

台灣公私立大學通識教育課程規劃現況分析

梁家祺

元智大學 通識教學部 助理教授

摘要

本文以網路普查的方式瞭解台灣公私立大學通識課程的規劃現況，結果顯示大多數學校仍以共同必修和通識課程分類選修為主，公立大學有 43% 的學校開始採用核心課程模式，私立大學則只有 14% 的學校採用核心課程模式。公私立大學在共同必修與一般通識課程的學分規劃上有著顯著的差異，私立大學共同必修的學分數比公立大學平均多約 5.5 個學分，也就是說較高共同必修學分的要求壓擠了一般通識學分數的規劃空間。未來各校通識教育的規劃，除了課程執行模式的修正與減少校定基礎課程外，很重要的是讓通識課程的教師能深刻理解通識教育的內涵與保有對教學的熱忱，進而將好的概念落實到每一門通識課程中，這樣才能真正提升通識教育的品質。

關鍵字：通識教育、核心課程、分類選修



壹、前言

教育部於 1983 年成立的「大學共同科目規劃研究專案小組」提出的建議包括：1. 共同必修科目 26 學分，含國文、英文、國父思想、中國通史、中國現代史等；2. 通識教育選修科目 4-6 學分，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領域開設選修課程，1984 年正式頒布「大學通識教育選修科目實施要點」是為台灣各大學全面辦理通識教學的濫觴，10 年之後由於大法官會議正式宣告部定共同必修科目違憲，所以 1995 年起各大學院校重新開始規畫校定共同科目及通識課程（黃俊傑，2002），從此又歷經了十幾年，然而回頭看看這十幾年的改變，發現許多學校除了將通識選修課程提升至 10 學分並讓選修課程更加多樣性，並將校定必修轉變為憲法、歷史、資訊等課程，其實本質上並無很大的變化。目前通識教育普遍存在的問題包括：通識教育在學校的定位不明、與專業系所間不和諧的關係、課程缺乏實質嚴謹的審查機制、經費與人力不足、虛級化的單位與員額編制等（劉金源，2006），教育部顧問室從民國 96 年開始推動通識教育中程綱要計畫，目的就是以標舉通識教育的典範、精實通識教育課程、推動跨通識與專業的學習路徑、鼓勵優良教師投入、促進學生參與和強化通識教育的氛圍來試圖改善這些問題。在通識教育中程綱要計畫下的第一項計畫為推動通識教育領航學校，其中一個重點就是規劃通識核心課程，希望藉此轉化全盤分類通識的設計而發展出具有學校特色的通識核心課程，本文希望藉由了解核心課程的發展與美國特色通識教育優質學校的經驗與發展軌跡來比對目前台灣通識教育課程規劃的現況，希望對未來的通識教育提出一些反省與啓示。

貳、從美國課程發展脈絡看核心課程發展

十九世紀末，一些關心教育的高中與大學校長積極倡導課程規劃的統一性與標準化，國家教育協會更以學科專家為中心，主導建立以強調傳統學科的心智訓練課程，在二十世紀初期，許多教育學者傾向杜威的兒童中心課程理念，抗拒傳統學科的正式課程與獨裁式教學，強調自我表達、活動課程與方案教學，從三〇年代到五〇年代，由於經濟大蕭條造成的青少年回學校就學的需求，再加上戰後嬰兒潮促使入學人口顯著成長，此一時期的許多教育學者呼籲重視青少年問題與學校教育應負的社會改造責任，以課程為例，社會重建主義先驅 Rugg 發展一系列社會科教材，統整歷史、地理、公民和經濟，幫助學生理解社會議題並試圖消弭社會階層的生活差距（甄曉蘭，2004）。1957 年蘇聯成功發射世界第一枚人造衛星 Sputnik，震驚美國朝野，許多人將其因歸咎於學校教育對科學與數學的忽視，因此引發一連串的科學教育改革運動，許多科學家參與科學課程的發展，著重學科的知識結構，從此開始推行大範圍的學科結構運動，然而 60 年代美國追求學術卓越的主張，此一偏重學科內容與學生智力開發的課程改革卻未帶來顯著的成效，主要原因為課程內容過於理論，致使培養出來的學生缺乏就業的基本知識，也缺乏工作的基本技能，因此造就了七〇年代回歸基礎課程的主張，此主張強調學校教育應加強學生讀、寫、算等基礎能力與技能教育（邱美虹、周金城，2005），此時，人文主義思潮的崛起也讓課程從學科中心轉向個人中心，強調統整、重視個人的價值與學習成長，而不強調課程的組織與學科的結構，至此課程領域呈現出豐富多元的風貌，除



了原有知識取向的學科中心課程，也同時存在經驗取向的個人中心課程和價值取向的社會中心課程。

細數此百年間的課程發展，教育的大鐘擺在主流價值的驅趕下來回擺盪著，從學科中心到個人中心到社會中心，再回到學科中心，從追求學術卓越回到強調基本能力，再進階到尊重多元取向，我們看見一個時代課程與教學的實踐在教育思潮、意識型態與社會資源之間不斷的受衝擊與淘洗。從課程的發展史來看，核心課程(core curriculum)的出現源自於兩種課程改革的力量 (Smith et al., 1957)，一是反對學科分立所造成學習的零碎片段，二是強調學校教育中的社會功能角色，前者導致學科統整的核心課程，後者造成以問題為焦點的社會需要核心課程。學科統整的核心課程，最早起源於十九世紀末，以德國來比錫大學教育家齊勒的齊勒計畫 (The Ziller Plan) 和美國教育家派克所建立的派克計畫 (The Parker Plan) 為代表，齊勒計畫以文化研究為主，將自然科學、數學、語文、美術融合於歷史和文學的核心中，派克計畫則以自然科學為核心，自然科學包含礦物學、地質學、地理學、天文學、氣象學、生物學、人類學等，將閱讀、拼字、寫作、文法、算數均融入於自然科學的架構中 (黃政傑, 1991)。其後核心課程的發展以當代社會需求為中心，試著思考人類共同生活所面臨的問題，如：如何解決社會中存在著的問題？如何維持社會中所需要的共同價值？人類生活和社會變遷的影響？啟發價值的判斷與重組，進而引導社會改進的行動。核心課程的概念在課程領域中其實並不明確，古德拉 (Goodlad, 1987) 整理許多學者對核心課程的定義，歸納出核心課程的特點為：1. 打破學科界線 2. 考慮社會需要 3. 共通必修的學習經驗 4. 學生花費相當多的時間學習，若要滿足以上 4 個特點才能被稱之為核心課程，台灣目前高等教育中的通識教育似乎沒有一所大學可以達到，因此對高等教育中通識核心課程的要求應與中小學階段的定義有所不同。古德拉所提出的核心課程必須打破學科的界線，這是一項很重要的指標，簡單來說經濟學概論就不能視為核心課程，而考慮社會的需要這一個特點，可將其轉化為大學總括考量學校的教育理念、對學生的期許與社會的需求所特別精心規劃的課程，至於最後兩項特點 (共通必修經驗及高的修習時數)，台灣各大學的通識教育都無法做到，因此將其修正為提供有限的課程讓多數學生有共同的學習經驗為主。根據以上的修正，本文中對通識教育核心課程的描述或分類，將以三項指標作為參考的依據：1. 根據學校教育理念精心設計與規劃 2. 課程規劃著眼跨學科統整 3. 提供有限的課程讓學生選擇，有些大學名為執行核心課程，實質上只是共同必修課或分類選修的另一種名實不符的說法，因此建立以上三項指標的目的主要是在調查通識教育課程規劃時作為是否分類為核心課程的參考依據。

參、以美國核心課程典範大學為例談通識課程規劃

通識教育的理論派別一般分為三類：精義論、進步論、均衡論 (黃俊傑, 1999)，以上理論各擅勝場，所以在通識教育課程的規劃中不宜只重視某一種理論而忽略其他理論的優點，應該根據學校的特色與辦學理念來擷取適用理論的優點，以芝加哥大學為例，雖然芝加哥大學是精義論的代表學校，但從其規劃完整的七個領域 (社會科學、人文、文明研究、藝術、數學、物質科學、生命科學) 並保留學生選課的彈性中，我們也看到均衡論的影子，因此以下所例舉的三個大學 (哥倫比亞大學、芝加哥大學與哈佛大學)，選取的原因為這三



所學校各代表三種不同的核心課程規劃的方式，希望藉由對這些典範學校的理解來釐清台灣通識教育核心課程規劃的可能模式。

一、哥倫比亞大學—全盤必修的核心課程

哥倫比亞大學的核心課程極具代表性，根據網站上最新的修課規定資料來看 (<http://www.college.columbia.edu/core>)，其中最具特色的為開在一年級整學年的「文學人文」(Literature Humanities) 和開在二年級整學年的「當代文明」(Contemporary Civilization)，此 2 門課採小班教學，一班只有 20 幾位學生，一年級上下學期還分別開設「大學寫作」(University Writing) 和「科學的新疆界」(Frontiers of Science)，「科學的新疆界」為 2004 年新加入的必修課程，主要介紹不同科學領域的尖端研究與發展，前 2 年的課程中還提供「藝術人文」(Art Humanities) 和「音樂人文」(Music Humanities) 兩門課，主要是以「當代文明」和「文學人文」的課程脈絡為核心而強化藝術與音樂的面向，並配合紐約當地豐沛的博物館資源而建立的特色課程，以上這 6 門課為每一位哥大學生都必須修習的共同課程，除此之外，還要求學生在「科學」與「全球化」兩個領域中各選修 2 門課已達到核心課程的學分要求，由於「當代文明」課程中以西方文明為主，希望藉由全球化領域課程的提供，讓學生多涉獵其他特殊地區的文化與文明。

二、芝加哥大學—學程必選修式的核心課程（以學科領域做為分類的標準）

芝加哥大學的通識教育廣受矚目，課程重視經典原始文獻的閱讀，根據網站上最新的修課規定 (<http://collegecatalog.uchicago.edu/liberal>)，芝大的通識課程要求學生於前 2 年修畢 15 門課，分屬不同的幾個領域：社會科學（必選 3 門）、人文（必選 2-3 門）、文明研究（必選 2-3 門）、藝術（必選 1-2 門），以上幾個領域選課需達 9 門，另外，數學（必選 1-2 門）、物質科學（必選 2-3 門）、生命科學（必選 2-3 門），以上領域選課需達 6 門，由於芝大一年分為 3 個學期，因此很多通識課程是設計 3 學期為一系列的持續課程，舉例來說：社會科學領域中，提供 5 門課包括「社會與政治思想經典」(Classics of Social and Political Thought)、「權力、認同和抵抗」(Power, Identity, Resistance)、「自我、文化和社會」(Self, Culture & Society)、「社會科學探究」(Social Science Inquiry)、「心靈」(Mind)，任一門課都是 3 學期的課程，也就是說，學生選一門課完成 3 學期一系列的課即符合社會科學領域學分數的要求；人文領域中則提供 8 門課，此 8 門課也多為 3 學期一系列的課程，包括：「世界文學」、「人文的哲學思維」、「希臘思想與文學」、「人文學中的語言問題」等；文明研究領域，提供近 20 門的課程，包括：「非洲文明」、「東亞文明」、「西方文明中的科學」、「文化與社會」、「歐洲文明史」、「古代地中海世界」、「猶太歷史與社會」、「拉丁美洲文明」、「伊斯蘭歷史與社會」等，前述 3 個領域所規劃的課程均強調經典閱讀的重要性。在物質科學領域中，提供 8 門課，此 8 門課為 2 學期一系列的課程，課程多以跨學科統整的型式呈現，如：「地球的化學與物理環境」、「環境與社會」、「全球環境變遷」、「宇宙的緣起」等；在生命科學領域中，建議幾種路徑供非生物主修的學生選擇，1. 第一學期選「生物議題與典範」，第二學期選進階的生物主題課程；2. 第一學期選「生物多樣性」，第二學期選「生



態與演化」；3. 第一學期選「代謝與運動」，第二學期選「代謝與營養」，除此之外，若選修 4 學期一系列的自然科學課程（包括：太陽系的演化、宇宙的源起、生物的演化和環境生態）就同時滿足物質科學領域與生命科學領域的學分需求。相較於哥倫比亞大學，芝加哥大學以必選修的方式保留學生選課的彈性，如在 5 門課當中選一門課修習，而學生選擇一門課後，後面是一系列 3 學期的課程或是一系列修習路徑的建議，此類似簡易學程規劃的安排讓課程兼顧廣博與深化的可能，在此把這樣的規劃稱為**學程必選修式的核心課程**。

三、哈佛大學—具核心課程精神的分類選修式課程（以思維型式或議題做為分類領域的標準）

哥倫比亞大學與芝加哥大學一直以來對通識教育的理念與作法，並沒有很大的變動，只是跟著時代的脈動微調，然而哈佛大學則在近一百年間歷經從自由選修到分類必修再到核心課程，再回到分類選修，讓人有鐘擺來回擺盪的感覺（陳舜芬，2006），但若仔細剖析將從 2009 年正式執行的哈佛通識教育分類選修的課程（2008 已開始試辦），就會發現此分類選修的課程與先前的核心課程規劃最大的差別在於領域分類方式的不同與必修領域的要求。先將新舊制的通識課程規劃說明如下：在舊制的核心課程時代（<http://my.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=core>），包含七大領域 11 項類別，分別是外國文化、歷史研究 A、歷史研究 B、文學與藝術 A、文學與藝術 B、文學與藝術 C、道德推理、量化推理、科學 A、科學 B、社會分析，A、B 和 C 分別代表不同的取向，如：文學與藝術 A 類偏向文學作品的批判與分析，文學與藝術 B 類強調非文學型態的表達，如視覺和聽覺藝術的產生，文學與藝術 C 類則強調在歷史與文化脈絡中，文學與藝術的功能，學生需要在與其主修相距最遠的 7 類中，每類選修一門課，學校平均在每一類別下每年提供 7-15 門課讓學生選擇。在新制的通識教育分類選修時代（<http://www.generaleducation.fas.harvard.edu/icb/icb.do>），八大分類領域為美學與詮釋的理解、倫理推理、經驗和數學推理、生命系統科學、物質宇宙科學、世界各社會、文化與信仰、美國和世界，所有大一學生不分主修全部必須修習八大領域，在每一領域下為數有限的課程中選取一門課。有學者指出新制課程廢除歷史研究與社會分析此兩個重要的類別是否適當（林孝信，2007），初看新制的類別似乎的確讓人覺得缺乏歷史觀點與社會批判的向度，若進一步分析會發現其實新制課程是用較大的尺度看歷史與社會，只是用的不是這類的名稱，舉例來說，舊制中歷史分析類別下就有兩門課的課程名稱就是「世界各社會」和「文化與信仰」，而 2008 年推出的新制課程，也將原本舊制中歷史研究類別的課分散放入在世界各社會、文化與信仰與美國和世界的類別中。

就選取的彈性上來看，新課程的選擇性反而比舊課程嚴格，舉例來說，在舊制中主修應用數學的學生，規定不需選量化推理、科學 A、科學 B 和社會分析，而應選外國文化、歷史研究 A、歷史研究 B、文學與藝術 A、文學與藝術 B、文學與藝術 C 和道德推理領域，然而一位未來想主修應用數學的大一新生是否有足夠的生命科學和物質科學的相關知識，這是值得商榷的，但是在新課程中就沒有如此的問題存在，因為無論學生主修為何，都必須在學校所提供的八大領域中選課。就開課的性質來看，由於舊課程領域的分類方式較以知識架構為分類標準，而新課程則以思維能力或議題走向為領域分類的基礎，因此新



課程會較明顯的偏向跨學科統整的課程，舉例來說舊課程中科學 A 偏向物質科學類，開的課如「化學」、「物理」、「物質科學」，科學 B 偏向生物和環境科學類，提供的課如「生命科學」、「生命與物質科學」；新課程中物質宇宙科學類，就 2008 的課程資料來看，提供的課如「環境科學—大氣、海洋與生物圈」、「環境風險與災難」，生命系統科學類，提供的課如「化學、分子生物與細胞生物」、「瞭解達爾文」、「基因與演化」、「心智、大腦與行為」，大體來說新課程更重視的是課程內容跨學科的統整。從以上分析可看出新課程的領域分類方式更為適當，且要求學生對每一個領域做更廣博的接觸，而開設課程也儘量以跨領域或議題統整的方式呈現內容，相對的美國有些學校名為核心課程，實質上卻名實不符，例如：在社會科學領域下開設人類學、經濟學、地理、語言學、心理學、社會學等，學校對於通識教育並無特別的理念與設計也無跨學科統整的安排，相對於這些學校哈佛大學這樣規劃良好的分類均衡選修方式其實反而更符合核心課程的精神。

從 3 所知名大學網站上最新公布的通識課程規劃資料中，哥倫比亞大學的核心課程對學生應具備何種知識與能力展現積極與特定的想法，此類模式所代表的通識教育理念較接近古典博雅教育的理想（江宜樺，2005），在此本文將此接近全盤必修的課程稱之為「**特餐式的核心課程**」，如餐廳提供風味獨具的單一特色餐點讓顧客享用，也就是由學校整理出一套彙編教材，設計一系列 2 年的必修課程，同一學期同一門課需開設 50 個班，因此不但培養學生的基本素養外，也建立起許多學生們共同的記憶與話題（黃俊傑，1999）。芝加哥大學在不同的分類領域中，讓學生從精心規劃的有限課程中彈性的做選擇，此種以必選修方式呈現的通識課程，本文稱之為「**套餐式的核心課程**」，如餐廳精心規劃幾種套餐供顧客選擇，然而這樣的課程與一般分類選修模式最大的不同在於每一領域中所安排的科目有限，而提供的科目必須符合芝大的通識教育的特色，如：經典閱讀或跨學科統整，且大部分科目均延續 2-3 學期，希望藉由閱讀原始文獻來強化學生提出原創問題的能力，並促進學生批判、分析與寫作能力的提升。哈佛大學新的分類選修課程，雖然讓學生有更多課程選擇的機會，但其課程的內涵反而更符合通識教育的精神，所以本文將此精心規劃的分類均衡選修課程稱之為「**具健康概念的自助餐式課程**」，有別於「**大雜燴型的自助餐式課程**」，目前台灣已有大學仿效哈佛大學 8 大領域的分類方式劃分通識課程，然而開設的許多課程仍以簡化專業科目的型式呈現課程內容，或者只是將原本劃分在四大領域的課程重新洗牌放進適合的新領域中，這與哈佛大學經過審慎評估、偏重由上而下且重視跨學科統整的課程規劃是不可相提並論的。

肆、台灣公私立大學通識教育課程規劃分析

本文以公私立大學的通識教育中心網站為分析單位，主要以近期新生入學的修課規定為參考依據，就學分數與課程規劃內容等向度進行量化的分析。國內公私立大學的選取以教育部公告的大學院校一覽表為主，網站普查的公私立大學以綜合大學為調查的對象，扣除醫學大學、師範系統大學、體育大學、藝術大學、科技大學與技術學院後，共調查 44 所公私立綜合大學，包含 17 所公立大學與 27 所私立大學，由於教育部評鑑與學生選課的需求，多數學校通識教育網站上課程資料完整明確，除 1 所學校網站資料不完整未列入統計外，總



共的有效樣本為 43 所公私立大學，以網站公告 97 學年度最新課程規劃為主來統計學分數與分析課程規劃資訊。

學分數規劃一

在 43 所公私立綜合大學中，從通識教育在學校中的組織定位來看，將通識教育中心規劃在教學 1 級單位的有 23 所大學，教學 2 級的有 13 所大學，規劃在行政 1 級單位的有 3 所，行政 2 級的有 4 所，結果顯示已有超過一半的大學將通識教育中心劃歸在教學 1 級單位，現階段將通識教育劃歸教學單位並提高其組織位階應該是逐步成形的共識，雖不能說將通識教育中心放在教學 1 級單位的學校通識教育就做的比較優質，但至少已凸顯學校對通識教育的重視並希望以更高層級來擔負此全校性教育的重任。

從學分數規劃來分析（表一），43 所大學通識學分的平均總學分數（扣除體育與國防通識）為 30.74 個學分，其中公立大學平均總學分數為 28.81 個學分，私立大學平均總學分數為 31.89 個學分，私立大學學生修習通識教育的總學分數約比公立大學的學生多 3 個學分，總學分數中主要包含共同必修（校定基礎課程）與一般通識兩部分，公立大學共同必修平均學分數為 12.44 個學分，一般通識為 16 個學分，私立大學共同必修平均學分數為 18.33 個學分，一般通識為 13.41 個學分，公立大學的共同必修學分數比私立大學少約 5.5 個學分，相對的公立大學的一般通識的學分數則比私立大學多約 2.5 個學分。

表一 公私立大學通識教育各類平均學分數統計

	公立大學 16 所	私立大學 27 所	總計 43 所大學
總學分數	28.81	31.89	30.74
共同必修學分數	12.44	18.33	16.13
中文學分數	4.25	3.96	4.06
外文學分數	5.63	7.78	6.98
一般通識學分數	16.00	13.41	14.37

先從共同必修學分來看，大體上來說是一些學校基礎課程的集合，比較多的規劃是涵蓋中文、外文、歷史、憲法與資訊素養，另外有一些學校（特別是私立大學）針對自己辦學的特色及對學生素質的不同要求，在共同必修中安排了宗教哲學、藝術美學、倫理、媒體識讀、方法學與經典等課程，這也就是私立大學共同必修學分比公立大學多 5.5 個的主要原因，然而共同必修中的歷史與憲法（或稱民主與法治、公民素養等），現階段已有許多大學將其逐步轉化為一般通識中的分類領域課程讓學生自行選修，如：歷史轉化為文史領域的課程，憲法轉化為社會科學領域的課程，就 16 所公立大學來看，已有 12 所（75%）在共同必修領域中沒有安排任何歷史與憲法的課程，而就 27 所私立大學來看，也有 14 所（51%）在共同必修領域中沒有安排任何歷史與憲法的課程，此資料顯示歷史與憲法課程已在課程鬆綁的趨勢下逐漸在共同必修課程中弱化。除了將原本必修的歷史與憲法轉入分類領域選修的作法外，也有學校重新定位這



兩類課程，以逢甲大學為例，將歷史改為文明史而憲法改為公民素養，課程內容以跨領域整合的方式呈現，並將較為制式的講述方式與專題演講、參訪活動等結合來活化課程，此種作法為早期共同科聘任的歷史與憲法師資找到另一條出路。

共同必修中，公私立大學對語文學分數的要求也有不同的規劃，公立大學平均要求學生修習中文 4.25 個學分，而私立大學為 3.96 個學分，兩者差異不大，公立大學平均要求學生修習外文 5.63 個學分，而私立大學為 7.78 個學分，差了接近 2 個學分，似乎私立大學對於加強學生的外語能力比公立大學有著更迫切的需求，這也是私立大學共同必修學分比公立大學多 5.5 個的另一個原因。

一般通識課程的規劃

關於一般通識的規劃，各學校雖然作法五花八門，但一般來說目前差異最大的就是有無核心課程的規劃，因此本研究簡單的將一般通識的課程規劃分為三類：第一類為「分類選修」，第二類為「核心通識+分類選修」，第三類則只有「核心通識」的規劃，第一類指的是在不同的規劃領域下（大都以知識分類的方式分成 3-4 領域，少部分學校參考哈佛大學 8 大領域的分類方式），在每一領域下安排數十門的課讓學生分類均衡選修，第二類指的是學校配合辦學理念規劃核心領域，並在核心領域下精心規劃跨學科的數門課（通常為 3-5 門），學生必須在一般通識的學分數下花一半的學分修習核心課程，另一半的學分則以分類選修的方式來供學生選擇。教育部顧問室從民國 96 年推動的「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」，第一項發展項目即為規劃與開設通識核心課程，目前已有許多大學朝向規劃核心通識課程而努力，本研究根據學者對核心課程的定義及台灣高等教育的現況，主要以三項指標來判斷是否可稱做核心課程的參考：1. 根據學校教育理念規劃核心領域 2. 課程規劃著眼跨學科統整 3. 提供有限的課程讓學生選擇，若有大學名義上稱為核心課程，但實質上只是將原有的課程塞入重新分類的領域中，而每一領域中動輒數十門課讓學生如大海撈針似的選擇，這樣就無法稱之為核心課程。

表二 公私立大學通識核心課程與分類選修課程規劃統計

	公立大學	私立大學	總計
	16 所	27 所	43 所大學
分類選修	9	23	32
核心課程+分類選修	7	3	10
核心課程	0	1	1

根據以上核心課程的判定指標，在 43 所大學中已有 10 所大學分為核心課程與分類選修兩層級運作（表二），有 1 所私立大學是只採用核心課程的方式執行，10 所中有 7 所是公立大學，只有 3 所是私立大學，也就是說公立大學已有約 43% 的學校已採行核心課程的方式，私立大學則只有 14% 的學校採行核心課程模式，在網路普查的過程當中，一些網站的會議記錄中發現幾所私立大學已在規劃將現行的分類選修逐步提煉出核心課程的可能性，因此未來私立大學採用核心課程規劃的學校數應該還會提升。在 11 所已採行核心課程模式的



學校中，核心課程中所劃分的核心領域略有不同，有些學校依照較傳統的知識領域分類（如：人文與藝術、社會探究、自然與應用科學等），有些學校則依照思維方式及對知識的理解做分類（如：思維方式、生命之探索、藝術與美感、社會與文化脈動、科學技術與社會、文化經典、歷史分析等），也有學校根據辦學的特色鎖定應用的方式做分類（如：健康保健、歷史宗教與哲學、法律與生活、藝術與創意、資訊與科技等），以上三種分類方式，一般來說會以議題、情境、理解知識的途徑為分類的方式優於其他兩者，不過更重要的應為課程它的本身而不是「它」如何被分類，舉例來說：同樣是物質科學領域的通識課，「物理之美」與「物理學導論」或「化學與生活」與「化學導論」，似乎前者的名稱較適合放在通識教育的課程中，但是更重要的是教師如何帶領這樣的課程，畢竟「化學與生活」也可以上的很像「化學導論」。

在已推行核心課程模式的公私立大學中，其中有一個指標「課程規劃著眼跨學科統整」這一項，其實有學校的部份課程是沒有完全滿足的，舉例來說，有學校在社會科學的類別下分別規劃「經濟學概論」與「心理學導論」等，相對於芝加哥大學在社會科學領域下提供「社會與政治思想經典」、「權力、認同和抵抗」、「自我、文化和社會」等，顯而易見這兩者之間深度與廣度的不同，知識承載度與跨學科統整企圖的差別。有學校在自然科學的類別下規劃「生命科學概論」與「物質科學概論」，相對於哈佛大學規劃的「大氣、海洋與生物圈」、「環境風險與災難」、「心智、大腦與行為」等，這樣跨學科並由上而下議題式的規劃有別於傳統式大雜燴式的課程，畢竟在同一個領域下概論式的課程規劃其實是較不滿足核心課程的標準的。也有學校規劃的課程多著眼於應用的需求，如：「資訊與科技」、「發現生活新創意」、「愛情與法律」等，這樣的規劃似乎也不適合放在核心課程的選項中，因此若真正詳細檢查此 11 所大學中核心領域下規劃的每一門課程，相信真正符合核心課程規畫的學校數會更少。

這 10 所推行核心課程加分類選修的學校中，一般通識的學分數要求平均為 18.8 個學分（表三），大致上，學校的作法是將一半的學分（9.4）劃歸核心課程，另一半的學分（9.4）劃歸分類選修，也就是一半的課程學生以必選修的方式，在有限的核心領域課程中（通常為 3-5 門課中選 1 門）選擇學校精心規劃的核心課程，一半的課程讓學生根據興趣在不同的領域下分類均衡選擇，這 10 所學校中有 2 所公立大學更進一步將分類選修定位為進階通識或深化通識，並要求大二或大三以後的學生才能修習這樣的分類通識課程，也就是將課程層次與學生的年段做更有系統的規劃。相對的有一些大學規劃極少量的一般通識課程學分，公立大學有 25% 的學校，私立大學有 33% 的學校只規劃 6-10 個學分，這樣極少的一般通識學分規劃幾乎沒有核心課程規劃的空間，整體來說這樣極少的學分數規劃的確有無法給學生足夠通識涵養的隱憂。由於一些私立大學在共同必修的課程中，要求比較多的課程讓學生必修，因此共同必修的學分數普遍較高，甚至有學校高達 28-30 個學分，共同必修的學分數過高將擠壓一般通識的學分數，這也是私立大學較難推廣核心課程的原因之一。



表三 公私立大學一般通識課程分析統計

	一般通識學分數	一般通識要求低於 10 學分 (包含 10 學分)
16 所公立大學	16.00	4 所 (25%)
27 所私立大學	13.41	9 所 (33%)
10 所推行核心課程的大學	18.80 核心 9.40 分類 9.40	—
總計 43 所大學	14.37	13 所 (30%)

台灣高等教育要推行哥大「**特餐式的核心課程**」有其困難度，畢竟台灣目前沒有真正大一、大二不分系的大學，這樣**全盤必修的核心課程**並不易在台灣的大學落實，而芝大「**套餐式的核心課程**」的規劃方式是台灣目前可以參考的規劃方向，也就是在不同的核心領域分類下，每一領域提供 3-5 門精心設計的跨學科統整課程讓學生必選修，當然芝大經典閱讀、系統性與具延伸性的課程規劃及小班教學等特色，並不易在台灣的大學落實，原因當然和經費、辦學理念、高等教育的氛圍及師資員額等問題有關，不過芝大核心課程規劃的型態是可以導入的概念。以經典閱讀為例，目前的確有蠻多大學開始重視經典教育，作法如南華大學將經典教育當作一領域，規劃中外經典與以議題為主的經典導讀，或如元智大學將經典以點數的方式呈現，希望透過學生自行選讀認證或開設經典導讀的課程來協助學生達到此要求，這些做法雖然與芝大從上而下、系統性並大規模的讓學生浸潤在經典的學習中仍有很大的差距，但從課程肩負某種文化傳承與引導學生與偉大思想家對話的觀點來看，這樣的企圖心的確是一個很好的開端。芝大所有的通識課程都以套餐的規劃讓學生必選修，沒有類似台灣共同必修的校訂課程，而台灣未來的通識課程規劃可能是走向三階段式：1. 共同基礎課程，2. 核心課程，3. 分類選修，除了校定基礎的課程外，包留部分分類選修的概念讓學生保有選課的自由與彈性，進而融入部分核心課程的精神，呈現學校特色與對學生應具備何種知識與能力展現積極的想法，讓多數學生都能修習到學校精緻規劃的特色課程。當然無論是核心課程或分類通識，優秀的師資絕對是通識教育成敗的關鍵，通識教師們除了對通識教育的目的宜有更清楚的認識外，學校對於通識課程的開設應有更嚴謹的審核機制，進而聘任對教學充滿熱忱並能有效激發學生的興趣與熱情的優質老師，這樣才能真正提升通識教育課程的品質。



伍、結論

在教育部顧問室推動的通識教育中程綱要計劃下，近幾年通識教育在許多學校的確得到相當的重視，也激勵了許多在通識教育中默默奉獻的老師們，無論是推動通識核心課程、推動問題解決與行動導向的通識課程、發展全校課程地圖、結合通識及專業課程發展整合型學程，獲得中綱計畫補助的學校都朝著通識教育領航學校的目標邁進，透過各校舉辦的研討會，這樣的效益也開始在沒獲得補助的學校中擴散。除此之外，每學期全國約有接近 100 門的通識課程獲得優質通識教育課程計畫的補助，在相互觀摩與激勵下，相信每一門課都可以是一顆種子，回到各自的學校繼續發芽茁壯。當然每一個學校的特色與資源不盡相同，任何學校的模式都無法複製在其他學校，以通識教育的組織定位來看，有些學校通識教育雖列為教學一級單位但卻是虛級化的組織，也就是通識教師均來自各院系所，通識本身並無專任教師，這樣的模式若沒有一位專業又能協調的主任和一群很認同通識教育理念的團隊，其實很難運作的很順暢。以結合通識及專業課程發展的整合型學程來看，並不都是叫好叫座，有些學校開發好幾個學程，後來發現選修學程的學生數量很少，因此每個學校都應對自己的學生特質做更好的評估，把資源用在更有效益的項目上。

私立大學共同必修學分數偏高的問題是一個應該被正視的問題，除非是大學教育極重要的元素，否則共同科目不適合多設，如何把這些對學生素質要求的共同必修課透過轉化提升為具核心課程概念而可低度選修的課，或者將偏能力取向的課（如：資訊）轉化為不同課程中的能力需求，也就是將資訊素養變為通識教育中課程設計的能力指標之一，就像我們希望促進學生表達的能力，但不需要特別開設一門表達能力的課，也就是說每一門通識課都可以重視與促進學生寫作和口語溝通的能力，這樣將有效減少共同必修的學分數，也讓學校有空間規劃更有特色的核心課程，或讓學生有機會接觸更多好的分類通識課程。

哈佛大學前校長 Derek Bok 提出幾種通識教育課程的模式，提醒我們其中擁護者促銷最激烈的經典名著課程模式卻在極少數的大學裡施行，而反觀最沒有聲音的分類選修模式卻存在於美國大多數的大學（Bok，2005）。台灣的狀況也是如此，除了受教育部「通識教育為核心之全校課程革新計畫」補助的學校外，台灣大部分的大學仍是以分類選修的模式進行通識教育課程，因此如何更精緻的規劃分類選修並提供「具健康概念的自助餐式課程」是更多大學所應該面對與思考的問題，哈佛大學將原本以知識劃分領域改為以思維型式或議題來做為領域分類的標準，這種進化的趨勢幫助教師重新面對自己的專業而試著超越單一知識領域的疆界，並學習從學生所面對的議題中尋求跨越領域並多元化的解答，當然模式的模仿容易但本質的複製卻極為困難，然而只要學校高層能由上而下更有系統的規劃通識課程的架構，且通識課程中每一門課的授課教師都能真正掌握通識教育的本質與意義時，核心課程或是分類選修就未必是重點，因為名稱並不能說明課程真正的內涵，重點應是課程本身的規劃與設計是否能真正落實通識教育的價值與精神。



參考文獻

- 江宜樺 (2005)。從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況。政治與社會哲學評論，第 14 期，頁 37-64。
- 邱美虹、周金城 (2005)。美國百年科學教育的發展。教育資料與研究雙月刊，第 64 期，頁 19-40。
- 林孝信 (2007)。哈佛大學通識教育改革初探。通識在線，第 11 期。
- 陳舜芬 (2006)。從 Core 到 Distribution？哈佛大學通識教育課程的最新改革方向。通識在線，第 6 期。
- 黃俊傑 (1999)。大學通識教育的理念與實踐。台北：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑 (2002)。大學通識教育探索：台灣經驗與啓示。台北：中華民國通識教育學會。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。台北：東華書局。
- 劉金源 (2006)。我國大學通識教育的現況、問題與對策。通識學刊：理念與實務，第 1 期，頁 1-30。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務－解構與重整。台北：高等教育。
- Bok, D. C. (2005). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Smith, B. O., Stanley, W. O. & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Goodlad, J. I. (1987). A new look at an old idea: core curriculum. *Educational Leadership*, Dec. 1986/Jan. 1987, 8-16.



An investigation on the current situation of general education curriculum development in public and private universities

Jia-Chi, Liang

General Education Center, Yuan Ze University

Abstract

The study investigated the current situation of general education curriculum development in public and private universities from website data. The result showed that most universities give priority to the distribution requirement model. 43% of public universities and 14% of private universities use the core curriculum model for designing general education framework. Besides, the salient difference between public and private universities is that credit no. of required curriculum in private universities is much higher than public universities. The higher credit no. of required curriculum certainly reduces the space for credit no. of general education curriculum. In addition to revision of general education curriculum model and reduction of credit no. of required curriculum, to make teachers realize the implication in general education and retain enthusiasm in teaching plays a critical role in the future.

Key words : general education, core curriculum, distribution requirement

