評鑑的認知與因應，限制了系所開展充分的討論。惟評鑑有助於掌握課程發展的各個環節，在課程的重建歷程中不能缺席。有關評鑑的思考，實宜以大學課程發展與實施過程中的多種可能回饋路徑，評估辦學目標與評鑑之關係。而如何建立合宜的評鑑機制，平衡內外部評鑑的落差，則應是重建課程時需一併納入考量的。

另外，針對大學系所學生專業能力的建構，根據參與系所的經驗指出，職能導向的部分最不易預估，同時亦有系所以為在高等教育階段定義職能導向，或許仍言之過早，也或許流於庸俗或市儈化。此反映出各系所實宜依據學

門屬性，釐清自身處境，評估在高等教育階段所欲培育的職能預備度。而就培育職能的思考角度而言，有些系所提出的想法，可供後續參考。例如：可著重具有轉化與應用能力的基礎或本質的知能，以免對職能的界定落得隨波逐流、捨本逐末；又如：結合行銷與文化創意產業的思維，涵育文化與藝術的潛值，以有效掌握並積極因應社會文化的發展趨勢；此外，也可以細部的專業區分，或者與之相對的整合與跨領域的角度來思考，亦可配合業界認證實務，結合大學研發的知識成果來加強學生職能的預備度。當然，更必須清楚勾勒專業領域對個人專業表現特質的期待，並且明確界定專業領域的價值訴求與倫理要求，作為系所規劃課程、培育人才的參照基礎。

要言之，大學教育面臨了內在與外在社會文化情境的衝擊，既有的許多課程架構需要汰舊換新或有所調整，各系所在重建課程架構過程中的種種思維與舉措，包括慎思籌劃「學生應有怎樣的學習經驗」、「系所應如何規劃課程」、「應培養學生具備怎樣的能力」，以及鼓勵論辯凝聚系所發展共識、建立評鑑機制，確實評估系所課程、教學及學生學習成效等，都是不可忽視的重要課題。系所課程的重建之路雖然艱辛，卻勢在必行。

致謝

本文所分享實務經驗部分，係國立臺灣師範大學2008年教學卓越計畫下之系所學生專業能力指標建構部分，由臺師大教務處委託該校教育研究與評鑑中心負責執行，執行期間為2008年8月1日至2009年7月31日。藉此，特別感謝該計畫執行期間，自願參與合作研究的系所、陳淑敏助理研究員（現為大同大學通識教育中心助理教授），以及黃家凱與張菡穎兩位專案助理之投入與協助。另外，亦感謝三位匿名審查委員提供之寶貴建議。

參考文獻

- 李坤崇 (2009a)。成果導向教育的大學課程革新。《教育研究月刊》，181，100-116。
[Lee, K. C. (2009a). Outcome-oriented college curriculum innovation. *Journal of Education Research*, 181, 100-116.]
- 李坤崇 (2009b)。成果導向的課程發展模式。《教育研究月刊》，186，39-58。
[Lee, K. C. (2009b). Outcome-oriented curriculum development model. *Journal of Education Research*, 186, 39-58.]
- 李坤崇 (2009c)。大學課程地圖理念、繪製與類型。《教育研究月刊》，187，86-115。
[Lee, K. C. (2009c). Designing curriculum map for higher education: concept, method, and types. *Journal of Education Research*, 187, 86-115.]
- 李坤崇 (2010)。大學核心能力與能力指標之建置。《教育研究月刊》，190，107-122。
[Lee, K. C. (2010). The construction of college students' core competences and related indicators. *Journal of Education Research*, 190, 107-122.]
- 李坤崇、張金淑 (2009)。大學課程發展模式。《教育研究月刊》，186，19-38。
[Lee, K. C., & Chang, C. S. (2009). The model of curriculum development for higher education. *Journal of Education Research*, 186, 19-38.]
- 金耀基 (2000)。《大學之理念》。香港：牛津大學。
[King, Y. C. (2000). *The idea of a university*. Hong Kong: Oxford University Press.]
- 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心 (2009)。《各系所學生專業能力指標範例之研究》。臺北：作者。
[Center for Educational Research and Evaluation at National Taiwan Normal University (2009). *An exemplary study on college students' professional competences*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 張鴻德 (2009)。從就業力指標系統談科技大學之課程規劃與教學改進——南台科技大學。《教育研究月刊》，186，75-88。
[Chang, H. D. (2009). On curriculum design and teaching improvement at universities of science and technology based on competences for employability: The case of Southern Taiwan University. *Journal of Education Research*, 186, 75-88.]
- 教育部顧問室 (2008)。《大專院校人文教育體檢計畫97年度中文與歷史聯合學門座談會會議資料》，未出版，臺北。

- [Ministry of Education Advisory Office (2008). *Examination of the humanities education in colleges and universities: The report of 2008 Chinese and History inter-discipline conference*, unpublished conference paper, Taipei, Taiwan.]
- 郭為藩 (2004)。轉變中的大學：傳統、議題與前景。北京：北京大學。
- [Kuo, W. F. (2004). *University in transformation: Tradition, issues, and perspective*. Beijing: Peking University Press.]
- 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計——理論與實際。臺北：五南。
- [Huang, K. H., & Tsai, C. T. (1999). *Curriculum design: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北：東華。
- [Hwang, J. J. (1991). *Curriculum design*. Taipei, Taiwan: Tunghua.]
- 楊維邦 (2009)。國立東華大學學程化新課規——兼具培育跨領域模組化課程規劃。教育研究月刊，186，100-110。
- [Yang, W. P. (2009). The new curriculum design at National Dong Hwa University: An inter-discipline program design. *Journal of Education Research*, 186, 100-110.]
- 葉連祺 (2002)。九年一貫課程與基本能力轉化。教育研究月刊，96，49-63。
- [Yeh, L. C. (2002). Grade 1-9 Curriculum and the transformation of the basic competences. *Journal of Education Research*, 96, 49-63.]
- 臺灣大學課程地圖 (2008)。2008年12月10日，取自 http://140.112.59.160/NTU_CurriculumMapping/index.htm
- [*Curriculum Mapping of National Taiwan University* (2008). Retrieved December 10, 2008, from http://140.112.59.160/NTU_CurriculumMapping/index.htm]
- 劉開鈴 (2008)。大學校院人文教育總體檢。評鑑，14，39-42。
- [Liu, K. L. (2008). Examination of the humanities education in colleges and universities. *Evaluation Bimonthly*, 14, 39-42.]
- 樊愛群、郭建志、饒忻、許政行 (2009)。談中原大學以學生基本能力培育落實大學教育之發展。教育研究月刊，186，59-74。
- [Fan, A. C., Kuo, C. C., Rau, H., & Hsu, C. H. (2009). On the development of higher education through fostering students' basic competences: The case of Chung Yuan Christian University. *Journal of Education Research*, 186, 59-74.]
- 蔣偉寧 (2009，11月)。提升學生在校學習成效與就業基本能力。論文發表於國立臺

灣師範大學教育研究與評鑑中心舉辦之「國際高等教育論壇」，臺北。

- [Chiang, W. L. (2009, November). *Enhancing college students' learning outcomes and basic competences for employability*. Paper presented in International Forum on Higher Education, Center for Educational Research and Evaluation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- Bath, D., Smith, C., Stein, S., & Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 313-328.
- Bok, D. C. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should learn more*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Toward a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2005). *Professionals, competence and informal learning*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Dahlgren, M. A., Reid, A., Dahlgren, L. O., & Petocz, P. (2008). Learning for the profession: Lessons from linking international research projects. *Higher Education*, 56, 129-148.
- Hunkins, F. P. (1980). *Curriculum development: Program improvement*. Columbus, OH: Merrill.
- Kaneko, M. (2009, November). *General vs. specialized education in higher education in the context of universalizes higher education*. Paper presented in International Forum on Higher Education, Center for Educational Research and Evaluation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York:

Basic Books.

- Schön, D. (1987). *Educating the effective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tariq, V. N., Scott, E. M., Cochrane, A. C., Lee, M., & Ryles, L. (2004). Auditing and mapping key skills within university curricula. *Quality assurance in Education, 12*(2), 70-81.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Williams, K. (2008). Troubling the concept of the 'academic profession' in 21st century higher education. *Higher Education, 56*, 533-544.