

投稿日期 Submitted Date : Dec. 02 , 2007
接受刊登日期 Accepted Date : Feb. 29 , 2008

核心課程與分類課程選修的比較--

從哈佛大學通識課程改革談起

**Comparisons of Core Curriculum and
Distribution Requirement: Reflections based on
Harvard's Recent Reform on General Education**

陳舜芬

Shun-fen Chen

Author's Correspondence Information
作者通訊

陳舜芬 **Shun-fen Chen**
National Tsing Hua University,
Center for Teacher Education
101, Section 2, Kuang-Fu Road, Hsinchu, Taiwan 30013, R.O.C.
E-mail : sfchen@mx.nthu.edu.tw

Abstract

“Core curriculum” and “distribution requirement” are two forms of general education implementation. Harvard University passed a report on general education reform in May 2007, replacing the core curriculum by “general education courses.” Many people believe that Harvard has chosen to back to the distribution requirement. This paper examines and compares the above two forms of general education courses, with reference to the development of Harvard’s general education courses. The paper concludes by arguing that (1) Harvard’s recent reform leads to a compromise of the two forms and (2) the idea of general education which a university endorses, not the form of the courses, is the key to the success of general education implementation.

Keywords: general education, core curriculum, distribution requirement

壹、前言

近年台灣許多大學正在以哈佛為師，推動核心課程，但實施核心課程近三十年的哈佛大學已經在為期數年的檢討之後，在 2007 年 5 月正式通過通識教育改革。改革報告書中已經不提「核心課程」一詞，僅稱為「通識教育課程」，似乎又回到推動核心課程以前的分類選修方式。哈佛何以不再推動核心課程？盛極一時的 core 課程到底遇到什麼困難？分類選修會取代核心課程，再度成為哈佛通識教育的制度嗎？這些都是令人關切的問題。本文試圖釐清核心課程與分類選修的意涵與差異，再以美國哈佛大學通識教育課程最新改革的內容，探討該校核心通識教育課程類型的走向，最後提出結論與建議。

貳、美國大學課程的要素

根據美國卡內基教學促進基金會（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977）的研究，美國高等教育學府的大學部課程可分為三大要素（components），包括主修（major）、通識教育課程（general education courses）及自由選修（electives）。主修是指各個學生所選擇的專業學科，在此部份要集中修習同一領域的課，作深入的學習；通識教育課程通常是要讓學生在大學四年的教育中，除了各自的主修之外，能夠有共同的學習經驗，特別是廣博的視野，以及獲得作為一個公民應有的素養；自由選修則是提供學生在大學中探索新領域、滿足好奇心或發展其他興趣的機會。

卡內基教學促進基金會建議：在大學課程三大要素中，主修的比重最好不要超過百分之五十，如果超過，應提出理由證明其合理性；通識教育課程的比重建議佔百分之三十；自由選修的比重則佔百分之二十左右。（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977）

在進入通識教育的討論之前，前述分類與比重之建議提醒我們兩件事：第一，與美國大學相較，我國大學各學系專業主修課程的比重顯然偏

高。專業學分過重，必然會壓縮另外兩類課程要素的空間。這是一項值得深入思考問題。第二，我國大學多未注意到課程中應有「自由選修」的要素，往往將主修以外的科目統統算作通識教育科目，使得通識教育科目成為大雜燴，造成通識教育改革上的阻礙。其實自由選修的科目是由學生依個人興趣或意願去選擇，這類科目的性質可能相當專精，但與主修無關，也不是所有學生都需要修的課。認清這一點之後，凡是非主修科目中不具備通識教育性質者，可以開設為「全校性選修科目」，不必硬套進「通識教育」的框框中。（陳舜芬，2001）

前述課程三大要素中，自由選修與主修都很容易理解，但通識教育課程卻沒有放諸四海而皆準的定義。通識教育課程的目標、涵蓋內容及實施方式往往因大學發展的時代背景、主事者的教育理念，以及大學本身的各項條件而有所差異。以下將探討通識教育課程兩種最主要的實施類型—分類選修與核心課程，釐清二者的起源與意義，並比較其間的差異。

參、分類選修

一、意義與目標

「分類選修」的英文是 distribution requirements 或 distributive studies，中文的譯法很分歧，有「均勻要求」、「平均選修」、「分配選修」、「分類必選」、「分布必修」、「分類必修」等多種。本文中採用「分類選修」之譯法。這種課程安排方式是規定學生選課不能只限於某一個專業領域，而必須從幾類知識領域中各修幾門課，其目標在於拓寬學生在知識上的「廣度」（breadth），以與主修的「深度」（depth）相抗擯。

「分類選修」的規定中到底將知識分成那哪幾類，則視各個大學而定。一般多分為人文學、社會科學、自然科學等三大類，也有些學校分得更細，包括的類別更多。不論分成幾類，每類中提供給學生修習的課主要來自各學系本已開設的課，通常是一些導論課或入門課，大學並不會為分類選修的規定另外特別設計課程。學生只要在各類中自行選課，修完規定的學分即可。

二、產生背景

哈佛大學是美國最古老的大學，成立於 1636 年，當時稱為哈佛學院。該校在成立初期，對所有學生提供的是同一套博雅教育(liberal education)，全部是必修，沒有選修。美國其他在殖民地時期所設立的學院亦是如此(林玉体，1988；Association of American Colleges, 1994) 後來因為科學興起，各專門學科發展迅速，社會也逐漸需要各種專業人才，大學的課程因而有必要調整。十九世紀後半期哈佛 Charles W. Eliot 校長便首創自由選修的制度，廢除過去的統一必修課程。

自由選修固然增進學生的選課自由，也刺激了教師開授新課，但選課完全沒有任何規範的情況下，學生所學可能毫無系統。職是之故，二十世紀初哈佛 A. Lawrence Lowell 繼任校長時，開始導入「主修」(concentrations) 與分類選修(distribution) 的設計(註 1)，要求學生在畢業所要求的十六門課中，必須集中在某一個學門中修習六門課(註 2)，並在文學、自然科學、歷史及數學四個分類領域中各修一門課，剩下六門才由學生自由選修。(黃坤錦，1995)

二次大戰之後，哈佛大學 James B. Conant 校長任命當時的文理學院院長組成委員會，歷經兩年的研究，於 1945 年提出有名的紅皮書「自由社會中的通識教育」，強調通識教育對個人發展與國家社會具有重要功能。要求學生在主修之外，須在人文學科、社會科學、自然科學三大領域中至少各選一門，總共須修讀六門通識教育科目(較過去增加兩門)，自由選修減為四門，主修則仍維持六門。(黃坤錦，1995)

肆、核心課程

一、意義與目標

「核心課程」的英文是 core curriculum，也有稱為 common core (共同核心，或譯為共同必修)。「核心」一詞顧名思義是大學生所修課程中最重要，而且應該是所有大學生都應該修習的部份。核心課程的訂定，通常反映出特定大學本身的教育理念以及學校對於學生的期許。這些大學認為每位大

學生除了專業之外，都應經由大學的通識教育培養出某些特質，成為所謂「有教養的人」(an educated person)。(Association of American Colleges, 1994) 為達此目標，必須由學校主動規劃一套課程，要求學生修習，而非讓學生自由選擇課程。

核心課程的實施大致又可分為兩種：第一種是由學校規劃一套課程，全體學生必修；第二種是由學校規劃幾類課程，每類中再設計若干科目，規定學生在每類中必修若干科目或學分。（註3）

二、產生背景

前述第一種核心課程可以美國哥倫比亞大學為例。在第一次世界大戰之後，有鑑於專業分工的趨勢已使昔日的博雅教育名存實亡，哥倫比亞大學的有識之士便整理出一套每位哥大學生必須研修的學問，開設為「當代文明」(Contemporary Civilization)及「文學人文」(Literature Humanities)兩門都是兩學期的共同核心課(common core)。這兩門課成為哥大通識教育的最大特色。為了培養學生能主動研讀並積極參與討論，每班的修課人數不超過二十五人，因此同一學期同一門課約需開設五十個班。學生除了因此培養一些素養外，也建立一些共同的話題與回憶。（黃俊傑，1999）

前述第二種型態的核心課程則以哈佛大學最為著名。哈佛原先以分類選修方式實施的通識教育在實施多年後逐漸鬆散，學生多選擇較為輕鬆容易的科目。1973年時Derek C. Bok校長聘請Henry Rosovsky擔任文理學院院長，主持通識教育的改革規劃。Rosovsky於1978年提出「核心課程報告書」，認為通識教育的目標在於使學生具備下列能力或特質：（黃坤錦譯，1994）

1. 能清晰有效地思考，並有書寫能力。
2. 在某些知識領域中具有廣博的學識基礎。
3. 能正確瞭解、批判、應用所學的知識，並對於宇宙、社會、自身能有所瞭解；熟悉藝術與文學之美；瞭解歷史並認識人的演進與重大問題；從社會科學中得到概念與分析技能；從科學方面的學習發展數學能力與實驗方法技巧。

4. 熱切的思考道德與倫理問題，面對道德情境抉擇時具有敏銳的判斷力。
5. 具有豐富的生活經驗，對其他文化及時代感到興趣，並努力探究。
6. 爲了達成上述目標，Rosovsky 設計了核心課程的模式，作爲該校通識教育的新制度，其定義爲「將傳統上個別學門的重要基本論題予以重新組合的一種課程安排和設計，其目的在爲全體學生提供共同的學識背景」。（黃俊傑主持，2006，頁 90）學生須在以下五大類（categories）中修習十門課：文學與藝術（三門）、科學與數學（二門）、歷史探究（二門）、社會與哲學分析（二門）、外國語文及文化（一門）。每類所開設之不同主題的課程，都是以非主修學系的系際整合爲基礎，重點在引導學生認識獲得知識的方法（approach to knowledge）或思考的方法（ways of thinking）。在核心課程實施以後，學生可以選擇作爲通識教育的科目從大約 2,500 門降爲 150 門左右。（Gaff, 1991）

1985 年時，哈佛的核心課程修正爲以下六大類：文學與藝術（又分爲三小類）、科學（又分爲二小類）、歷史探究（又分爲二小類）、社會分析、道德推理及外國文化。若將小類計入，共有十類，學生可以依自己主修的學門免修其中兩類，但須在其餘八類中各選一門科目。2002 年時，核心課程在原有六大類之外又增加了「量化推理」，共成爲七大類，若將小類併計，共有十一類。每位大學部學生需在與其主修相距最遠的七類中，每類各修一門課程。近年哈佛大學十一類核心課程每類均各開設十幾二十門課，合計有 187 門課。（註 4）

伍、哈佛大學通識教育的最新變革

在實施核心課程之初，Rosovsky 特別邀請資深教授開設核心課程，使教授通識科目成爲一種榮譽。曾有一段時期，哈佛核心課程成功地號召了該校頂尖的教師投入大學部的通識教育，也爲非主修的學生開出許多好課。核心課程的開設更創造了不同領域的教師合作的機會——他們共同組成委員會，爲核心課程物色老師並審查新的課程。（陳舜芬，2006）

但在核心課程實施將近四分之一世紀之後，2002 年 10 月哈佛大學文理學院院長 William C. Kirby 呼籲學校對大學部課程作徹底檢討，並為改革組成工作小組及委員會。經過數年的研究、討論與修正，該校終於在 2007 年 5 月由文理學院教師投票通過最後版本的報告書。

此一報告書（Report of the Task Force on General Education, 2007）首先闡明哈佛大學部通識教育課程的四大目標，包括：

- （1）為學生日後參與公共事務作準備；
- （2）讓學生了解人類是傳統藝術、理念與價值的產物，也是傳統文化的參與者；
- （3）讓學生能具批判性與建設性地回應社會的變化；
- （4）讓學生理解人們言行的倫理意涵。

報告書接著說明通識教育課程的內容，要求學生必須在八類課程領域（subject areas）中至少各修一門一學期的課。這八類課程領域分別是：美學與闡釋的理解（Aesthetic and Interpretive Understanding）、文化與信仰（Cultural and Belief）、實證推理（Empirical Reasoning）、倫理推理（Ethical Reasoning）、生命系統科學（Science of Living Systems）、物質世界科學（Science of the Physical Universe）、世界諸社會（Societies of the World）、世界中的美國（The United States in the World）。報告書並分別列出以上八大類課程領域科目的標準及方針。

根據新的規定，哈佛通識教育課程將分為兩種：一種是在學系之外特別開設的課，屬於比較廣博的跨系統整性科目，將列於課程表的最前面，科目內容將依照新的通識教育方針加以設計，授課教師來自文理學院，亦可邀請其他學院教師協同教學；另一種是學系所開設的課，有的可由現有的課稍作調整而成，有的則必須重新設計，這些科目將標明可以作為通識教育課程。這兩種課的教學內容都必須導向前述通識教育的目標，而且符合所屬課程領域的標準。不論是前述哪一種通識教育課程，如果學生提出申請並通過審核，都可以同時計入通識教育課程及主修兩類學分。過去學生可以依照自己主修領域豁免某些類通識教育課程的規定不再適用。

前述修課規定以及八類課程領域與過去有類似之處也有不同之處，但整份報告書中未提及「核心課程」，只使用「通識教育課程」一詞。由此觀之，哈佛大學的核心課程似乎被廢除了。實施近三十年的核心課程究竟遭遇到怎樣的問題，或有怎樣的缺失呢？從相關資料來看，從 1979 年哈佛正式實施核心課程以來，核心課程的類別與修習的規定迭有變動，可見課程的分類顯然不易有共識，這是缺失之一。此外，近年來該校核心課程尚顯現以下諸項問題（陳舜芬，2006）：

1. 很多人對核心課程的熱忱已經逐漸下降，且對核心課程各範疇或類別的標準越來越缺乏了解。
2. 剖析核心課程要包含哪些必修的類別，會消耗太多精力。找不出明確的原則來限制總數到底該多少，也找不出該選擇這個類別而不選擇另一個類別的標準在哪裡。
3. 能夠符合核心要求的課程數目有限，因此核心課程的規定可能會限制學生在知性上的發展，對大學部教育而言不再是最有利的設計。
4. 核心課程的規定限制學生只能從數目有限的科目中作選擇。許多學系所開設的課程同樣也能夠達到通識育的目的，或也都能讓學生掌握「獲取知識的方法」，卻不能計入核心課程。
5. 核心課程是為非主修學生，也就是對該科目或主題不具基礎的學生設計的。已經有基礎的學生反而無法以進階的科目作為核心課程學分，顯然不合理。近年來雖然已開放少數進階科目計入核心課程學分，但仍無法回答前述第 4 項問題。
6. 將所有通識教育科目以核心課程之方式全部置於學系課程之外，意味學系課程的設計只須考量主修學生的需求，如此反而實質上強化了大學各學系的專業化趨勢。
7. 對大四學生畢業離校前的調查顯示，核心課程已經過時且支離破碎。許多核心科目並未教授「獲取知識的方法」，學生被侷限於範圍狹窄的特定科目，未能獲得廣泛的教育。
8. 核心課程的規定使開課教授有固定必修的學生，缺乏競爭的誘因，課程因而未能改進或創新。

哈佛大學最新的改革是否選擇走向「分類選修」？事實並非如此簡單。在近幾年該校對核心課程的檢討行動中，確實曾有一個版本的報告書（Report of the Committee on General Education, 2005）建議採取分類選修的方式，即從文理學院的三個主要領域各修三門課。這三個領域是：1.科學與技術（Science and Technology）2.社會探究（the Study of Societies）3.藝術與人文（Arts and Humanities）。因為每個學生的主修必屬於這三個領域之一，實際上的要求是學生須在主修之外的兩個領域共修六門課。不過同一領域中所修的三科不可全屬同一學系的課。當時負責改革規畫的委員們把十一類核心課程改成三大領域的分類架構，是基於以下幾個理由：分類必修的類別越少，學生從整個學院中選課的彈性會越大，而增加學生的選擇與彈性，是此次改革的目標之一。此外比較少的類別，也會讓必修的規定比較容易了解，這對學生和對他們的導師來說，都是好事。（陳舜芬，2006）

但是前述構想後來並未獲得廣泛的支持，最新版本的報告書其實採取的是核心課程與分類選修二者折中的措施。如前所述，學校仍然明確宣示通識教育的目標，並為達成這些目標規定了若干課程領域。每個課程領域中不再如過去僅有學系外特別為通識教育設計的科目，而是同時加入了學系所開合於通識教育目標與領域標準的科目，學生可以從上述兩種科目中自行選擇。如此一來，通識教育科目的數量增加了，學生在選課上的自由度也大幅提升。

最新版本改革報告書的結論中指出，「我們的建議與過去的立場是一致的，也就是設計一套課程規定，其中包括學系以外的課程，並非以開放的分類選修形式（in the form of an open distribution system），由學生自現有的學系課程中任意選修。」（Report of the Task Force on General Education, 2007, p. 25）這段話簡要說明了哈佛此次課程改革所採取的立場。

陸、結論與建議

從以上的敘述與分析，可以看出核心課程與分類選修這兩種通識教育課程類型各有利弊：分類選修的規定可以拓寬學生的知識廣度，簡便易行，只要從現有課程中作一些簡單的修課規範即可，不必另行設計課程，

各學系都要為通識教育負一定的責任，學校可不必另設專責通識教育的行政單位或委員會，學生選課的自由度很大，也沒有保障必修科目一定開得成課的疑慮。但是這種規定通常未能提供較為廣博的科目，也無法達成更進一步的教育理想。核心課程則是依據學校的教育理念來設計特定的一套修課規範，必須在學系之外特別設計課程，可以提供科際整合的廣博科目，導向理想的教育目標。但是到底應該規定哪些類別的課程作為核心不易有共識，核心課程須特別設計因此所能提供的科目數有限，學生選課的自由度小，可能因而在知性的發展上受限，學校必須為此設立專責的行政單位或委員會，也要提供更多的經費支援，獲得必修保障的核心科目可能怠於改進，各學系則可能因為不必負通識教育之責而更加專精化。

核心課程與分類選修都是推動通識教育的方式之一，二者各有利弊，因此究竟應該採取哪一種方式很難得到全部人的同意。李弘祺（2007）指出這次哈佛大學通識教育的改革歷經數年，經過多方徵詢，後來大家都疲累不堪，不願再爭吵。最後的報告書是一份再三妥協，反映各方面人馬意見的折中產物。此一結果放棄原有理想性高的核心課程，但也未完全恢復成過去的分類選修。二者的折中類型是否必然更好？這也很難下定論，只能說在目前的時代背景下，這樣做比較能讓大多數人接受而已。林孝信（2007）甚至認為哈佛大學這次通識教育的改革廢除了原有比較具有歷史觀點及社會批判觀點的類別，最後有可能見樹不見林。

從哈佛大學歷次的通識教育改革來看，到底使用核心課程、分類選修或二者的折中類型來推展通識教育，似乎都不是最重要的問題。通識教育背後所蘊含的大學理念為何以及大學教育工作者是否認同這樣的理念，才是通識教育能否推動成功的關鍵。哈佛大學在十九世紀中葉以前長期實施的就是博雅教育，該校自二十世紀初以來，通識教育課程的類型雖然經歷數次大的變革，但是重視大學部通識教育的傳統依然維持。而該校大學部主修學分不超過畢業學分的一半，讓學生有充裕的空間修習通識科目及自由選修的做法也沒有改變。

台灣地區大學的情況有很大的不同。大學部教育已經相當專精，主修學分通常佔畢業學分的三分之二以上，通識教育課程所佔比重一般均低於四分之一，自由選修則幾乎沒有什麼空間。換言之，台灣地區大學部的教

育已經是明顯的分科教育。何秀煌（1998）指出專精和狹窄深入的心智並不足以解決人類文化所面對的問題，甚至有可能為人類文化製造出更多難以解決的問題。因此在分科教育觀念根深蒂固的台灣，如何讓大學各系所的教師認同大學部的教育有必要培養學生平衡的心智和開闊的見識，而且願意共同著手參與這樣的工作，才是推展通識教育最困難的所在。

近二十年來，台灣雖有許多熱心通識教育的人士不斷倡導通識教育的重要，但是主修學分過重的問題始終未能改善。學生在分科教育的沈重壓力之下，很難不以營養學分的心理來修習通識教育或其他非主修科目。此外，由於主修學分過重，學生在主修與通識教育課程之外，自由選修的空間幾乎徹底被壓縮。這也導致許多人對大學課程的誤解，以為主修之外的課程必屬通識教育課程，造成通識教育推動上的困擾。

總而言之，要推動大學通識教育，未必非要採取某一種當紅的課程類型不可。每個大學因其歷史背景、規模大小、學校性質以及教育資源等各方面的差異，可以規畫一種最適合自己學校的類型。重要的是大學部學生有充份的空間修習主修以外的課程，以培養開闊的視野與多方的興趣。香港中文大學每一個學系都有主修所佔總學分的上限，以確保學生有足夠的空間去修讀主修以外的課程。（何秀煌，1998）這樣的做法值得我們參考。

此外，哈佛大學本次改革要求各學系提供符合報告書中的標準、可以同時計入通識教育課程與主修領域的科目，讓各學系因此都要參與通識教育的工作，也促使各學系教師思考開課時如何將非主修學生考慮在內。台灣地區的大學如果也能夠訂定一些明確的標準，要求各學系開出一些同時可作為通識科目的本系課程，例如在課程中加入探討該門學科的起源與發展、該學科與人類社會或人類文明的關係等，或可以藉此引導學系教師實際著手參與通識教育的工作。當有更多的教師能夠在各自的學科中深入思考該學科與人類的關係，並考慮非主修的學生如何從學系科目中獲益，學校整體的通識教育環境當能獲得改善，學系走向過於專精化的趨勢也得將以減緩。

附註

註 1：黃坤錦在此處譯為「分類必修」。

註 2：此即「主修」之規定。

註 3：江宜樺（2005）認為第二種核心課程其實是介於分類選修與第一種核心課程之間的「核心-分配」綜合模式。

註 4：核心課程數目資料係根據「臺灣大學共同與通識教育改革之研究」計畫報告書中附錄 1 所列課程計算而得。

參考文獻 Bibliography

1. 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，14，37-64。
2. 何秀煌（1998），從通識教育的觀點看：文明教育和人性教育的反思。台北：東大。
3. 李弘祺（2007），美藝的慧識，人文的素養：哈佛修訂新課程的背景及內容。通識在線，11，23-26。
4. 林玉体（1988），西洋教育史專題研究論文集。台北：文景。
5. 林孝信（2007），哈佛大學通識改革初探。通識在線，11，26-30。
6. 陳舜芬（2001），臺灣地區大學通識教育的檢討與展望。載於教育研究集刊，47。283-299。
7. 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，6，51-55。
8. 黃坤錦（1994），羅索斯基論通識教育與核心課程。通識教育季刊，1，（1），53-64。
9. 黃坤錦（1995），美國大學的通識教育—美國心靈的攀登。台北：師大書苑。
10. 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。
11. 黃俊傑主持（2006），「臺灣大學共同與通識教育改革之研究」計畫報告書。臺灣大學共同教育委員會

12. Association of American Colleges (1994) . *Strong Foundations: Twelve principles for effective general education programs*. Washington D. C.: Association of American Colleges.
13. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1977) . *Missions of the college curriculum: A contemporary review with suggestions*. San Francisco: Jossey-Bass.
14. Gaff, J. G. (1991) . *New life for the college curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Gaff, J. G. (1997) . *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and changes*. San Francisco: Jossey-Bass.
16. *Report of the Committee on General Education*. (November 2005). Faculty of Arts and Sciences, Harvard University. Retrieved June 5, 2006, from http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/GENERAL_EDUCATION_R.pdf
17. *Report of the Task Force on General Education*. (2007) . Faculty of Arts and Sciences, Harvard University. Retrieved November 20, 2007, from http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/GENERAL_EDUCATION_R.pdf

摘 要

「核心課程」與「分類選修」是實施通識教育的兩種課程類型。美國哈佛大學在 2007 年 5 月通過通識教育改革報告，實施近三十年的「核心課程」改稱為「通識教育課程」，似乎又回到過去分類選修方式。本文釐清核心課程與分類選修的差異，並分析哈佛大學通識教育課程類型的走向。結論指出哈佛最新通識教育課程類型為前述兩種類型的折中，而通識教育背後所蘊含的大學理念為何，以及大學教育工作者是否認同這樣的理念，才是通識教育能否推動成功的關鍵。

關鍵詞：通識教育、核心課程、分類選修

