

長庚大學通識核心課程之改革：理念、歷程與反思

**The Reforming in Core Curriculum of General  
Education:  
The Chang Gung University Experience**

曾華璧

Tseng, Hua-Pi

Author's Correspondence Information

作者通訊

**曾華璧 Tseng, Hua-Pi**

Distinguished Professor

Center for General Education

Chang Gung University

長庚大學通識教育中心特聘教授

No. 259, Wenhua 1st Rd., Guishan Dist., Taoyuan City, 33302, Taiwan (R.O.C.)

Research Fellow

Chang Gung Memorial Hospital, Linko

林口長庚醫院研究員

No.5, Fuxing St., Guishan Dist., Taoyuan City, 33305, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: hptseng1113@gmail.com

## 摘要

長庚大學在 102 學年度起，實施「2+1」三學分的通識核心課程，目的是為了符應 21 世紀高等教育發展之目標，並在全球化變遷中，增益學生的核心能力與素養。本文以歷史記錄的方式，呈現長庚自 2013 年至 2016 年實施通識核心課程之理念、規劃、實施規範、歷程與反思。

長庚的通識教育核心課程（Core Curriculum 或 Core Courses in General Education，簡稱 CC）以「讓長庚看見世界，讓世界看見長庚」（Chang Gung Global）為總指標，推動時，嚴格執行外審，規範每門課程皆須達到全校統一的執行準則，包括：閱讀兩本經典名著、三篇代表性期刊（專書）論文；規劃兩次思辨性主題討論；引導學生撰寫兩篇各兩千字以上的「主題式」報告；以及在每週課程的第三小時，帶領學生進行該課堂主題的深度與延伸討論；長庚並要求教師定期繳交執行成果報告書。長庚舉辦一次學術研討會，以檢視成果，並由學生組織團隊，調查同儕學習 CC 之成效。

長庚大學推動 CC，重在課程規範的建構，可視為 21 世紀臺灣通識教育發展上的一個實作之例。而這段改革歷程之所以成功，校方的支持，是重要的因素。

**關鍵字：**長庚大學、核心課程、通識教育

# 長庚大學通識核心課程之改革： 理念、歷程與反思

## 壹、前言：博雅、通識暨臺灣實施通識教育之沿革

全球化所造成的社會變遷，既大且速，各種發展和挑戰不斷出現，包括面臨「全球」與「在地」的兩面性，而文化的差異也造成各種衝突，對全球政治與社會的影響頗大；<sup>1</sup> 舉世對全球化與文化帝國主義的質疑之聲，更是不絕於耳。<sup>2</sup> 由於「文化」並不是一個單純的概念，英國人類學家 E. Tylor (1832-1917) 稱之為「複雜的整體」(a complex whole)<sup>3</sup>，故教育無法不正視全球化下文化的發展及其影響力；高等教育下的博雅教育 (liberal arts education) 或通識教育 (general education) 是文化的一環，其情亦然。

全球各大學所採用的博雅或通識教育的模式 (含目標與實施的方式)，常有差異，相關的理念與論述，亦不乏書。博雅教育源於古希臘，至羅馬、中古時代，其對自由民的教育，設有「七藝」，包括：文法、修辭、邏輯、算數、幾何、天文、與音樂等科目，重視知識的傳授，理性思辨、真理的探索，以及參與公共事務能力之培養，並反對技藝職業的訓練。此一內涵，被認為具有階級意識與精英教育的特質；相對而言，通識教育則寓含全民皆可受教育的平等性概念，亦即博雅的整合重在「識」，通識的重點在「人」。<sup>4</sup>

博雅教育 (或通識教育) 的改革，常與時代的變遷有關。美國哈佛大學 (Harvard University) 從二戰後至 2000 年代之初，對通識教育課程的革新計畫，無一不是回應時代之變。<sup>5</sup> 該校於 1945 年前後，由哈佛文理學院 (Harvard Faculty of Arts and

---

<sup>1</sup> 對文明衝突討論的重要著作之一，要推美國哈佛大學的政治學者 Samuel Huntington，提出後冷戰時代人類文明區分為八大文明區，衝突會出現在文明與文明之間。見 Huntington, S.:《文明衝突與世界秩序的重建》，黃裕美譯，臺北：聯經，1997。

<sup>2</sup> Tomlinson, J.:《文化全球化》，鄭榮元、陳慧慈譯，臺北：韋伯，2003，頁 79-118。

<sup>3</sup> Edward Tylor 認為文化做為一個整體，包含了「知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗，以及身為社會的成員，而能夠獲得的任何能力與習慣」。參見 Tylor, E.: *Primitive Culture* London: Routledge, 1871. 1.

<sup>4</sup> 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，《大學之理念》，臺北：時報，2003，頁 184。

<sup>5</sup> 林孝信：〈哈佛大學通識改革初探〉，《通識在線》，第 11 期，2007.7，頁 26-29。林孝信：〈哈佛大學通識改革再探——華人社會的反應與核心課程的優劣〉，《通識在線》，第 13 期，2007.11，頁 27-28。

Sciences) 院長 J. B. Conant (1891-1978) 領銜討論通識教育改革, 主張博雅與通識兩個名詞同義, 但通識較之博雅教育的範疇更為廣泛,<sup>6</sup> 且主張通識教育以培養「全人」(whole man) 為目標, 學生要具備: (1) 能有效的思考; (2) 能清晰地與人溝通思想; (3) 能做出確切的判斷; (4) 認識事務之能力等四種能力。<sup>7</sup>

1978 年 2 月, 哈佛文理學院院長 H. Rosovsky 主持通識教育改革, 以實踐通才教育而設計了核心課程 (core curriculum), 包含五個學習領域: (1) 文學與藝術; (2) 歷史; (3) 社會與哲學分析; (4) 科學與數學; (5) 外國語文與外國文化。<sup>8</sup> 但此改革卻因賦予學生自由選課, 而致出現知識建構零碎化的問題。對比於此, 哥倫比亞大學 (Columbia University) 在 1966 年由 D. Bell (1919-2011) 參考英國著名學府的規範, 將通識教育目標設定在知識領域之間的關聯, 以達到「統整知識」的目的; Bell 認為這比哈佛大學與芝加哥大學 (University of Chicago) 的制度更為堅強, 是哥大的特色。<sup>9</sup>

芝加哥大學校長 R. M. Hutchins (1899-1977) 對美國高教的通識教育發展之貢獻, 不容忽視。Hutchins 任校長時, 將「通識教育」劃分成「人文學科」、「社會科學」、及「自然科學」等領域, 重視通識教育的實用性, 並以跨科知識傳授與品格德性的交融為目標。他也主張: 西方文明經典的研讀, 是達到通識教育目的之途徑。因為 1930 年代芝大的通識教育重視經典研讀, 採用核心課程制度, 並精心規劃課程內容, 故論者認為, 芝大之例顯示, 縱然是一所研究型大學, 依然可以透過通識教育, 「達到傳承人類文化的作用」。<sup>10</sup> 此一評論, 為臺灣過度重視研究的高等教育界, 點出了一個可資參考的歷史經驗。

---

這兩篇文章收入林孝信追思文集編輯委員會編:《為了將來的好日月: 林孝信追思文集》, 臺北: 唐山, 2016, 頁 345-57。

<sup>6</sup> Harvard Committee: *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. Cambridge: Harvard University Press, 1945。參見但昭偉:〈簡介《自由社會中的通識教育》〉,《通識在線》,第 18 期,2008.9, 頁 28-31。

<sup>7</sup> 郭為藩:〈知識社會的通識教育課程〉,《通識在線》,第 4 期,2006.5, 頁 9。

<sup>8</sup> 郭為藩:〈最近大學教育發展的主流與清流〉,《迎接二十一世紀的教育改革》,中國教育學會主編, 臺北: 臺灣書店, 1985, 頁 13-26。有關美國與日本在 1980 年代的大學通識教育改革之狀況, 請參見黃俊傑:〈大學通識教育的挑戰與對策〉,《戰後臺灣的教育與思想》,臺北: 東大, 1993, 頁 188-89。有關哈佛大學通識教育的改革之議題, 可參見吳信鳳:〈哈佛大學之通識教育〉,《哈佛人》,第 13 期, 2000, 臺北: 中華民國哈佛大學校友會, 頁 122-31。

<sup>9</sup> 哥大的通識教育從 1919 年開始, Bell 的論述是 1960 年代 (Bell, D.: *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in its National Setting*. New York & London: Columbia University Press, 1966. 177-273), 其後發展的狀況, 可參考於 1990 年擔任該校通識教育核心課程教師的 Timothy P. Cross 之論著, 可對該校核心課程有更多的認識。參見 Cross, T. P.:《課程秩序的綠洲: 哥倫比亞學院的核心課程》, 謝明珊譯, 臺北: 韋伯, 2009。

<sup>10</sup> 林孝信:〈哈琴思改革芝加哥通識教育的歷史意義〉,《通識在線》,第 7 期, 2006.11, 頁 34-36。

在臺灣通識教育之發展上，最早可上溯至 1952 年的東海大學；<sup>11</sup> 1958 年，教育部頒布大學《共同必修科目》，是發展上的初階段。1981 年臺大校長虞兆中主張通才教育，包含人格與專業兩大範疇，並認為人文社會學科與自然學科之間，應有跨學科的交流。<sup>12</sup> 虞氏的論述，開啓了臺灣通識教育發展的新契機。

1984 年 4 月 5 日，教育部以「教育部臺（71）高字第 11986 號函」，頒布〈大學通識教育選修科目施行要點〉，將通識教育再往前推進。<sup>13</sup> 遵循此一要點，各大學根據七大類型教學項目（包括：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，以及應用科學與技術），分別開授相關課程，學分數設在四至六學分。

教育部於 1994 年將通識教育的學分增加為八學分；1996 年，大學共同必修課被大法官宣告違憲，賦予各校自行發展的權限。準此，國立交通大學便從 1996 年（85 學年度）起，取消共同必修科目，全面改成通識教育課程。惟至今仍有不少學校保持共同科目（如國文、英文與歷史仍列為必修），只是在學分數的規定上，各校的狀況並不一致。

哈佛大學在 2000 年代之初啟動新一波的通識教育改革，又牽動了臺灣通識教育的發展。2007 年（96 學年度）臺大開始推動「文學與藝術」、「歷史思維」、「世界文明」、「哲學與道德思考」、「公民意識與社會分析」、「量化分析與數學素養」、「物質科學」、「生命科學」等八大領域的通識教育課程；同樣的，各校在劃分通識大領域的改革上，依然各有取捨與差異。

教育部在 2000 年代前後，推動各種通識教育改進計畫，也促使通識教育的內涵變化，告別了「共同學科教學」的樣貌，<sup>14</sup> 特別是在「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」（第一期前五年）與「邁向頂尖大學計畫」（第二期後五年）與教學卓越計畫的補助之下，通識教育受到重視，各校也紛紛進行改革。在私校體系下，除提倡通才教育的東海大學之外，中原大學重視倫理教育、輔仁大學重視哲學課程、靜宜大學強調寫作能力的培養等，各有特色。公立大學體系則有仿效美國大學

<sup>11</sup> 陳以愛：〈毋忘初衷—通識教育在東海大學的理想與實踐〉，《通識教育學刊》，第 16 期，2015.12，頁 12。

<sup>12</sup> 楊麗文：〈訪虞兆中校長——談大學教育的真精神〉，《臺大人》，試刊號，1982.2，頁 9-10；〈「大學通才教育的理論與實際」座談會紀錄〉，《思與言》，第 20 卷，第五期，1983.1，頁 2。請參見黃俊傑：〈大學通識教育的挑戰與對策〉，《戰後臺灣的教育與思想》，臺北：東大，1993，頁 181-83。

<sup>13</sup> 教育部：〈大學通識教育選修科目施行要點〉，臺（71）高字第 11986 號函，1984.4.5。參見黃俊傑：〈大學通識教育的挑戰與對策〉，《戰後臺灣的教育與思想》，臺北：東大，1993，頁 180。

<sup>14</sup> 例如：教育部資訊及科技教育司於 2011 年起推動「現代公民核心能力養成計畫」，強調大學教育與社會的連結，並編輯兩冊執行成果專書。參見陳恆安主編：《大學生公民系列 I：課·的反身》，林秀娟總編，臺南：國立成功大學，2014；陳恆安主編：《大學生公民系列 II：課·的解析》，林秀娟總編，臺南：國立成功大學，2014。

一大二不分系之體制，設立「書院」(college)制度，如清華大學的「清華書院」(近期稱「住宿書院」)與政治大學的「政大書院」；另一方面，臺大自 105 學年度前後，大幅度的更動了通識教育的選修制度，讓專業學分可以折抵過去的通識教育課程，此一改變，引發該校教師與通識教育界的關切，<sup>15</sup> 其後續發展與影響，值得關注。

臺灣討論通識教育發展概況的文獻，殆可分成幾類：一是以世界大環境的變局為本，論述大學通識教育因應之方的專書（如黃俊傑所著之《全球化時代大學通識教育的新挑戰》）、<sup>16</sup> 或通論通識教育的新發展與特性（如劉阿榮與關則富主編之《通識跨領域研究的新視野》）；<sup>17</sup> 二是從不同角度與議題，討論通識教育的問題、長期推出通識教育的經典著作之簡介、並有課程設計之分享的刊物，如《通識在線》；三是教育部出版的《通識教育譯註系列叢書》，例如 P. Keller 關於哈佛大學核心課程之著作；<sup>18</sup> 四是藉由某一學校推動通識教育的歷程，進行理念陳述、歷史回顧與展望；<sup>19</sup> 五是主題類型課程的專集（如梁文琪編纂之《大學營養學分遇見 16 堂不一樣的通識課》）<sup>20</sup>。

「領域劃分」之選修模式，一直是多數學校所採用的範式。長庚大學由醫學院、工學院與管理學院組成，列在教育部一流大學與頂尖研究中心計畫校群之中。長庚在民國 99 年度的「課程精進計畫」中，將人文與社會領域課程，劃分為「基礎領域」與「多元選修」；<sup>21</sup> 嗣後因應全球化的世局變遷，及全國醫學系改制為六年的契機，在 101 學年度啟動「通識教育核心課程（Core Curriculum，簡稱 CC）改革計畫」，並自 102 學年度起，正式實施。該計畫以「讓長庚看見世界，讓世界看見長庚」（Chang Gung Global）為發展的指標，透過「閱讀」、「研究」、「書寫」、及「表述」等管道，培育學生面對知識經濟時代的能力。<sup>22</sup>

<sup>15</sup> 《通識在線》第 69 期，以「面對臺灣大學通識教育的變革」為主題，有多篇來自校內、外的論點，可以窺見該校有關此次變革的概況。參見劉源俊總編輯：《面對臺灣大學通識教育的變革》，《通識在線》，第 69 期，2017.3。

<sup>16</sup> 例如：黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（修訂一版），臺北：中華民國通識教育學會，2004。

<sup>17</sup> 例如：劉阿榮、關則富主編：《通識跨領域研究的新視野》，臺北：師大書院，2015。

<sup>18</sup> 該系列叢書由韋伯文化國際出版公司出版，如 Keller, P.:《理解核心課程》，何哲欣譯，臺北：韋伯，2010。

<sup>19</sup> 如陳以愛：〈毋忘初衷—通識教育在東海大學的理想與實踐〉，《通識教育學刊》，第 16 期，2015.12，頁 9-50；又《通識在線》每一期都登錄不同校所實踐的通識教育課程的經驗分享文章。

<sup>20</sup> 梁文琪：《大學營養學分遇見 16 堂不一樣的通識課》，臺北：萬卷樓，2015。

<sup>21</sup> 長庚大學前通識教育中心李仁盛協同黃寬重講座教授，主導了第一波的改革。

<sup>22</sup> 美國的專欄作家、CNN 專題節目 Global Political Square (GPS) 主持人 Fareed Zakaria 多次大聲疾呼 21 世紀是一個改變的世紀 (Century of Change)，其改變會比過去的百年更為巨大；他主張美國若不重視人文學科的教育訓練，則學生的閱讀、與書寫等能力，必然衰退，最終將影響學生的程度和教育的品質，所以他反對美國政府刪減人文教育的經費，更認為不能漠視人文社會學科能力之養

長庚的通識教育中心分成「人文藝術學科」、「社會學科」、「英語學科」與「自然學科」四大部門，共有五十餘位專任教師。在推動 CC 時，決定以「人文藝術」與「社會學科」兩體系教師為主軸，全數投入核心課程；英文學科教師可自由選擇是否參加。總計參與核心課程的教師人數，約有 16 至 18 位，並有四至五位兼任教師支援。長庚規範核心課程必須齊備 CC 的目標，是一個偏重「實踐型態」的課程改革計畫。本文分析長庚大學自 2012 年至 2016 年實施 CC 之理念、規劃、實施之歷程，檢視所經歷的困境，及突破限制的關鍵因素，並進行反思，是一實踐通識教育改革的經驗記錄。

## 貳、長庚通識教育核心課程之內容、實施準則與課程目標

長庚於 101 年初設立「核心課程規劃委員會」，指派筆者擔任委員會的召集人、校內三院院長為當然委員。除筆者與三位當然委員外，另再聘校內六位委員、外聘兩位校外委員，合計委員 12 人。負責審議相關的改革規範。

101 年 3 月 29 日正式通過〈長庚大學通識教育中心核心課程規劃書〉，內容包括：「CC 的正式名稱」、「宗旨」、「設計強化學生能力的方式」、「課程基本要求」、「學分數」、「教學助理的配置」、「規劃與推動的期程」、「考核與獎勵機制」等，<sup>23</sup> 於 102 學年度正式實施。其理念目標如下：

民國 99 年底，為因應教育部規定，長庚大學通過通識教育中心八項「長庚大學通識教育核心素養與能力」指標，分別是：語文閱讀、理解與表達應用能力（a）；蒐集資料、書面與口頭報告的能力（b）；獨立思考與負責任的能力（c）；協調、溝通與團隊合作能力（d）；跨領域的知識與整合能力（e）；現代公民的民主素養與思辨能力（f）；欣賞、尊重多元文化與國際視野（g）；終身學習的能力（h）；為求前後指標一致，故 CC 在核心素養與能力指標的後面，加上之前校定的八項指標的英文序碼，以做為對應。在全球社會與知識體系中，努力培育學生求真求善求美的心靈，並理解新時代的發展趨勢和責任，使其具備廣博視野、社會關懷、重視群體合

---

成，因為美國之外的文化力，正在崛起及壯大中。參見 Zakaria, F., *The Post-American World*. New York: W.W. Norton & Company, 2008.

<sup>23</sup> 101 年 3 月 29 日核心課程規劃委員會通過曾華璧草擬之〈長庚大學通識教育中心通識核心課程規劃書〉；6 月 26 日第一次修正。其後每學期召開一次核心課程規劃委員會，陸續修正規劃書：第二次修正於 102-1 學期會議（102 年 1 月 2 日）；第三次修正於 102-2 學期會議（102 年 6 月 19 日）；第四次修正於 103-2 學期會議（104 年 6 月 15 日）。長庚大學核心課程規劃委員會：〈長庚大學通識教育中心通識核心課程規劃書〉，第四次修正，未出版，2015。

作和倫理，以及個人安身立命的能力，以承擔未來的挑戰。<sup>24</sup> 在「讓長庚看見世界，讓世界看見長庚」的口號下，CC 強調要賦予學生閱讀、寫作、表達、與思辨的能力，其核心素養與能力包含五項（第一項是共同必備的項目）：

- （1）加強深度閱讀與批判思考的訓練（a、b、c、f）
- （2）提升寫作與溝通能力（a、b）
- （3）孕育創造力、情意與美學素養（a、g）
- （4）結合知識與生活實踐（b、d、e、h）
- （5）培養具有構思遠景與社會變遷之適應力等世界公民素養（c、e、g、f）

CC 有 12 學分，分成「人文藝術學科」與「社會學科」兩大領域，學生須選修每一領域兩門課程。CC 是「兩學分講述」、「一學分討論」的「『2+1』三學分課程」，為了強化這「一學分」的設計，校方特別編列經費，聘請與課程學科相關的「專業學科」之「校外」教學助理，<sup>25</sup> 協助課程之進行。

CC 的授課對象，以大一新生為主，希望為初入大學的新生，奠定現代公民的基本知識、素養及能力。所有的 CC 教師，都須遵守 CC 的規範，重新設計課程，且須通過嚴格的審查程序。換言之，CC 具備「共同核心」的準則，是長庚最素樸的目標與改革的焦點。<sup>26</sup> CC 應遵守的準則如下：

### 一、閱讀能力部分：經典（現代名著）與學術期刊（專書論文）之設計

由於當今社會弱智化的傾向嚴重，<sup>27</sup> 所以 CC 重視「閱讀與寫作能力」的培養，且高等教育有其傳授知識的責任，故第一個 CC 核心準則，就是規範「每門課程在每學期，須帶領學生閱讀至少二本與課程有關的經典著作」，至於「經典」之認定，則採廣義與開放的原則；教師也可選擇與課程主旨相關的現代學術專書，做為替代。此外，規範每門課程須帶領學生閱讀至少三篇與課程有關的代表性學術期刊、或專書論文。授課教師於課程送審時，必須說明「經典」與「期刊論文」選擇的依據、設計理念與教學執行方式，經審查通過後即可實施。CC 亦鼓勵教師開授「經典研讀」課程。究其目的，皆以增進學生對學科知識的認識與尊重為主。

<sup>24</sup> 長庚大學核心課程規劃委員會：〈長庚大學通識教育中心通識核心課程規劃書〉，第四次修正，未出版，2015。

<sup>25</sup> 所謂的「專業學科」是指教學助理碩士班或博士班之主修。

<sup>26</sup> 長庚的 CC 仍鼓勵多元性與創意的作業評量方式，凡是符合核心課程的要求與課程特色之其他類別作業，只要經審查通過後，皆可行之。

<sup>27</sup> 有關社會弱智化的課題，請參見 Furedi, F.:《知識份子都到哪裡去了》，戴從容、王晶譯，臺北：聯經，2006。



## 二、作業書寫

文字書寫能力是人際溝通與想法交流的憑藉管道，所以 CC 規定每門課應至少繳交兩篇具有「主題式導向」之作業，每篇字數至少是 2000 字，用以訓練學生有整體系的思考與表述力，與基礎的研究能力。CC 明定：書寫數百字的學習心得不符合規定。不過，教師也可以依課程需求，規劃「相當於」本項作業要求的其他考核方式，並經審查通過後實行。另，若是英文學科的 CC 課程，則其繳交的作業字數，以英文五百字為原則，至多不超過一千字為要求基準。課程的教學助理在本項規定上，被要求要以主動、積極的態度，引導學生學習報告的撰寫方法，切實輔導學生的學習。

## 三、討論：以口頭討論的方式，增益學生思想交流的能力

CC 規定每門課程都應具備兩種討論的範式：一是每週課程的第三小時，必須引導學生針對該週的「課程議題」進行討論。課程在規劃時，須詳列每週的討論主題，以及設計該議題之目的。至於進行的方式，可由教師自主規劃，既可分組討論，也可由教師帶領全班共同討論，或是交互進行；而助學教理須實質的協助教師帶領第三小時的討論課。第二種範式是規劃「思辨主題論壇」，由教師帶領學生進行與課程相關議題的「整體性」綜合討論，而「辯論」只是達成論壇交流的一種「方式」，其主軸是以統整性討論為目標。而從 CC 實施的規範，可以歸納五項目標：

其一，增強學生的國際觀，及其與世界接軌能力：在變遷日亟之下，「國際移動力」（即國際觀）是現代公民應該具備的基本能力。因此 CC 鼓勵教師要兼顧本土關懷與國際移動的雙元本質，增益學生的國際視野，與在未來的社會與國際之競爭能力，故設定了「讓長庚看見世界，讓世界看見長庚」之指標。

其二，深化學生閱讀與表述的能力：由於學生受到電腦、手機等消費性電子 3C 產品之衝擊甚巨，影響了閱讀的風氣；書寫和論述的能力也因考試偏重選擇題，而日益薄弱。CC 規定要二本經典著作與三篇相關期刊（或專書）論文之閱讀，目的就是要藉此設計，引導學生窺見該學科之殿堂，並能拓展知識的基礎與深廣度。對大一新生而言，深度閱讀更是訓練學生自我提升的重要學習方式，故 CC 將之納入規範，配合每週主題的討論，強化其效果。

其三，透過討論模式，增加學生表達與思辨之能力：CC「2+1」的第三小時設計之目的，就是要增強學生「口說表述」能力。在老師的帶領下，讓學生能夠對

該週主題進行思辨及延伸性討論，也能增益對人文藝術學科特色、情意及思考方式之體悟。

其四，學術論文的研究與撰寫能力之養成：每學期撰寫二篇「主題式報告」，是為了培養學生具備「研究」之基本能力，讓學生獲得掌握問題、並有提問與尋求解決問題的訓練機會。CC 更強調教育學生瞭解「學術基本結構、規範與倫理」的重要性。

其五，思辨能力的深化：二次「思辨性主題討論」之設計，就是為此目的而訂定。E. Gould 曾經批判當今的教育是：「傾向培養有生產力的公民，而非有判斷力、有社會責任感而能思考的獨立個體。」<sup>28</sup> CC 不希望所培養的學生僅能表述「常識性」的概念而已，所以透過此一設計，賦予學生自省與梳理問題脈絡之能力，同時搭配每週固定討論的練習，強化其抒發己見與思辨的能力；且在討論溝通的過程中，能夠尊重他人的觀點。換言之，CC 教導學生要對社會上違反理性及民主的盲動思想與行動，有所反省和自覺，更要有勇氣提出批判，期許所培育的學生，在未來成為建立「開放社會」，與實踐社會的公平正義的希望種籽。<sup>29</sup>

上述 CC 核心素養與能力之規範，以及達成目標的方式，整理如下（表 1）：<sup>30</sup>

表 1 CC 核心素養與能力之規範及達成目標的方式

核心課的共同基礎 （核心素養與能力之規範）	達成目標的方式
深度閱讀能力之培養。	(1) 閱讀兩本經典著作。 (2) 閱讀三篇學術論著（期刊、專書論文）。
思辨能力的養成（一）：文字表述。	(1) 撰寫兩篇主題式論文（每篇至少 2000 字）。
思辨能力的養成（二）：口語表達。	(1) 每週「第三小時」的討論：進行課程主題之思辨與討論。 (2) 兩次思辨主題論壇之設計：統整與思辨課程的主題。

## 參、長庚大學通識核心課程實施歷程、困境與克服

<sup>28</sup> Gould, E.. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003. 197.

<sup>29</sup> Popper, K.. *The Open Society and its Enemies*. London: Routledge, 1945.

<sup>30</sup> 曾華璧：〈重探通識核心的課程目標與教學：反思、借鏡與對話〉，迎向挑戰：長庚大學通識核心課程實踐成果研討會，桃園：長庚大學，2016 年 4 月 22 日。

長庚核心課程從 102 學年度（2013 年）起實施。至 2016 年 104 學年度第二學期止，是一段「三年兩階段」的發展歷程。

## 一、前奏曲階段（籌備期）：成立「人文社會教師教學與研究成長工作坊」暨執行課程外審

為了讓教師們瞭解設計的理念與目的，從 101 學年度起，由委員會召集人負責籌劃「人文社會教師成長工作坊」，邀請各方專家分享經驗與討論課程的設計。102 學年度正式推出核心課程之後，工作坊持續邀請各類主題講者，希望豐富教師們對日愈多元的高教領域與議題的認識；所有講題皆開放全校教師參與。初始一學年有三次講題，其後因經費問題改為每學年至少辦理一次；期間也與校內人文社會領域相關計畫，共同辦理工作坊，所有講題涵蓋的學科計有：政治學、人類學、中外文學、歷史學、國際關係、自然學科議題（海洋生態）等。

在課程審查上，長庚 CC 規範了一套「標準化的審查作業程序」，是實施 CC 的基石；且嗣後任何新提交的課程，皆須按此一程序進行。其程序如下：（1）初審：授課教師所提交的課程規劃書，交由三位外審委員審查。委員含兩位專業審查人、以及一位通識教育專長的綜合審查人。（2）複審：程序有二，先是辦理所有課程的現場問答會議，授課教師親自出席報告、回應審查人的詢問，然後根據評審人的意見，進行課程內容之修正。完成後，再正式送交三位外審正式審查。而 CC 的審查結果分成四個等級：「通過」（即 A 級）、「修正後通過」（即 B 級）、「修正後再審」（即 C 級）、「與「不通過」（即 D 級）。除了獲得「通過」的課程之外，只要沒有達成 A 級，則每一課程都須根據審查人的意見，實質修正，再送回原審查人複審，直到三位外審都給予「通過」的結果為止；且修正的內容，須要以「對照呈現」的方式，提報教務長查核備存。

## 二、協奏曲（啟動與發展期）

校方為了支持 CC，發給每位 CC 教師五萬元的「創新課程設計獎勵金」。從 102 學年度起至 104 學年度，CC 推出的人文藝術領域課程，共計 15 門，包括：「文學中的現代軌跡」、「傳記文學選讀及寫作」、「現代詩與當代文化」、「寓言——經典與多元思維」、「台灣詩，鄉土情」、「經典導讀：臨床醫學的誕生」、「哲學與文化」、「思辨與選擇」、「音樂的語言」、「歌劇與歌劇院」、「倫理與美學：電影與戲劇中的莎士比亞」、「西洋文學概論：古代作品選讀」、「歐美戲劇」、「北美小說」、「技藝與性別角色」與「西洋經典導讀」。社會學科通過審查的課程有 15 門，包括：「政治學與

現代公民」、「法學緒論」、「現代公民的社會學想像」、「經濟學與現代社會」、「統一與分裂：歷史現象的分析」、「文化與歷史思維」、「環境危機與當代世界」、「近代東亞的歷史變遷與發展」、「社會心理學」、「科技法律」、「貨幣發展與人類文明」、「海洋治理與台灣社會」、「全球與兩岸政治經濟」、「國際組織與全球治理」、「數位時代媒體素養」。

除了嚴格的外審，長庚規劃教師須於每學期書寫執行 CC 課程的成果報告，通識教育中心也會單獨辦理教學成果施測，做為課程把關的機制。規劃委員會於每學期開學之前，舉辦助教（teaching assistant, TA）講習會，負起「專業學科」TA 的培訓工作，且由通識教育中心獨立執行「期末教學成果評量」，在問卷中，TA 的表現也納入考評。「教學成效調查」結果由中心主任與規劃委員會召集人彙整後，將評量成績傳送給教師參考。所有授課教師也必須在課程結束後，繳交「執行成果報告書」，由規劃委員會存檔。自 104 學年度第一學期起，為了更清楚地了解各課程對 CC 規範執行的實際狀況，改成在每學期期初第五週，繳交「實施 CC 規定之檢視表」，由教師責成 TA，將該學期的課程之各項「規定」與「評量內容」，逐一填表記錄，上傳至校方的「e-learning 平台」；此一檢視表，也列為該教師在「年度工作績效考核」中的「教學績效」參考。

一個制度能否順利進行，取決的因素很多。CC 在推動之初，確有來自教師的抗議，主要是對 CC 嚴格要求以審查結果全部要達「AAA」（亦即三評審委員審查結果皆為「通過」），有所反彈。因為一般課程外審，常是將「審查意見」送交給開課教師參考而已，教師是否真的進行修改，幾乎沒有追蹤考核。但是 CC 要求教師得切實修改，此一規定，無疑增加教師的「工作負擔」。此外，規劃委員會也發現，教師參加教師同儕成長工作坊的意願，會受講題的學科性質差異之影響，而出現落差，這對執行總目標而言，自是一種挑戰。

長庚 CC 改革計畫得以順利發展，實與校內最高層、各院院長、中心主任（相當於院長），以及行政單位等的通力支持，有很大的關係，長庚經驗也證明了「校方的態度」，是影響改革成效最重要的關鍵因素之一。其次，CC 的排課，也因各院院長及教務行政單位的協助，使得系所能空出六個時段，便利 CC 三學分課程之排課。

## 肆、核心課程實施成果之檢視

為了具體地瞭解核心課程執行之成果，規劃委員會於推動 CC 三年之際，舉辦研討會，並由學生團隊自主的進行「同儕學習 CC 成效」之調查工作，分述如下。

## 一、規劃與舉辦「CC 執行成效研討會」（舉行日期：2016 年 4 月 22 日）

辦理研討會通常是學界檢視成果的一種方式，長庚也沿用之。所有執行 CC 計畫的「專任」教師，皆須撰寫會議論文一篇，字數至少 5000 字，論證自己課程的執行狀況。各論文經過初審與複審，兩個學科領域各推薦六篇論文，並安排四位教師進行口頭報告。為使全校理解 CC 的狀況，會議選在校慶期間舉行，並規劃會議海報展示，廣為交流。海報部分，專兼任教師皆須參與，同時展示學生的作業成果。

該次會議廣邀全國教師、主管與校內師生參與，究其目的，重在檢驗 CC 實施的真實經驗、歷程與情況，並展望未來。支持 CC 改革的長庚校長包家駒、副校長陳君侃及校方主管們也參與會議回應問題。所以這是一次實踐與反思 CC 的會議；會議「成果」也納入未來改進的方案。由於本次會議的規劃與辦理，目的在實質的檢視 CC 的成效，故此一作法，頗受校外與會者的肯定。<sup>31</sup>

## 二、學生團隊調查同儕對 CC 學習的成效

受業學生對 CC 制度的實施成效與意見，是反應「學生」的學習觀點，可做為 CC 改進的參考。籌組學生調查團的原因是：（1）聽聞學生抱怨「CC 課程重量太大」、「不解為何須要三小時的課程」等等；（2）在實施初期，部分教師對成效，多少心有存疑，故若能獲得學生對 CC 教學評價的觀點，將有助於未來的發展；（3）中心執行的教學成果施測，僅有老師個人知道自己的成效；且有鑒於學生回應的內容，不必然真正反應我們所想獲得的訊息，例如：學生寫出「助教聲音甜美」、「為人可親」等等，因此，如能藉由學生「自行」調查 CC 的成效，將可以獲得「受教者的觀點」，這對整體 CC 的發展與改進，都有特別的意義。

2015 年暑假期間，由筆者協助，按學院人數的大致比例，組織學生調查團隊，採用「口述訪談」的質性研究法，進行調查工作。團員們自行推選團長、副團長與

---

<sup>31</sup> 一位南部某大學的林教務長與會，之後於 2016 年 4 月 26 日來信，云：「……一、謝您們慷慨地自我揭露核心課程革新計劃一路走來的真實經驗，我想沒有幾所學校能有此勇氣。佩服！二、整個計畫從規劃、執行與檢討的過程。用心！三、與會參加人員涵蓋校外委員、校內重要行政主管、任課教師、TA，以及學生們。感動！四、研討會上那位中醫系二年級男同學的兩次發言，是整個核心課程計畫執行成果的意外亮點。見證！……」（錄自林教務長（匿名）：〈德不孤必有鄰〉，曾華璧收件，2016 年 4 月 26 日。）

執行長。成員們須先閱讀核心課程的目標與施行細則，再自行討論訪題的設定，以及決定受訪者的挑選原則。筆者在學生進行第一次的口述訪談後，曾經詳細閱讀其記錄，並解說訪談的理論與方法。團員們參照其自身選修 CC 課的經驗，逐步調整訪問的方向，並在「受訪人」的選擇上，希望能夠儘量反應長庚的學生結構，期使調查的成果更為周全。

團員們自主的進行訪談與記錄，而且簽署「調查倫理同意書」，承諾不能夠將調查的內容、受訪學生對教師或課程的評論等細節，逕自對外宣傳。因為此一調查是為了探討 CC 的執行成效，希望瞭解學生是否因 CC 課程的實施而受益、成效是否符合 CC 規劃的原旨、以及學生在學習上的困難與建議，而非評選優良教師。

調查訪談的工作於 2016 年 1 月結束，團員將訪談文本，彙整成獨立的、且又可供分析的文件；公推副團長曾沁筑執筆，她並在 4 月 22 日的教學會議上，代表小組成員，報告調查的結果。簡要歸納調查報告的重點有三：

（一）在「同學對核心課程之整體評價」上，學生的回應是：（1）多數學生正面認同課程的實施，整體評分為七分（十分為滿分）。（2）認同課程實施之必要性，並且認為對其個人的核心能力之增強，有所幫助。

（二）在「受益最多之處」部分，調查的結果是：（1）獨立批判思考能力、口頭表達、書寫統整能力，都獲得提升。（2）開拓了同學在不同領域的知識廣度與視野。

（三）有關「學生遇到困難之處」，調查結果是：（1）學生認為課程的負擔重、部分課程的內容較為艱澀，非本科系生會有難以駕馭之感。（2）選擇性有限，與興趣相違，結果可能導致投入意願較低。

學生調查報告的各項重點，顯示學生對 CC 的實施，有正面評價，但也提出了須要正視的問題，如教材與教法、更為多樣的課程內容等。<sup>32</sup>

## 伍、檢討與反思

<sup>32</sup> 曾沁筑主筆：〈長庚大學核心課程訪談研究報告書〉，曾華璧指導，桃園：長庚大學通識中心，2015。網址〈<https://goo.gl/M3GrK1>〉。參與調查的團員包含：廖紹宇、張雅晴、許毓晏、方思瑄、夏定楠、廖祥廷、與鄭如茜。本報告書之全文，放置於本學刊網站上。

長庚 CC 以符合學校規範的指標（以下簡稱「校標」），做為推動的主軸，亦即在「制度面」的規劃與實踐上，讓核心課程都能具有共同的「授課施作」規則。此一規範，和哈佛大學 D. Bok(1930-)在《大學教了沒？哈佛校長提出的八門課》(*Our Underachieving College*)一書中所提及大學應該傳授的內容，若合符節，也證明長庚 CC 與當今高教的目標與趨勢，頗為一致。<sup>33</sup>

由於長庚每年支應聘任專業教學助理的經費，至少 500 萬元以上，如此龐大的經費是否有可能隨時喊停，一直是很多教師心中的疑惑。在 4 月 22 日的會議上，校長正式公開承諾：後頂尖大學時期，核心課程教學助理之政策，維持不變，但選課人數不滿 30 人的課程，則不補助 TA。此一聲明，確定了校方支持 CC 持續施行的立場，具有穩定人心的功效。然而長庚 CC 之施行，有哪些須待反思的課題呢？

## 一、反思一：校標規範與執行落差的問題

長庚 CC 所訂定的「校標規範」是明確的，然而從每學期課程的施測結果與學生調查團的報告中，仍能發現在執行上，出現「鬆嚴不一」的落差，包括：(1) 有關主題式作業的規定與實踐，仍有部分課程以「心得感想之書寫」取而代之，明顯違反校標規範。又如(2) CC 規定每週第三小時是討論課，以及一學期須在課堂上舉辦兩次主題式的思辨討論，但在執行時，教師是否切實執行，並拿捏「辯與辨」的差異，則是影響成效的關鍵要素；因為「辯」（論辯）只是實踐培養學生有「思辨」能力的方式之一，所以「討論」議題與方法的設定，重在敦促學生了解如何進行「議」論，如何表述（言）自己的想法與觀點（義）。此外，(3) 該如何釐清「實作」課程與 CC 目標的相互關係，亦即「操作」與學理之間的連貫性為何，是一個嚴肅、且有待面對的課題。至於 CC 實踐指標上的落差，應與教師的課堂管理和各自之教育信念有關，但該如何改善，自是 CC 要正視的課題。

## 二、反思二：CC 課程數不足與發展上有待精進之處

長庚大學啟動 CC，係從「共同的實施規範」切入，僅用人文藝術與社會學科分類，全部課程都是「必選修」，且必須讓核心素養與能力成為課程結構之共通要素。簡言之，這是因應校內的師資結構，而設定的推動策略，「自由結構」是目前

---

<sup>33</sup> D. Bok 的授課內容包括：(1) 表述能力（寫作與口語溝通）、(2) 思辨能力、(3) 道德推理能力、(4) 履行公民責任的能力、(5) 迎接多元化生活的能力、(6) 迎接全球化社會的能力、(7) 廣泛的興趣、(8) 就業能力等八大指標。參見：Bok, D.:《大學教了沒？哈佛校長提出的八門課》，張善楠譯，臺北：天下文化，2008。

制度的特色。如果以同心圓為課程發展概念，最內裡的「核心」可以是經過特定程序所選出的優良課程，以之做為全校共同「必修課」；環繞在外的第二圈課程是有知識延續性的課群，提供學生「選修」，這兩類性質的課程相互搭配，成為一個具有層次性的課程組織。此一規劃，較為嚴謹，不過，是否更為理想？是否能夠實踐？這些都有待教師們更多的參與和討論。

CC 該如何回應學生調查的建言，以及規劃更為多元的課程，皆待深入思考。當前受限於長庚教師的結構，所開課程的全面性有限，如果能夠開授更多樣的課程（例如：「人類文明史」、「區域發展與多元文化」、「文學名著或其他領域經典」、「當代科學」、「哲學與邏輯」、「藝術與美學」、「全球政治與人權」、「媒體素養與公民社會」等等），將能豐富長庚的通識教育課程。目前受限於專任教師之專長及教學負擔滿檔，若要外聘教師支援，則又涉及經費與員額等問題，這些都是長庚 CC 未來的挑戰。

### 三、反思三：教師的教學理念與課堂管理

學生的調查報告書反應：CC 課程之間，存在著課堂管理與知識內涵的落差問題。亦即，知識承載度與管理方式，會因課、因人而異，這些自然都是長庚 CC 得面對的課題。

在知識經濟的時代，大學教育的任務，重在培養學生累積知識資本（intellectual capital），CC 規劃時的內在本質，也蘊含此一目標。所以如何讓所有參與授課的教師，切實的面對教學目標的設定與責任的承擔，掌握學術的發展趨勢、體悟通識教育的根本精神，並且融通知識，進而有效的帶領學生的學習，這是 CC 發展上的一大任務。目前長庚推動教師自組同儕工作坊，或許有助於改善狀況。教師的個人成長，對知識的融通與課程的設計，有很大助益，也能因此避免傳授過度專業化之知識，導致學生因內容艱澀而出現學習上的退縮。課程既要有知識的承載度，又得融通學科知識，所以 CC 如何提供教師精進的機會，以及進行「教學方法」的交流，都是有待努力的方向。

教師是否重視、且堅持應有的課堂管理，是否信守「教養」學生的重要性，都攸關著 CC 的執行成效。如果 CC 教師能夠重視培養學生為人處事的倫理觀，如：責任心、承擔力、誠實、紀律信念（含自律敬人、利他協作……）等，共同拉齊教育的尺度，應能有效改善學生對 CC 課程管理鬆嚴不一的評論。

時代巨變已是一個不變的進行式，人類在文明的發展中，也將面臨被高智能機器取代的挑戰和命運，因此 CC 希望學生能夠看見世界，教師更須身如「將帥」，



掌握當今世界正處在轉變中的事實，才能帶領學生。此外，教師除了具備教學熱情和創新（彈性）教法之外，也得具備基本的「跨學科」概念，所以如何增益 CC 教師對世局之變的理解，並重視跨學科的知識特性，都是長庚 CC 未來可以深化此一制度的要點。

## 陸、結論

世界領袖在 2000 年 9 月聯合國千禧年的高峰會上，提出了〈聯合國千禧年宣言〉（“UN Millennium Declaration”）<sup>34</sup>，矢言改善極度貧窮的狀況，並且設立一系列可望在 2015 年以前達成的目標，以便進入新的全球關係。這些目標包括培養與建立「反思、開放的公民社會」、「永續發展」與「基本人權的價值觀」；特別是在關懷基本人權上，主張世界上的每一個體，能夠享有健康、教育、居住與安全的權利。這些全球發展的目標，並不因 2015 年的時間截點而終止，它們其實是高等教育工作者必須持續承擔的認知和職責；同理，全球社會的理想和建立，也必得仰仗高等教育，方能達成。根據「二十一世紀教育國際委員會」致聯合國教科文組織之報告書，本世紀全球高等教育的發展趨勢，應含四大目標：（1）學會追求知識（learning to know）：培養學生能夠發展思考能力，包括解決問題、批判思考、決策和瞭解因果關係之能力。（2）學會發展自我（learning to be）：培養學生能力，使之能夠管理壓力和情緒、具備自省能力與自信心，以面對新世紀的挑戰。（3）學會與人相處之道（learning to live together）：訓練學生合群素養，使之具備溝通、協調、魄力、團隊合作和同理心等能力。（4）學會應用知識之能力（learning to do）：培養學習實用技能，使之擁有職業所須的技術訓練與能力，包括讓學生具備未來在職場上，可以撰寫研發計畫、企劃書等能力。<sup>35</sup> 檢視長庚 CC 之規劃與規範，無不扣緊這些指標。

長庚並非一所綜合性的大學，所以初始的設計，是以校內人文藝術科與社會學科教師為主要的 CC 師資人力，課程也分成這兩大領域。CC 藉由嚴格的課程審查程序，要求所有的課程必須符合共同的規範，專注在學生的核心素養與能力養成的目標之上，這一點可以視為長庚通識核心改革的基本目標與策略。

<sup>34</sup> 2000 年 9 月聯合國會議之宣言，請參見：United Nations. “United Nations Millennium Declaration.” 2000. Web. 1 December 2017. <<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>.>。

<sup>35</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Learning: The Treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996. Web. 24 March 2017. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>。

長庚校方主管的支持，是 CC 得以突破瓶頸與困境的重要因素。為了檢視執行成效，CC 規劃委員會也制定了各種辦法，用來檢視與維持教師執行的成效，並在實施三年之際，規劃研討會，讓教師們自我省思與相互交流。學生調查團隊的研究與報告，提供了學生受教後的觀點與評論，是一寶貴的參考依據。CC 規劃委員會於 2016 年 8 月 31 日完成階段任務後，改由「長庚通識核心課程推動委員會」接續 CC 的執行。

綜言之，長庚的 CC 重在全校體制與課程規範的建構，校方的態度是支撐 CC 前進的動力。本文以「歷史記錄」的方式，呈現長庚實施核心課程的理念、規劃、與實施的歷程，並反思 CC 的特色及未來要面對與深化的課題，是 21 世紀臺灣通識教育發展史上的一頁記錄。

## 參考文獻 References

- 〈「大學通才教育的理論與實際」座談會紀錄〉，《思與言》，第 20 卷，第五期，1983.1，頁 1-17。
- 但昭偉：〈簡介《自由社會中的通識教育》〉，《通識在線》，第 18 期，2008.9，頁 28-31。
- 吳信鳳：〈哈佛大學之通識教育〉，《哈佛人》，第 13 期，2000，臺北：中華民國哈佛大學校友會，頁 122-31。
- 林孝信：〈哈佛大學通識改革再探——華人社會的反應與核心課程的優劣〉，《通識在線》，第 13 期，2007.11，頁 27-28。
- ：〈哈佛大學通識改革初探〉，《通識在線》，第 11 期，2007.7，頁 26-29。
- ：〈哈琴思改革芝加哥通識教育的歷史意義〉，《通識在線》，第 7 期，2006.11，頁 34-36。
- 林孝信追思文集編輯委員會編：《為了將來的好日月：林孝信追思文集》，臺北：唐山，2016。
- 林教務長（匿名）：〈德不孤必有鄰〉，曾華璧收件，2016 年 4 月 26 日。
- 長庚大學核心課程規劃委員會：〈長庚大學通識教育中心通識核心課程規劃書〉，第四次修正，未出版，2015。
- 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，《大學之理念》，臺北：時報，2003，頁 183-95。
- 梁文祺：《大學營養學分遇見 16 堂不一樣的通識課》，臺北：萬卷樓，2015。
- 陳恆安主編：《大學生公民系列 I：課·的反身》，林秀娟總編，臺南：國立成功大學，2014。
- 主編：《大學生公民系列 II：課·的解析》，林秀娟總編，臺南：國立成功大學，2014。
- 郭為藩：〈知識社會的通識教育課程〉，《通識在線》，第 4 期，2006.5，頁 9。
- ：〈最近大學教育發展的主流與清流〉，《迎接二十一世紀的教育改革》，中國教育學會主編，臺北：臺灣書店，1985，頁 13-26。
- 陳以愛：〈毋忘初衷—通識教育在東海大學的理想與實踐〉，《通識教育學刊》，第 16 期，2015.12，頁 9-50。
- 教育部：〈大學通識教育選修科目施行要點〉，臺(71)高字第 11986 號函，1984.4.5。
- 曾沁筑主筆：〈長庚大學核心課程訪談研究報告書〉，曾華璧指導，桃園：長庚大學通識中心，2015。網址〈<https://goo.gl/M3GrK1>〉。
- 曾華璧：〈重探通識核心的課程目標與教學：反思、借鏡與對話〉，迎向挑戰：長庚大學通識核心課程實踐成果研討會，桃園：長庚大學，2016 年 4 月 22 日。
- 黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（修訂一版），臺北：中華民國通識教育學會，2004。

- ：〈大學通識教育的挑戰與對策〉，《戰後臺灣的教育與思想》，臺北：東大，1993，頁 179-230。
- 楊麗文：〈訪虞兆中校長——談大學教育的真精神〉，《臺大人》，試刊號，1982.2，頁 9-10。
- 劉阿榮、闕則富主編：《通識跨領域研究的新視野》，臺北：師大書院，2015。
- 劉源俊總編輯：《面對臺灣大學通識教育的變革》，《通識在線》，第 69 期，2017.3。
- Bok, D.:《大學教了沒？哈佛校長提出的八門課》，張善楠譯，臺北：天下文化，2008。
- Cross, T. P.:《課程秩序的綠洲：哥倫比亞學院的核心課程》，謝明珊譯，臺北：韋伯，2009。
- Furedi, F.:《知識份子都到哪裡去了》，戴從容、王晶譯，臺北：聯經，2006。
- Huntington, S.:《文明衝突與世界秩序的重建》，黃裕美譯，臺北：聯經，1997。
- Keller, P.:《理解核心課程》，何哲欣譯，臺北：韋伯，2010。
- Tomlinson, J.:《文化全球化》，鄭榮元、陳慧慈譯，臺北：韋伯，2003。
- Bell, D.. *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in its National Setting*. New York & London: Columbia University Press, 1966. 177-273.
- Gould, E.. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003.
- Harvard Committee: *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. Cambridge: Harvard University Press, 1945.
- Popper, K.. *The Open Society and its Enemies*. London: Routledge, 1945.
- Tylor, E.. *Primitive Culture*. London: Routledge, 1871.
- United Nations. "United Nations Millennium Declaration." 2000. Web. 1 December 2017. <<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>.> .
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996. Web. 24 March 2017. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>> .
- Zakaria, F.. *The Post-American World*. New York: W.W. Norton & Company, 2008.

## Abstract

Since Fall 2013, Chang Gung University has launched 3-credit core curricular courses under its general education program to meet the developmental objectives of higher education in the 21st century and enhance students' core competences in a rapidly globalizing world. This paper reviews the idea, plans, regulations, process, and reflections behind the reformation of core curricular courses at Chang Gung University from 2013 to 2016.

The Core Curriculum (CC) at Chang Gung University aims at “bringing Chang Gung to the world and vice versa.” “Chang Gung Global” is the guiding principle of the reformation. All relevant courses are subjected to a rigorous external review process and correspond to a university-wide standard. According to the regulations, each course must enhance the students' reading, writing, oral communication, and critical thinking skills. Courses must ask students to (1) read two classics and three papers from authoritative journals or books in the field; (2) participate in two forums each semester aimed at enhancing critical thinking skills; (3) write two thematic term papers, 2000+ words each; and (4) participate in in-depth discussions in the third hour of each class. To assess learning outcomes of the core courses, instructors are required to submit regular reports, students review how well their classmates have learned in groups, and the university has also organized an academic conference for this purpose.

In sum, Chang Gung University has successfully promoted CC through the establishment of a set of course rubrics and can be taken as a practical case in the development of general education in Taiwan in the 21st century. The university's support was instrumental in the reformation.

**Keywords:** Chang Gung University, Core Curriculum, general education

