

教育研究集刊

第四十九輯第二期 2003 年 6 月 頁 175-211

美國耶穌會大學通識課程發展與決策 模式之個案研究——以喬治城大學為例

侯永琪

摘 要

本論文係研究美國耶穌會喬治城大學之通識課程發展與決策模式之個案研究。共分為七大部分：緒論、研究方法、理論架構、通識課程之發展、通識課程規劃的行政運作模式及結論。論文的理論架構是以三個管理模式——官僚模式、同僚模式及政治模式為分析的基礎，其目的是在了解喬治城大學通識課程規劃之過程與各層級之行政人員在決策過程中所扮演的角色及彼此互動的關係。

本論文有以下幾點發現：一、耶穌會士逐漸凋零，大量的在俗人士進入喬治城任教，一股新興力量注入校園，領引課程的新走向，加速學校進行課程改革。二、增加專業化的選修課程，降低必修的學分，成為 1970 年之後的新共識。三、分享的、參與的、共同規劃的、團體形成共識的同僚模式與理性、層級化官僚模式，兩者交互共存於課程的決策過程之中。四、基於耶穌會大學的傳統文化與對教育使命的堅持——追求正義與關懷窮人，受迫於外壓力而採用的政治協商妥協方式在喬治城大學是較不受歡迎的。

關鍵字：喬治城大學、通識教育、官僚模式、同僚模式、政治模式

本文作者為輔仁大學全人教育中心副教授

電子郵件為：lmcc1013@mails.fju.edu.tw

投稿日期：2002 年 8 月 22 日；採用日期：2003 年 5 月 9 日

The Curriculum and its Decision-Making Model in American Jesuit Colleges and Universities: A Case Study of Georgetown University

Angela Yung-Chi Hou

Abstract

This study is to analyze the decision-making process involved in general education at Georgetown University. This paper is divided into seven parts, including the introduction, research methodology, theoretical framework, development of general education requirements at Georgetown, decision-making model of the curriculum at Georgetown, and the conclusions. Three management models—the bureaucratic model, the collegial model, and the political model—are used as the theoretical framework to examine the decision-making process in curriculum design. The role of administrators and faculty members as well as the interaction among them during the process are also discussed.

The findings of this study are that: (1) professionalism and multiculturalism are

Associate Professor, Holistic Education Center, Fu Jen University

E-mail: lmcc1013@mails.fju.edu.tw

Manuscript received: Aug. 22, 2002; Accepted: May 9, 2003

the current trends in curriculum development; (2) lay faculty members are able to participate in the decision-making process of curriculum design; (3) collegial and bureaucratic models are used interchangeably in the decision-making of curriculum design; and (4) given Jesuit tradition and mission, a political model rarely prevails in the decision-making process.

Keywords: Georgetown University, general education, bureaucratic model, collegial model, political model

壹、緒 論

通識教育在美國高等教育的發展一直是非常爭論性的問題，特別是二次大戰後研究大學的興起。根據「國家學者協會」(The National Association of Scholars)對全美五十所大學課程的研究報告顯示，1914 年的大學課程總數由 14,874 門增加至 1993 年的 70,901 門。其中通識課程的比例卻由 1914 年的 55%，降至 1939 年的 46%，到 1993 年的 33%。最大的改變是在第一次大戰後，哥倫比亞大學與芝加哥大學首先開整合性的跨科系通識課程，代替傳統的必修課程。60 年代末 70 年代初，一些傳統性的課程不是被刪除就是被修改。雖然 80 年代與 90 年代許多大學已開始重思考恢復必修的通識課程，如 1978 年哈佛大學的核心課程改革；1982 年史丹福大學重新將「西洋文化」納入必修；1986 年喬治城大學第二次五年課程改革計畫等。但布倫 (Allan Bloom) 就觀察到通識教育在美國高等教育地位衰退的必然現象，縱使想恢復但是卻力有未逮：

「60 年代的大學致力於減少必修科目的時數，80 年代又急欲恢復，但是卻是一件更困難的工作」(Wilson, 1999: 436-437)。

喬治城大學創校於 1789 年，是美國歷史最悠久且學術聲譽最高的一所耶穌會大學。強調通識教育與道德的培養，是喬治城大學認為與其他在俗大學最大的不同之處。但 60 年代之後，隨著高等教育的多元化發展，喬治城大學在課程方面歷經多次的修訂與改革。前校長歐多納梵 (Leo J. O'Donovan) 神父認為這是每所大學為了保持強盛競爭力必經的歷程：

「假如他們想要保持強而有力的學習力，課程的改變是所有大學必定經歷的過程。但當我們在更新與增強核心課程時，同時保有重視文雅教育的耶穌會傳統也是非常重要的。因為這樣的傳統是來自於我們天主教與耶穌會的遺產，召喚著我們創造與更新成更具有優越的教學與學習學術環境」(Reviewing the undergraduate core curriculum, n. d.)。

現今喬治城大學是由三大校區所組成：校本部、醫學中心與法學院。後兩者

以訓練專業教育為主；而擁有五個學院（包含研究學院）之校本部就是喬治城大學各項課程改革的先峰。其中，歷史最悠久的喬治城學院更被視為發揚耶穌會通識教育最重要且適合的地方。自 80 年代通識課程開始更新，喬治城學院即在提供學生課程的選擇上，扮演著舉足輕重的角色。不論是語言、歷史、神學或是哲學、古典文學必修，任何的改革皆影響喬治城學生接受通識教育的成果。在 1999 年喬治城大學大學部課程簡介中，喬治城學院即宣示其在通識教育應扮演的角色：

「喬治城學院長久以來就致力於提供學生一個完善的文雅教育的場所——一個了解傳統、文化、哲學、信仰、人類歷史的各項發展。廣博的教育就是要使得學生具有參與今日社會與追求明日的能力。當我們在改變現在，以擁抱我們所處雖小但豐富的全球化社會之時，我們必須革新且重視對古典傳統的責任。」「身為一所耶穌會學院，喬治城學院擁有教育的傳統，樂觀的基督人文主義，致力於自我應負責任，並付諸實行。並且，喬治城學院也將鼓勵學生培養批判的能力，尊重傳統與理性，並珍惜生命與不斷努力。它不僅可增進科系的學術化，追尋個人價值及信念，也使得所有的畢業生能成熟他們的思想，繼續追求價值、活動與人際關係的整合。」（Georgetown University, 1999a: 61）

因此，雖然通識課程地位的逐漸下降，是不可避免的趨勢，但是對喬治城大學來說，通識課程是其對天主教與耶穌會本質認同的指標之一，也是建校的基石。本研究主旨即是要藉由三個管理模式——官僚模式、同僚模式及政治模式來分析美國耶穌會喬治城大學 60 年代之後通識課程的發展與其決策的過程，以了解耶穌會大學如何在有限的資源之下，解決同時保有傳統耶穌會教育的文雅課程及分科專業課程的困境，並作為日後國內其他宗教性大學在規劃通識課程與專業課程時的一個參考藍圖。

貳、研究方法

本論文主要是運用三個管理模式來分析美國喬治城大學課程發展之質的個案

研究。質的個案研究通常運用三種研究技巧——內容分析（content analysis）、深度訪談（in-depth interview）及觀察（observation）來分析探討研究之內容。但基於使用觀察方式所面臨的限制與困難，研究者將只採用前二項研究技巧撰寫本論文。

三角測量法是本論文所採用的資料蒐集之策略。研究者將採用深度訪談與內容分析二種資料蒐集法，交叉驗證比較訪談結果與文件之間有無一致性，藉以更確實地、完整地、詳細的描述喬治城大學課程規劃之決策過程中，組織成員之間互動的現象。許多質的研究就是利用多種資料蒐集的方式，使得研究場景與研究參與者之關聯更具有彈性與信度（Creswell, 1994）。

一、研究場景

喬治城大學是根據「加強取樣」（intensity sampling）原則被選為本研究的研究場景。「加強取樣」是指「尋找出研究者有興趣中最優秀的例子」。¹研究者除了對耶穌會高等教育有很大的興趣，並了解喬治城大學是一所聲譽極高的耶穌會大學之外，因研究者的工作環境之關係，使研究者較易進入此研究場景，取得研究資料。

二、研究受訪者

受訪者的挑選是採用「目的性取樣」（purposeful sampling）之「滾雪球」（snowballing）為選擇的策略（Patton, 1990）。首先訪談國內三位在耶穌會大學從事高等教育工作之耶穌會神父。他們分別是：耶穌會台灣省省會長劉家正神父，輔仁大學使命副校長詹德隆神父，輔仁大學前耶穌會法管學院總務長潘振國神父。藉由三位神父的推荐與聯繫，研究者於 1999 與 2001 年兩度至喬治城大學實

¹ 根據 Patton (1990) 的研究，共有十六種「目的性取樣」的策略。其中包含了：「極端性個案取樣」（Extreme or deviant case sampling），「加強取樣」（intensity sampling），「典型性取樣」（typical sampling），「方便性取樣」（convenience sampling），「重要性個案取樣」（critical case sampling），「同質性取樣」（homogeneous sampling），「滾雪球取樣」（snowball or chain sampling）等。

地訪談八位喬治城大學的行政人員、教授及神職人員與蒐集相關資料。全美天主教大學協會執行長海薇格（Monika Hellwig）教授，喬治城耶穌會團體院長拜倫神父（William Byron, S. J.）及喬治城大學美國研究創辦人鄧肯神父（Joseph Durkin, S. J.）。此三位受訪者皆在喬治城大學工作 30 年以上，他們皆充分了解喬治城大學戰後的發展。另外五位受訪者為：喬治城大學副校長布朗（Dorothy M. Brown）教授是喬治城大學制定「使命」（Mission Statement）的召集人。喬治城學院院長道格拉斯（R. Bruce Douglass）教授不僅積極參與學校運作，所發表的「多元論」（Pluralism）²對校務的改革有極大的貢獻。神學系教授麥飛登（William C. McFadden, S. J.）神父，70 年代即參與喬治城大學的宗教課程改革至今。美國研究歷史學教授柯倫神父（Robert Emmett Curran, S. J.）對喬治城大學歷史的發展有深度的研究，並發表《喬治城大學兩百年歷史》（*The bicentennial history of Georgetown University*）一書。喬治城大學資深副校長摩爾（Anthony Moore），研究者與其共同討論喬治城大學未來的發展。

三、訪談問題

研究者採用「結構式的訪談」（structured interview）方式進行訪談（Merriam, 1991）。也就是說，受訪者被訪問問題的內容與次序已事先被安排。而訪談的題材已預先擬定，問題形式為開放式，受訪者可自由發言，訪問者除了以速記記錄外，仍錄音以免有誤。研究者希望藉著與受訪者直接互動的第一手資料，了解喬治城大學在通識課程方面的決策模式。以下是訪問的問題：

- （一）有關通識課程規劃的標準為何？
 - （二）有關通識課程的規劃上，哪些方面較受到重視？
 - （三）有關通識課程的規劃上，哪些人員最具有決策力？
- （教授、各單位主管、院長、校長、董事會或耶穌會團體院長）

² 道格拉斯教授於 1996 年擔任喬治城大學使命推動委員會的負責人。該委員會並完成 *Center pluralism: A report of a faculty seminar on the jesuit identity of Georgetown University*。

(四)學生是否必須修習一些有關宗教的課程？

(五)喬治城大學如何實行倫理教育？成效為何？

四、研究限制

所有的研究方法皆有其優點與缺失。本研究仍然有其限制與不能克服的困難。況且，許多社會現象因變化無常、場景限定等因素而無法將研究之結果作實證的推演（*empirical generalization*）（Patton, 1990）。本研究是一個個案研究，因此具有其獨特性的價值。但是，研究者無法將此研究結果推論出其他的耶穌會大學也有相似的發現。它只可以作為其他耶穌會大學或非耶穌會大學未來發展的參考方向。

其次，是有關於研究發現的信度與效度。因為研究者本身為本研究主要的研究工具，因此個人的主觀認知可能會影響訪談的結果。本研究所使用的研究方法之一——「深度訪談」是在一個自然的場景中進行，「但是不論所問的方式是結構性預擬，或開放性的問題，訪談者仍可能會對訪談結果造成影響」（Merriam, 1991: 180）。但是「三角測量法」的分析解釋策略可以降低個人的偏見至最小，並確定結果的客觀性。

參、理論架構

一、官僚模式

韋伯（Max Weber）1910 年在德國首先發表官僚模式的組織管理模式理論，但其論點在 1940 年之後才在英語系國家被廣泛的討論。官僚模式有下列幾項特點（張建邦，1982：5）：

(一)公務活動之固定分配。

(二)依個人的專長分工。

(三)行政管理人員服從紀律與控制。

(四)威權的組織階層化。

(五)權威的施行只限於公務上。

(六)法規制度完整並系統執行。

(七)候選人員的技術資格條件列入考慮，人員一旦任用，則屬契約上的任用，非選擇性的任用。

(八)正式人員為終身職，其升遷根據年資及上司所評的工作成績而定。

(九)正式人員在正常的情形下支領固定薪水。

(十)決策過程係透過理性的選擇。

官僚管理模式是建立在法律規章之上。而法律規章代表一個組織的管理運作是以合理公平的規範制度為標準，而非上級主管個人命令（Nuklasson, 1995）。清楚的分工、正式的結構、程序化的作業，並藉著合理的決策，使得組織可以在清晰的目標之下，有制度且有效率的運作，這也正是官僚模式的優點。但官僚模式也有其不可避免的缺點。它忽略了非權威體制外的影響力，長期處於一個制度化組織的成員，因了解組織本身的不周延性，反而容易利用規章的漏洞，規避責任與貪污。除此之外，僵化的科層體制使得整個官僚體系較易拒絕變革，除非無法抗拒變革的壓力增強到一定要修改法令規章（William, 1987）。因此，無論是哪一所大學，皆可能採用韋伯的官僚模式，特別是行政單位。相對地，各系所教學單位是以教授個人專業為導向，官僚模式的管理可能無法有效度的了解教學及研究的品質。

二、同僚模式

相較於官僚模式，同僚模式強調學術界應管理自己的事務。對各種事務不同的意見，不應由上級主管來決定，而須由組織中的成員提出自己的見解，彼此溝通協調後達成共識為先（Nuklasson, 1995）。因此，整個組織的決策過程是由同僚共同參與而完成的，在此一組織中的任何一成員皆有表達自己意見的機會與權利。於是，效率只是組織運作的一個附帶標準，而更重要的是質的提升與否，而非量的多寡。同僚模式可歸納為下列幾點特性（張建邦，1982：6-7）：

(一)學術界自己管理自己的事務。

(二)專業能力的權威受到重視。

(三)決策過程採用共同參與、負擔及均權的方式。

(四)教授與行政人員彼此坦誠、互信。

(五)教授本身因適度的參與學校事務，而產生自我的滿足感。

(六)強調研究與改變及以問題為中心的決策方式。

同僚模式的管理雖有助於教授擁有內在滿足感與對學校的認同感，但學校本身的目標與教授的目標往往無法一致，而各團體本身為了目標的達成與自我利益的維護，導致彼此意見分歧難以整合，而造成組織分裂，各次級團體競爭的危機。衛斯(Weiss, 1995)在「學校四個「I」的改革」(The four "I's" of school reform: How interests, ideology, information, and institution affect teachers and principals)一文中指出一個組織可能因組織成員彼此利益，意識型態，獲得的資訊不同與制度本身所形成自我的文化，標準運作程序和組織決策過程的差異，而產生共識凝聚與執行的困難。尤其是教師本身專業的差異性，往往使得同僚共治的管理模式難以有效的運作與改革。

三、政治模式

西蒙(Simon)的理性決策是政治模式的先驅。而所謂的「理性」是強調有機體外在環境的客觀特性，而組織與個人所作的決定都是以「還滿意」(satisfactory alternatives)為目標，而非以「最佳」(optional satisfactory)為最終方案。所謂的「『政治性』指決策與行動乃由行政人員依循有規則的管道進行互相討價還價的活動，而『結果』是由妥協、衝突、行政人員所持不同利益及影響力等混淆的結果，並非針對問題解決所做的選擇」(張建邦，1985：82)。因此，政治模式是由組織中的成員經由妥協、協商之後，其中可能牽涉某種利益的交換，而形成決策的最終方案。在大學教育行政組織中仍可能存在著政治模式的管理。尤其是官僚行政體系與專業學術教授的各自目標不同時，以政治協商的方式是來完成政策是不可避免的。就如亞當斯(Adams, 1976:12)所觀察的：

「大學本身較像一個政治組織更勝像一企業機構。雖然在學術神話的歷史上，大學有如伊甸園一般，是學術與行政充分分工，行政人員與教授各司其職，且充分合作。但事實上，教授控制課程、學術品質，行政人

員控制預算，人事問題則存在兩者之間的陰暗處。這不是權力的分配，而是權力的擴大。」

政治模式的特性可歸納為下列幾點：

(一)強而有力的政治因素促使問題的出現。

(二)爭論某人或某一團體負責制定決策。

(三)政治爭執多因關鍵性（critical）的決策引起，而非例行性（routine）的決策。

(四)衝突是必然的，而妥協、交涉乃是獲致決策的必經途徑。

(五)外在的利益團體深深影響決策過程。

(六)官僚體系所規定的正式權威受到嚴重的挑戰。

(七)縱使決策已定，依然爭論不休。

縱使學校是相當有系統的組織，爭論還是必然的。除了成員與團體的利益之外，校園外客觀的環境因素介入，也使組織本身須在體制的正式權威外，找出共同可接受的決策方式來維持學校的運作，而利用政治模式來解決問題便成了不可避免的方式。

肆、喬治城大學通識課程的發展

一、一九六〇年前喬治城大學文雅課程的改革過程

十九世紀之前，喬治城大學的課程設計與規劃，是根據耶穌會「讀書計畫」（Ratio Studiorum）為基礎。以訓練耶穌會士，服務天主教的新移民，達成耶穌會理念的傳播為目標。創辦人卡羅（John Carroll）主教設計學校課程是全面性的，兼顧古典與實用，分為初級中學與學院兩部分。拉丁文、希臘文與閱讀、寫作、算數、英文文法及地理一樣受到重視（Curran, 1993），法文為選修課程。³喬治城

³ 十八世紀末，美國人民對法國大革命相當有興趣。而且新的法國籍傳教人員抵美，更強調法文的重要性。

大學副校長布朗教授 (Dorothy M. Brown) 就分析當時的課程特色 (Brown, 1990)：

- (一)學習課程的方法主要是依據「讀書計畫」的教學方法。
- (二)以教學為中心，所有的教授都相當勤勉與不間斷於自我的工作，且熱心的指導學生學業的增進。
- (三)訓練學生用拉丁文朗讀、演講，但是本國語（英語）、數學、歷史、地理教學同樣受到重視。
- (四)著重辯論、複習、競賽、討論，以加強口才訓練。
- (五)運用戲劇為教學方法。
- (六)學生是以接受文雅教育為主。

1820 年至 19 世紀末，喬治城學院將課程規劃改變成「七年學程」(seven-year program)，但在內容上大抵上仍是不離「讀書計畫」的精髓。

表 1 七年學程

分級	課程內容
初級 (Rudiments or First Class)	英文文法、句構、數學 (學生在申請入學時必須接受英文與數學能力測驗，以分發至適合的課程就讀)
第三人文 (Third Humanities or second class)	拉丁文、法文
第二人文 (Second Humanities or Third Class)	拉丁文句構、拉丁文作文、法文文法、地理、數學 (分數、利率、混合面積)
第一人文 (First Humanities, college)	希臘文句構、文法 拉丁文 (Sallust, Livy, and Ovid 的作品) 法文 (Bossuet's 通史 Universal History) 注重複習、翻譯 學生必須流利聽、說、讀、寫各種語言
詩歌 (Poetry)	閱讀希臘與拉丁文詩人的作品，如：Cicero, Catullus, Xenophon, and Thucydides、羅馬歷史、遠古地理、希臘神話
Rhetoric (修辭)	古典文學、英國文學、幾何學、三角函數、美國歷史；教授每個星期講授一次歷史哲學
哲學 (Philosophy)	道德哲學 (幾何、宇宙哲學、自然神學、心理學、論理、自然哲學機械、物理、微積分、化學、天文學)；所有自然科學課程皆用拉丁文授課

資料來源：From “The bicentennial history of Georgetown University: From academy to university, 1789-1889” (Vol. I), by R. E. Curran, 1993, Washington, DC: Georgetown University Press.

除了仍加強拉丁文與希臘文的教學，西班牙文、音樂、舞蹈也被列為選修課程。在哲學課程方面，增加學生綜合與整合方面的訓練。哲學被視為所有自然科學與社會科學的基礎。但神學並沒有特別被列入初級或高級學院課程之中。當時的宗教教育是注重道德的訓練更甚於知識的追求。柯倫神父（Emmett Curran, S.J.）就評論當時喬治城大學的課程是：「舊傳統與科學新知識，配合功利須求的混合體」（Curran, 1993: 103）。到 19 世紀初之前，喬治城這套課程規劃一直都是美國天主教高等教育的典範。⁴

1910 年美國「進步時代」（Progressive Era）來臨，推動了美國高等教育的改革，中部各州州立大學開始爭取學校行政的領導權。當時大部分天主教大學的教授與行政人員仍深信教會的傳統教育理念，對於課程的改革並不覺得需要。這與新教徒急思改變，並在課程上提供學生一個更自由選擇的態度是截然不同的。葛利（Andrew M. Greeley）就批評當時傳統的耶穌會高等教育：

「靜態性的教育哲學，課程與教育方式是傳統的，科系與學生生活是呆板的，教授與行政是神職化的。完全獨立於美國高等教育的主流之外」（Greeley, 1969: 13）。

雖然耶穌會教育遭致批評，但「喬治城大學概況」仍強調學校致力於古典語言教學，拉丁文與希臘文是學生學習的核心課程。但是可以明顯的了解到，文雅教育已開始退色，取而代之的是更多分科必修（distribution requirement）的崛起。文雅教育在第一次世界大戰後更加速失去其原有的地位。重視組織化、效率化及標準化的高等教育趨勢，以及「中部各州大學協會」開始的大學評鑑制度等，皆促使喬治城大學須更加豐富課程的多樣性與實用性。

1951 年喬治城大學在「中部各州大學協會自我評量」中反映出想保留耶穌會教育傳統與改革通識課程兩者的意圖。並強調：

⁴ 1905 年「喬治城學院概況」仍繼續強調古典課程與「讀書計畫」的教學方式。為了達到完全的文雅教育，學生必須修習所有必修課目，拉丁文與希臘文仍是相當重要。學生若遵守修習所有必要科目，必定可以擁有充實的知識與人文素養。

「身為美國一所天主教耶穌會大學，喬治城大學代表某種特定的原則、理想與傳統。藉由追求保衛完整的基督教與美國文化遺產的方式，以完成教育使命與發揚耶穌會的特質。而文雅教育的耶穌會法典是建立在藉由希臘文與拉丁文的古典文學學習，並落實人文道德培養的目標於信念之中」(Georgetown University, 1960: 6)。

喬治城大學的畢業生必須是在天主教教育的陶冶之下，成為兼備智慧與品德的基督教紳士。但是另一個事實卻是，文雅教育課程持續衰退，選修課程的增加。哲學的必修時數已由 36 小時降低為 26 小時；選修時數更增加了一倍，由 18 小時增加為 36 小時。二次大戰後，一些評鑑團體的批評更加速課程的多樣化與開放。但在這一波的改革中，喬治城大學似乎遭遇到如何同時保有傳統耶穌會教育的文雅課程及分科專業課程的困境。布朗 (Brown, interview, July 21, 1999) 就分析：

「很清楚地，在紛擾的 60 年代初期，喬治城大學的課程逐漸走向必修與分科的美國主流，並適時的反映出配合區域評鑑團體對學校品質評斷標準的走向。然而，喬治城大學在未來課程的規劃仍有許多的壓力與阻礙。因此，在增加新課程的同時，如何保有既有的傳統成為喬治城大學最大的課題。」

二、一九六〇年後喬治城大學文雅課程的發展過程

60 年代之後喬治城大學因兩個因素的影響，更加速課程的變化與改革。(一)在學術上，知識爆炸，科技日新月異，帶領更多新領域與專業化課程與科系的出現。每個科系開始採取本位主義，爭取更多的經費與地位；(二)學生運動如火如荼的展開，積極參與社會活動及學校事務。相較於此，學生也開始要求學校提供更多課程的選擇以配合他們的需求。⁵

1967 至 1970 年之間，喬治城大學文理學院首先第一波檢視課程的行動。由

⁵ 此制度是提供給二、三、四年級在第一年成績優秀的學生可以更快速的學習，而不會受制於一般必修課程的修業年限。

十七位教授及三位學生組成委員會，討論如何以耶穌會的教育理念，重新定義文雅教育的意義，並解決各系所各自為政的地域主義。最後達成保留人文、社會及自然科學的分科必修及減少必修科目總數的決議。並根據委員會的報告正式，在 1971 年的課程目錄中，將課程做全面的改變。

表 2 喬治城文理學院十門必修科目 (requirements at Georgetown College of Arts and Science)

二門文學	英文或其他外文
二門自然科學	數學或體育
二門社會科學	可選修歷史，或其他人文學科
二門哲學	
二門神學	

資料來源：From “*Learning, faith, freedom, and building a curriculum: two hundred years and counting*” (p. 93), by Doroth M. Brown, 1990, Georgetown at Two Hundred, ed. by William C. McFadden, Washington, D.C.: Georgetown University Press..

60 年代末至 70 年代初，喬治城大學課程的改革強調各系所必須注重課程之間的連貫、彈性及合法性。設立導師諮詢制度，以增進學生的在選課時更大的空間與擔負較多的責任。在眾多必修課程被刪除的同時，神學課程時數的保留也成為喬治城大學最後的堅持。雖然自 1951 年「自我評量」以來，課程與組織行政的變化相當大，但喬治城大學認為加強神學系的品質是保有耶穌會特質最有效的方式：

「身為一所耶穌會大學，喬治城深信所有人皆是上帝的子民，接受它的召喚。喬治城並不強制任何教授或學生信仰某種宗教，但它期待他們尊重每個人的宗教信仰。更甚於此的是，它期待他們了解喬治城身為一所天主教大學的責任。它將保留且加強神學系以繼續探索各種宗教內容，也會如其他學術科系，將任何的學術研究發現，傳授予學生。喬治城也將鼓勵天主教或其他形式宗教，努力符合教徒與非教徒的需求」

(Georgetown University, 1971a: 3)。

80 年代之後，喬治城大學在課程的改革再度面臨新的問題與瓶頸，並經歷兩波改革。第一次改革是「校本部 1982—1986 年計畫」(Main Campus Five-Year Plan, 1982-1986)；第二次是「校本部 1986—1990 年核心課程檢視」(The Main Campus Five Year Plan 1986-1990)。

(一) 第一次五年課程改革

「校本部 1982—1986 年計畫」是根據 1981 年「自我評量」報告的重點建議，而產生課程改革的方案。1981 年「自我評量」共分為四項重點：1. 研究學院；2. 各研究機構；3. 校本部三學院課程的互動；4. 法學院及醫學院。在報告書中，喬治城大學仍舊強調原有的建校精神及維持文雅教育的傳統。但也明白的指出喬治城在與其他私立大學競爭時，須提升研究學院的學術品質與專業訓練，以爭取更多的聯邦補助。⁶

(二) 第二次五年課程

資源集中改善研究所教育與專業教育，是 80 年代初期喬治城內部強烈的期許，但是另一股改善核心課程與保有喬治城天主教耶穌會傳統的聲音仍持續被運作中。課程委員會認為所有核心課程必須符合個人的需求，以負責地反映出知識的應用性與技術性。最後決定五大核心課程領域：1. 基本問題（基礎哲學與神學議題）；2. 自然科學；3. 文學與藝術；4. 歷史研究；5. 社會科學。每門核心課程必須完全符合文雅教育的內容，以教育出有反應力、批判力、負責的學生。教授核心課程的教授也必須是終身職或即將獲取終身職的教授。在暑期授課時將獲得額外

⁶ 歷經兩年的討論，作成了決議並選定：歷史、化學、語言學、阿拉伯文、西班牙文、企業管理、阿拉伯研究與英文研究所為重點科系；政府、經濟與哲學系被要求提出改善課程計畫；物理、蘇聯與拉丁美洲研究所停止招生。1984—1985 年之間，研究小組又決議研究所的課程需要加強，日後教授的研究能力將取代一切，作為升等與終身職的考慮標準。1983 年「美國新聞與世界報導」開始對全美三千所大學全面評鑑排名與 1982 年「國家研究委員」的博士班品質調查，更督促喬治城大學改善研究所教育的決心，而「五年計畫」的完成正代表喬治城期待在美國高等教育市場中，可藉由資源集中某些重點研究所，提升全校的學術研究能力與聲譽的企圖。

的津貼（Georgetown University, 1971a）。然而，由於缺乏有效的行政領導與教授的實際參與，喬治城課程改革的努力並未獲得實質的效果與回應。

1993 年「校本部學術委員會」（The Main Campus Academic Committee）又組成核心課程小組委員會檢驗大學部課程，決定再度檢討課程的改革。歷經五年，「校本部學術委員會」完成了初步的改革提案，希望將原本十門必修的課程改為二層制的（two-tiered system）八門課程：

（一）大一、大二學生必須分別在六個學門修習六門課：1.科學與自然，2.人類行為與社會，3.了解歷史，4.神秘與宗教，5.推理與抽象思考，6.美學與符號。

大三、大四學生須在另外兩學門選修兩門課程：1.宗教與文化，2.道德與價值。在第二階段的核心課程中，希望學生在探索宗教、信仰與哲學等議題時，可以了解人類行為的道德面向，使喬治城大學的傳統得以與各科系融合。特別是神學與哲學課程方面的學習希望對學生未來畢業的生活有實質的幫助。（Georgetown University, 1999a, 2000）

（二）此改革的方向著重將科學、文學、歷史、社會科學四領域擴展為六大類，增加了美學與邏輯思考的訓練。也鼓勵大三、大四的學生繼續深入宗教與倫理道德的探討。雖然此一草案已由「核心課程小組委員會」於 1998 年初步通過，但仍須經過校本部四學院行政會議充分討論，經校長與董事會同意才可實施，但因為許多科系的反對，現今這改革方案已不再討論了。神學系教授麥飛登神父就預測喬治城下一波的課程改革的重點應該會重著在學生課程學分數，也就是將每學期五門課三學分（五一三制），更改為四門課四學分（四一四制）。（McFadden, e-mail, Sept. 10, 2000）

喬治城大學的課程改革歷經二百年。19 世紀末之前，「讀書計畫」與「會憲」是課程設計的基石，強調文雅教育、語言學習、古典文學及道德價值。這一套設計成為美國其他耶穌會大學的典範，教授與學生也對課程的分級滿意。然而，20 世紀初，評鑑制度帶來課程標準化的衝擊，迫使喬治城大學必須將課程規劃與其他學校的課程制度相容，以使學生的學習成果與所獲得的文憑可被社會大眾接受與認同。也因此階段性的課程改革，使喬治城大學成為唯一一所，其畢業學生被哈佛大學承認資格，並符合進入其法學院就讀的耶穌會大學。

表 3 喬治城大學課程改革發展時期比較

	改革重點	修習課程
1789 年	1.「讀書計畫」與「會憲」為課程設計的基礎 2.文雅教育	除了拉丁文、希臘文為必修的語言課程，人文、哲學、本國英語、數學、歷史、地理同為教學重點
1820 年	1.仍不脫離「讀書計畫」與「會憲」精神，但改為「七年學程」 2.文雅教育	拉丁文、希臘文、古典文學、歷史、數學、自然科學、人文、哲學
1925 年	1.學期—學分制，科系化、標準化 2.開始注重專業教育，文雅教育失去原有地位	除了拉丁文、哲學必修，列出七個學門中的分科必修
1951 年	1.文雅教育持續衰退 2.選修課程增加	同上
1967 年	1.科系整合、課程連貫、一致性 2.減少必修時數	語文、社會、自然、神學、哲學五學門必修
校本部 1982—1986 年計畫	1.提升研究所、專業教育 2.選定重點發展科系	同上
校本部 1986—1990 年計畫	1.討論通識教育的重要性 2.增訂核心課程	制定五大核心課程領域：1.基本問題（基礎哲學與神學議題）；2.自然科學；3.文學與藝術；4.歷史研究；5.社會科學。
1993 年	1.核心課程修訂，以完成耶穌會大學使命與身分 2.加強大三、大四的核心課程訓練，特別是繼續接受宗教信仰與倫理課程的陶冶 3.但未成功	二層制的（two-tiered system）八門課程： 1.大一、大二學生必須在六個學門修習六門課：科學與自然、人類行為與社會、了解歷史、神秘與宗教、推理與抽象思考、美學與符號。 2.大三、大四學生須在另外兩學門選修兩門課程：宗教與文化、道德與價值。

資料來源：作者自行整理。

這一波課程標準化、科系化的改革，雖使得喬治城進入了美國高等教育主流，但也逐漸脫離耶穌會教育文獻中所強調文雅教育的本質。每一次的變革雖帶來反對者的反撲，但是在「研究」、「專業」為主導的前提下，除了在改革報告中重申耶穌會傳統、天主教精神及文雅課程的重要性外，專業教育的重要性仍凌駕了一切。1993年的課程改革，雖然嘗試將通識教育擴展至高年級，且未增加文雅核心課程（即通識課程）的學分總數，但此波的改革成果卻因各系的反對，功敗垂成。

伍、喬治城大學部通識課程之分析

喬治城學院的科系是提供大學部學生通識核心課程的主要場所。因此其課程的設計是校本部其他學院改革的重要依據，也間接影響其他三個大學部學院、醫學中心與法學院通識課程的開課。其他外交學院、商學院護理學院也相繼在課程簡介中聲明文雅教育是耶穌會大學的傳統，並不因專業課程的增加，而被忽略。雖然校本部各學院同樣宣示他們對通識課程的重視，但必修核心課程與學分因各學院的需求不一，而有所不同。唯一相同的是哲學與神學是所有大學部學生兩項必修學門，這也是歐多納梵校長在1993年「大學核心課程改革」中仍堅持的。以下是現今校本部四大學院的通識課程分析：

一、文理學院與語言學院

文學士與理學士皆必須修滿至少120個學分，相當於38—40門課，其中包含12門課的通識課程，須於大一、大二修畢，不可在同一科系修習二門課以上。（Georgetown University, 1998）

（一）通識核心

- 1.文學——古典文學、比較文學、英文、拉斯夫語。
- 2.數學或科學——可選擇其一：(1)選修下列兩科系中任何兩課程：生物、化學、電腦、數學、物理；(2)任何一課程二學期課程概論課程：生物、化學、電腦、數學、物理。
- 3.社會科學（生物、化學、物理主修除外）——政府、經濟、心理學、語言

學。

- 4.歷史——歐洲文化 I&II、世界歷史 I&II、西洋史。
- 5.神學——天主問題或聖經文學擇一與另一門神學系的選修課。
- 6.哲學——普通哲學概論與倫理（皆必須在哲學系修畢）。

(二) 文理學院必修

依據不同科系的要求，學生選擇主修與副修。文學院學生於大三之前完成主修的選擇，理學院學生須在大一入學前完成。平均每位學生至少須修習 12 至 14 門主修課程。

表 4 文理學院主修及副修科系

文學院通識必修及主修	理學院通識必修及主修	副修
美國研究（12／14），藝術、音樂與戲劇（12／10），古典文學（12／20），比較文學，經濟（12／14），英文（12／11），政府（12／10），歷史（12／11），跨領域研究，現代語言（法文、德文、西班牙文）（12／10），哲學（12／9），心理（12／10），社會學（12／9），神學（12／8），物理（12／12）。	生物（12／19），生化（12／25），化學（12／25），電腦（12／18），數學（12／16），物理（12／12）。	人類學，藝術、音樂與戲劇，歷史藝術，戲劇，音樂，跨藝術，生物，天主教研究，化學，古典文學研究，古典考古學，認知科學，電腦，經濟，英文，政府，歷史，正義與和平研究，語言學，數學，中古時期研究，現代語言（阿拉伯文、中文、法文、德文、希伯來文、義大利文），日文，葡萄牙文，俄文，西班牙文，哲學，物理，心理學，蘇聯研究與文化，社會學，神學，婦女研究。

資料來源：Georgetown University (1998). *Georgetown University's undergraduate bulletin of 1998-1999* (pp. 61-87). Washington, D.C.: Georgetown University.

二、外交學院

學生必須修滿至少 120 個學分，相當於 40 門課，其中包含 19 門課通識課程與核心課程。可依照個人程度在四年中修完核心課程。二門研討會分別在大一、大二，訓練論文的寫作與研究技巧。除此之外，學生必須修習四個學期的第二外

語，以通過語言能力測驗。(Georgetown University, 1998)

(一) 通識核心

- 1.歷史（三門）——西洋文化概論（一門）；其他兩門為區域歷史，如亞洲、中東、非洲、蘇聯、東歐、拉丁美洲。
- 2.文學（二門）——寫作與批評、文學與寫作、聖經。
- 3.哲學（二門）——普通哲學概論與倫理（皆必須在哲學系修畢）。
- 4.神學（二門）——天主問題、聖經文學與另一門神學系的選修課擇一。

(二) 外交學院核心

- 1.研討會（一門）——小班教學，有多種的主題供學生選擇，如道德、政治、現代化等等。
- 2.大二研討會（一門）——研究方法與期末報告。
- 3.政府（三門）——政治理論、比較政府制度、國際關係。
- 4.經濟（四門）——個體經濟學、總體經濟學、國際貿易、國際金融。
- 5.地理（一學分）——現代世界地圖。

表 5 外交學院（通識必修／核心必修／主修必修）課程數目比較

文化與政治	(9／10／12)
國際經濟	(9／10／12)
國際歷史	(9／10／12)
國際政治	(9／10／12)
區域與比較研究	(9／10／12)

資料來源：Georgetown University (1998). *Georgetown University's undergraduate bulletin of 1998-1999* (pp. 106-108), Washington, D.C.: Georgetown University.

三、商學院

學生必須修滿至少 120 個學分，相當於 40 門課，其中包含 17 門通識課程與 14 門核心課程。(George University, 1998)

(一) 通識核心

1. 經濟（二門）——個體經濟與總體經濟（在大二修習）。
2. 英國文學（二門）——文學與寫作、寫作與批評（大一）、聖經（大二）。
3. 數學（一門）——微積分。
4. 哲學（二門）——普通哲學概論與倫理（皆必須在哲學系修畢）。
5. 神學（二門）——天主問題、聖經文學與另一門神學系的選修課擇一。
6. 心理／社會學（二門）——社會學概論、普通心理學。
7. 歷史／政府／古典文化（二門）——任選兩門概論課程。
8. 通識選修（四門）。

(二) 商學院核心課程

1. 會計（二門）。
2. 應用統計（二門）。
3. 商事法／政商關係（一門）。
4. 國際商業（一門）。
5. 資訊系統（一門）。
6. 行銷（一門）。
7. 管理與組織行為（一門）。
8. 管理科學（一門）。
9. 生產與操作管理（一門）。
10. 企業社會責任（一門）。
11. 企業政策（一門）。

表 6 商學院（通識必修／核心必修／主修必修）課程數目比較

會計	(17／14／6)
金融	(17／14／5)
國際企業	(17／14／6)
管理	(17／14／5)
行銷	(17／14／5)

資料來源：Georgetown University (1998). *Georgetown University's undergraduate bulletin of 1998-1999* (pp. 121-132), Washington, D.C.: Georgetown University.

四、護理學院

共有四科系：護理、科學追蹤、醫療系統、婦女醫療。學生必須修滿 120 個學分，包含 8 門通識選修課程與 5 門核心必修（Georgetown University, 1998）。

(一) 通識必修

- 1.英文（二門）。
- 2.普通心理學（一門）。
- 3.社會學（一門）。
- 4.倫理（一門）。
- 5.哲學（一門概論）。
- 6.神學（二門）。

(二) 護理學院核心必修

- 1.人體生物學（二門）。
- 2.化學（一門）。
- 3.普通心理學（一門）。
- 4.健康保健與疾病預防（一門）。

喬治城大學大學部四個學院之學生畢業學分的規定是一致的，皆須至少修滿

120 個學分，38 門課程以上。各學院的必修課程數目有差異，以商學院通識核心課程 17 門為最多，護理學院 8 門最少，平均為 12 門左右，共佔所有畢業課程數 29%，但比全美大學通識課程 33%低。這似乎與一般人所期待耶穌會大學必定比其他大學在通識課程學分較高的刻板印象不符合。其次，校本部文理學院，雖然擔負起承傳耶穌會大學傳統的重責大任，也扮演核心課程改變的先鋒角色，但通識課程所佔的百分比並非最高，反而是商學院較多，涵蓋層面更廣。在學院核心方面，文理學院已將此一部分與通識核心合併，商學院與外交學院要求學生另外修習 10 門以上共同學院必修，如外交學院規定必須修地理與政府，商學院則重視會計、商業與資訊等專業訓練的入門課程。主修核心又因學院科系不同，差異更大。如文理學院就相差 8 門；商學院在通識核心與學院核心共佔所有修課總數的 77%以上之後，並無太大空間給予各科系的主修、必修。護理學院在學生大一、大二修習完成通識與學院核心之後，並無明定學生必須修習分科那些必修。各學院所有必修學分百分比，以商學院 90%最高，其次為理學院、外交學院 77.5%，最低為文學院 57.5%與護理學院 32.5%。

表 7 喬治城大學大學部通識課程的百分比分配

	文理學院	商學院	外交學院	護理學院	全校各核心必修平均 ／百分比
畢業應修學分 與課程數	120／40	120／40	120／40	120／40	
通識核心	12	17	9	8	11.5／29%
學院核心		14	10	5	9.6／24%
主修核心	11／19 (文學院／理學院)	5	12		15.6／39%
必修數總合	23／31 (文學院／理學院)	36	31	13	26.8／67%
各學院所有必修學分數比					
	57.5%／77.5%	90%	77.5%	32.5%	

因此，喬治城大學通識課程的規劃可歸納下列幾個特點：

一、通識課程實施的重點是以校本部三個大學部及醫學中心的護理學院為主。法學院、醫學院與研究所學院並無必修的通識課程。校本部的文理學院各項核心課程措施是其他學院仿效的標準，但是其他三學院仍強調在專業領域中維護耶穌會文雅傳統的決心。

二、除了大一、大二各二門哲學與宗教是所有學院皆相同之外，其通識核心因不同學院的需求，在修習課程內容與數量各有不同。

三、商學院通識核心課程是四學院中最多，學生必修科目的比例也最高，相對地，文學院與護理學院給予學生較多自由選擇課程的機會。

四、與美國其他研究大學相比，喬治城大學的通識課程的數量為總數的三分之一不到，外交學院與護理學院的通識課程只有 20%，以專業課程為主，因此通識課程並不因是耶穌會大學而有較高。這似乎與其不斷在教育使命中強調通識教育有明顯的出入與落差。

五、哲學與神學在經歷多年來的課程改革，雖然仍被保留，但學分數已降低至六個學分，而且課程名稱已更改為檢視宗教層面的問題，而不是天主教教義的傳達，如大一上的神學必修「天主問題」(the Problem of God)。

陸、課程設計的行政運作模式

耶穌會創辦教育之初，校長是學校掌握校務運作最重要的人物，不論是課程設計、教師聘任、經費籌措、學生入學等等，皆須向總會長及省會長報告。直到 20 世紀初，其本身也是耶穌會會士的耶穌會大學校長不僅是學校行政業務的領導者也是決策者。對於全校課程內容的設計，除了必然依據耶穌會「會憲」與「讀書規範」的基本原則與聽取其他耶穌會士教授的意見外，大學校長在課程上有很大的裁量權。

喬治城學院建校之初，校長即是學校行政權力的中心，對課程內容的決策有極大的主導權。鄧肯神父(Durkin)就分析當時校長在課程決策的角色：

「爲了管理學校課程與校務正常運作，家長式管理的模式被建立起來。校長

更須確保其被執行。他必須參與學生的所有重要考試，經常視察課堂，甚至校規處罰也是校長的責任」(Durkin, 1964: 9-10)。

由於學生人數少，學校教職員的人數也不多，喬治城大學校長經常在開學的第一天召集喬治城大學全校教師聚集在校長辦公室討論新學期的課程內容。但歷經了二百年，現今喬治城 1,500 多位教師必須在前一學期二月之前將課程進度表交予各系所，並在四月的第一個星期向書局預訂下學期的教科書。因此，隨著學校日益的擴充，師生的增加，喬治城大學的課程決策過程也必然是須由單純的校長主導，逐漸轉變成更制度化的決策模式，以適應科系化、多元化與專業化的課程內容。

一、校長與其他行政單位的角色

60 年代之後，美國面臨一個政局與社會劇變的挑戰，耶穌會高等教育在課程多元化、專業化方面因而受到很大的衝擊。如學生對選課自由的要求，新進在俗教授對課程專業化的期待，皆促使喬治城大學在課程的內容與決策過程，須配合整體高等教育環境的須求。1965 年梵蒂岡第二屆大公會議之後更加速這種改變。1968 年學校行政與耶穌會團體的分治，組成的一個獨立、非營利的 (independent and non-profit) 財團法人 (Corporation)。喬治城大學校務運作，也正式地邁向學校自治與學術領導的首頁。校長不再全權主導課程的規劃，而由三校區自主發展。三校區的副校長則取代校長的角色，分別負責監督與運作學術課程的制定，院長與系主任的角色增強，教授的參與也因 1967 年「教授參議會」(Faculty Senate) 的成立更加擴大。

(一) 學術副校長

根據「教師手冊」，行政學術副校長分別是三個校區最高的領導者，充分連繫所管轄學院之間的溝通管道。監督並安排該校區內所有學術會議的召集及教授會議的舉行。除此之外，行政學術副校長也是院長會議的主席、各學院行政會議的當然委員及校長內閣的一員，扮演著溝通連繫整合各院之間的學術事務及執行學校各項教育目標的多重角色 (Georgetown University, 1987)。然而在課程方面，副校長不須直接負責全校課程的制定，而只是通識課程的整合工作。

1967 年校本部通識課程的改革是由文理學院院長首先發起，並主導負責課程的規劃，其他學院緊接著追隨。學術副校長主要的任務即是推動改革及整合連繫各學院間的歧見。80 年代之後，副校長希望在課程的規劃上能更有主導的能力，但是在教授參與課程決策的角色逐漸增強後，副校長的決策角色相對減弱。

「1982—1986 年」及「1986—1990 年」兩次五年改革計畫中，副校長在第一次改革雖是主導者，但在與各系所主任及教授討論課程的更動，選定重點科系及停止招生的研究所之後，卻遭到「教授參議會」的反對，最後董事會裁定重新修改研究所的行政管理，政府、經濟及哲學三系須重提改革方案，作為資源重新分配的參考，拉丁研究所及蘇聯研究所則起死回生 (Brown, interview, July 21, 1999)。

在第二次改革，副校長與院長會議再度要求各系所如何對在課程中保有耶穌會特質作出報告，成立核心課程委員會整合各系所的建議，並在各學院的行政會議中充分討論。但是各系所仍有相當多不同的建議。1996 年的核心課程改革，副校長雖支持核心課程委員會，並希望能將核心課程改為兩層制，但因來自哲學、神學、英文系強烈的反對而作罷 (Provost's Newsletter, 1999)。

學術副校長在課程內容改革的主導能力，在 70 年代之後已逐漸下降。在 80 年代，更明顯地看出副校長急欲整合溝通各院的核心課程的努力，但在整合的過程中，各院的歧見仍大，副校長發揮的空間相對被限制。然而他在預算的主控能力仍相當的大。因此，60 年代之後，雖然各院各系對通識課程或專業課程參與決策過程的程度相當強勢，特別是 90 年代之後，但是各院預算的來源仍由副校長掌握甚多，間接穩固了副校長在課程決策中的影響力。

(二) 院長

根據「教師手冊」，院長是學院最高的行政主管，擔任行政會議的主席及院內所有委員會當然委員，直接負責監督有關各院教授及學生之各系所的課程。並且有義務執行學校各項政策與採用不與學校政策相抵觸的各項院級規定。院長在 70 年代的學術事務角色相當的重要，特別是課程內容的整合：

「他必須認知教育與專業領域的各項問題，持續了解其發展的趨勢及走向。並在行政會議中，對課程、科目及教學方法作適當的修訂以配合實際的專業需要」 (Georgetown University, 1987: 11-12)。

因此，院長對各院課程的制定過程不僅有主導權，而且對專業課程未來的發展方向更有直接的影響力。

1967 年喬治城大學文理學院進行首波的課程改革。文理學院院長即扮演一個推手的角色，主導改革的方向，也相繼帶動校本部其他學院的課程改革。「1981 年自我評鑑報告」（Georgetown self evaluation Report）就說明院長在整合課程中的角色：

「學校中的每個學院，由法學院至護理學院，由醫學院至商學院，院長皆負責管轄每個系所課程的一致性，或至少提供每個科系獲得學位須修畢的專業課程。大致來說，每個學院課程設計與規劃，是院長的責任」（Georgetown University, 1981: 21）。

副校長布朗（Brown）也認為喬治城大學各院院長，在 80 年代的課程結構改革中，具有重要領導地位：

「課程結構重組的初期（60 年代之前），院長的角色並未受到重視。80 年代各校區試圖整合各院的課程之時，院長是校本部課程改革的一員。他的出席代表擁有與學校中央行政人員一樣的地位。而非只是一個地方性，各院的領導人」（Georgetown University, 1981: 102）。

海薇格（Hellwig, interview, July 2, 2001）也認為院長是各院核心課程制定的行政領導者，不論在通識核心或是專業核心課程。但在教授參與校務行政的意識增強之下，院長除了須配合學校高層課程政策的方向，更須加強與教授溝通不同的意見，以制定更符合各學院特色的專業課程。

（三）系主任

60 年代開始，喬治城許多科系的系主任已不再由神職人員擔任。在俗教授的加入，改變了各系教授組成結構，促使各系的對行政自主權的注重。間接地，系主任的領導角色也因而更形重要。根據「1981 年教師手冊」，系主任在有關課程方面的職責如下：

1. 系主任必須監督系上人員，有關學術或技術上的事務。

2.他必須負責保持系上高品質的教學，並在系上教授的建議之下，且不違背行政會議所制定的目標與方向，決定系上課程的目標。

3.他須與院長在課程與學生方面充分溝通，並對院長負責。

4.他須與系上教授合作，以準備系上各課程的教學進度表，明列課程的目標。

5.他須不斷的了解其專業領域的發展方向與趨勢，並向院長提供因應時勢的需要所作的課程修正建議（Georgetown University, 1987）。

系主任對系上專業課程的內容有制定及監督的責任，特別是一些設有研究所的科系，系主任更須考量大學部課程與研究所課程銜接的問題。系主任是最直接了解系上專業課程需求，且與系上教授接觸溝通的最重要人物，因此，60 年代之後，系主任逐漸扮演主導系上專業課程發展的角色。如神學系 60 年代後的課程改革即是由系主任雷恩（John I. Ryan）所主導。雷恩自 1963 至 1966 年之間擔任神學系第一位非神職人員的系主任，在系務會議中雷恩強烈的表達出學生其對神學課程的反感，認為須根據學生的需求，以及鼓勵學生自由學習的出發點之下，改善現有的神學課程。他也認為應在課程中提供學生非基督徒與基督徒作者的神學作品，並開放討論（McFadden, interview, June 29, 2001）。雷恩以一位非神職人員的身分，主導系上的課程方向，其看法不僅轉變了神學系 70 年代之後課程的多元化走向，也將系主任對專業課程制定過程的影響力發揮極致。

除了專業課程之外，系主任也積極的參與通識課程的決策過程。如麥飛登神父（McFadden）在 1967 年擔任系主任，面臨了喬治城大學核心課程改革的重要時刻時，就積極的推動兩件事：1.規定所有的學生修習神學課程，2.降低神學選修為兩門，列為大一、大二必修（McFadden, 1990）。雖然面對系上有些教授的反彈，但是系主任有很大的影響力安撫不滿的聲音。80 年代，喬治城大學在邁向核心課程整合之際，系主任的角色更是舉足輕重。「1996 年教師手冊」就明白的規定：「系主任必須選擇系上所授予的課程」。系主任必須負責為系上設計安排適合的課程，不僅是在專業課程上配合社會動向以與研究所教育銜接，在通識課程的推動方面，更須與系上不同意見的教授溝通才可達成。

（四）教授的參與

教授參與學校課程的制定可分為通識核心及專業課程。60 年代之前，教授對

專業課程的制定過程已有相當程度的參與。雖然決策的內容仍須經院務行政會議，校本部行政會議及校長核准，但教授的課程參與權是被肯定的。1967 年「教授參議會」（Faculty Senate）的成立又更加保障教授參與課程決策過程的責任與義務。60 年代之後，各科系爲了爭取聯邦的經費補助，必須對課程做適當的修正以符合聯邦的要求。1967 至 1970 年，醫學院副校長麥那提（Matthew F. McNulty）及羅斯院長（John Rose）與教授共同合作改革醫學系教育課程，以爭取 5 年 850 萬美元的補助。法學院也是在教授的參與下，開發許多新的課程與研討會。除此之外，牙醫學院增加新的基礎科學課程；外交學院、文理學院也皆相繼改革各科系的專業課程。教授的專業長才成爲支持各科系專業課程改革的基石（Georgetown University, 1970）。

1970 年之後，各科系更落實了教授參與專業課程的決策過程。各校區、學院、系分治，也採取不同的決策程序。但相同的是，各系教授的角色日益重要。「1981 年喬治城大學自我評量報告——研究學院」中就充分的說明這現象：

「在研究學院，雖然院長，行政會議，與各領域委員會對各系所課程有影響力與同意權。但各系在課程的內容、研究方法、評量方式上，可作自己的學術決定，特別是研究所課程。法學院研究院院長對於法學院的課程完全無影響力。醫學院、牙醫及護理學院方面，課程的決定，入學政策及教授的分配也皆由各系決定」（Georgetown University, 1981: 21）。

不僅如此，商學院、外交學院、文理學院的情形也相同。各科系在研究所或大學部專業的課程傾向自治，自我發展。雖然在程序上，仍須經由研究所院長或是各院院長的同意，但各系有相當大的自治權決定專業科目上課之時數、內容、考試的方式與論文等等。海薇格就分析 1970 年之後教授在專業必修課的角色：

「每個科系專業必修的課程通常是由各系的教授在系務會議中決定的。在會議中，教授將會考慮課程進行的狀況，其他學院的作法及研究所對大學部課程的期待，以做為課程制定的方向」（Hellwig, interview, July 24, 1999）。

90年代，喬治城大學行政當局也相當的支持各系專業課程的自治。1996年英文系教授決議將莎士比亞課程由必修改為選修引起外界的一陣撻伐。「印地安那波里斯之星」(Indianapolis Star)就評論喬治城的作法「好比將數學由工程科系中刪除一般」(Wilson, 1999)。全國校友聯誼會主席(The National Alumni Forum)也誓言將發動大眾的力量，反對喬治城這項課程的改變。好幾位喬治城大學的畢業校友，其中一位著名的《大法師》(Exorcist)作者布雷提(William Peter Blatty)，誓言要向學校施壓改變英文系課程的決議。但是喬治城大學的發言人宣示，喬大的教授有完全的自主權決定課程的內容：

「任何學校的教授若允許自己在這議題中退縮，就是一種恥辱。運用捐獻為一種工具來控制學校課程決策是一種錯誤的方法」(Wilson, 1999: 431)。

歷經三十年的變革，教授參與專業課程的制定已由被動轉變為主動的模式。在系主任的領導之下，各系皆有絕對的自主權決定課程的方向，以符合各科系專業領域的需求，但教授仍須在某些政策上與院長及學術副校長配合。麥飛登神父就說：「現今喬治城的教授雖真正的能掌握課程的制定，但是仍須與一些行政人員密切的合作，特別是院長與副校長」(McFadden, interview, June 29, 2001)。然而，具有專業領域教授在課程制定過程中，所扮演的角色日益的重要，且受到學校的尊重，是不可被否認的事實。

70年代開始，教授參與學校行政事務逐漸活躍，除了系上的專業課程，有關全校性的核心課程也有教授開始積極的參與。1989年耶穌會總會長蒞臨喬治城演講強調，耶穌會大學須為繼續保有耶穌會本質而努力，「耶穌會教育的特色就是以價值為導向，整合性、國際性與跨科系的課程設計，並關心公平正義與幫助窮人兩項社會議題」(Georgetown University, 1993: 63)。為了實踐此耶穌會的教育理想，1990年喬治城大學校長邀請三個校區的教授參與一系列「革新讀書計畫：喬治城與羅耀拉」座談會。有將近100位教授接受了邀請，並提出具體的課程改革方案：1.跨文化教育，鼓勵教授將多元文化的觸角融入課程之中；2.科學、科技及社會方面，加強學生的科學教育；3.教育價值——倫理與行為的結合，將社會服

務融入課程之中；4.想像與創造力在通識教育扮演的角色，加強並培養學生美學素養；5.舉辦「讀書計畫」研討會，強調全人教育，全球觀及增進社會的公平正義。

在此跨三校區的通識課程會議中，學校鼓勵尊重教授在通識課程中的專業地位。並推動課程改革，以趨向跨領域整合的方向。但文理學院科學系的教授未參與此會議，使得科學教育缺乏推動的支持力量。

1993 至 1998 年，教授對喬治城核心課程相當積極參與。但校本部改革失敗的例子，顯出教授的實質影響力已遠勝於學校高層的力量。1999 年副校長告教職員信就明白的指出改革的失敗的原因在於一些科系教授強烈的反對，如神學系、英文系、哲學系：

「神學系、英文系、哲學系的教授對校本部所提出二層制的核心課程之提案強烈的批判。並認為他們沒有被說服課程有改變的需要。外交學院與文理學院的課程委員會也認為這次的改革並無有效的被考慮。就如大家 1980 年的核心課程改革的看法一樣，『沒有突破，就不要修改』的看法成為許多教授批評的原因」(The Provost's Newsletter, 1999)。

二、行政人員的角色分析

60 年代之初，喬治城大學即有完善的組織架構處理全校學術性的事務，上自董事會、校長、學術副校長，下至院長、系主任，皆在課程設計方面有某一程度的參與與影響力。1960 至 1970 年之間，因面臨了內外的衝擊，喬治城大學行政組織做了相當大的改變。除了學校行政自耶穌會團體獨立出來之外，在學術事務上，也分別由校本部、法學院、醫學院各自運作，不僅增設兩位行政副校長，各院院長是主導各院政策成形之院務會議中的最重要的角色，也是整合院內各系不同意見的溝通者。相較於院長，學術副校長因有預算的決策權，既而對課程設計的內容，仍保有某些程度的影響力。1960 年的「教師手冊」及「學校組織表」也規定學術副校長須負責全校課程的設計及內容。但 1971 年則規定學術副校長「整合及協調各院的課程」。因此，學術副院長的功能對課程內容的主導權，已逐漸轉

變為整合及協調各院之間的課程資源，特別是通識核心課程的一致。

在 1970 年之後，各系在學術課程的自治權愈加的增強。「系主任是研究所及大學行政中最有影響力的學術單位領導者，負責研究所及大學課程」(Georgetown University, 1971b: 102)。專業課程方面，除了在組織架構上，學校賦予系主任選擇各系所教授的科目外，實質上，各系主任也比 60 年代之前具有更強的主導力，以影響各系課程內容，特別是一些喬治城大學的重點科系，如神學、哲學等科系。除此之外，各系教授的參與也隨著各系課程自治程度的增加而升高。1960 年之後，大部分由耶穌會士擔任的行政職位及教職逐漸由在俗人士取代，教授團體的組成多元化，也為喬治城大學在行政管理上來帶來新的衝擊，間接促成「教授參議會」的成立。教授在專業課程與核心課程參與的活躍度也增強許多。

80 年、90 年代各院、系所展開一連串的核心課程改革，教授的意見經常左右了改革的速度與成敗。布魯克林學院 (The Provost of Brooklyn College) 校長武夫 (Ethyle R. Wolfe) 就認為學校課程改革的成功須具備三個要素：中央的領導力、可配合的教授及資源。80 年代之後，教授積極參與課程決策過程，相對地也帶來了改革的不易與共識達成困難。校本部副校長布朗 (Brown) 就承認：

「1970 年之前，喬治城大學有前兩項，但 1980 年之後，則三項皆無」(Brown, 1990: 101)。

柒、結 論

由以上的分析與討論可以得知，60 年代之後喬治城大學的課程規劃的發展與決策模式的轉變：

一、耶穌會士人數驟減，大量的在俗人士進入喬治城任教，一股新興力量注入校園，引領課程的新走向，加速學校進行課程改革。

二、增加專業化的選修課程，降低必修的學分，成為 70 年之後的新共識。而在俗教授被納入課程決策過程之中，也逐漸發揮其影響力。雖然以增加通識課程學分來保有耶穌會特質的聲音仍舊存在，但卻無法扭轉新的趨勢。

三、各系學術專業已充分被尊重。院長以上的行政人員在決策過程中扮演資

源統合的角色。因此，分享的、參與的、共同規劃的、團體形成共識的同僚模式與理性、層級化官僚模式，兩者交互共存於課程的決策過程之中。這也印證了亞當斯（Adams）所觀察的，現今大部分大學課程的內容品質是由教授所掌控的事實。

四、雖然由上而下的官僚式在課程的決策過程逐漸被同僚的共同參與所凌駕，且校長以降之行政主管須尊重教授團的意見，但基於耶穌會大學的傳統文化與對教育使命的堅持——追求正義與關懷窮人，受迫於外壓力而採用的政治協商妥協方式在喬治城大學仍舊是較不受歡迎的。

在專業化、分工化及多樣化的課程改革潮流中，通識課程量的減少是高等教育的趨勢。這也相對帶動專業領導的抬頭，促使同僚互動的課程決策模式逐漸凌駕由上而下的官僚模式，但也緩慢了課程的改革。然而，喬治城大學在課程規劃也遭遇到幹普（Gumport）所認為的傳統文化與現代需求的衝突，也就是保有傳統通識課程與追求專業化訓練所產生的矛盾。但是「一個教育機構仍必須忠誠地負擔起下列重大的社會職責：個人學習和人力資本的開發，公民和愛國者的培訓及社會化的推動，以及知識的保存及國家其他政策所需人才的養成」（Gumport, 2000: 70）。

因此，學校作為一個社會機構，除了知識製造的功能之外，更必須執行社會普遍堅持及長久建立的社會價值。通識教育即是傳統價值傳播的媒介，雖然在現今重要性不及專業知能的培養，但也不可輕忽其維護社會秩序與道德的功能。這也是喬治城大學最後所堅持的。

附 錄

I. Interviews

- Brown , Dorothy M. (1999, July 21). *Interview*.
- Byron, William, S. J. (1999, July 29). *Interview*.
- Curran, Robert Emmett, S. J. (1999, July 7 & July 14). *Interview*.
- Douglass, R. Bruce. (1999, July 7)(2001, June 27). *Interview*.
- Durkin, Joseph, S. J. (1999, July 2 & July 6 & July 28)(2001, July 16). *Interview*.
- McFadden, William C., S. J. (1999, July 20)(2001, June 29). *Interview*.
- Hellwig, Monika. (1999, July 8)(2001 July 2). *Interview*.
- Moore, Anthony. (2001, June 27). *Interview*.

II.E-mail

- McFadden, William C., S. J. (1999)(2000)(2001). "Reply to Question 3," Personal e-mail.
- Monika Hellwig. (1999)(2000). "Your Questions in e-mail of Sept. 8," Personal e-mail .

參考文獻

- 張建邦（1982）。*臺灣六所大學官僚同僚政治管理模式之研究*。臺北：驚聲出版社。
- 張建邦（1985）。淡江大學的管理模式。戴於何福田（主編），*大學教育論文集*（頁 75-96）。臺北：淡江大學教育研究中心。
- Adams, H. (1976). *The academic tribes*. New York: Liverright.
- Brown, D. M. (1990). Learning, faith, freedom, and building a curriculum: Two hundred years and counting. In William C. McFadden (Ed.), *Georgetown At Two Hundred* (pp.78-83) . Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Curran, R. E., S. J. (1993) *The bicentennial history of Georgetown University: From academy to university, 1789-1889, Vol. I*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Durkin, J. T., S. J. (1964). *Georgetown University*. Garden City: Doubleday & Company, Inc.
- Georgetown University. (1960). *Georgetown University Self Evaluation Report: Presented for*

- Consideration of the Commission on Institutions of Higher Education, Middle States Association of Colleges and Secondary Schools*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1970). *Georgetown University President's Report*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1971a). *Georgetown University Self Evaluation Report: Presented for Consideration of the Commission on Institutions of Higher Education, Middle States Association of Colleges and Secondary Schools*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1971b). *Georgetown University Self-Study Report: Perspectives and Problems, A Self-Study*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1981). *Georgetown University Self Evaluation Report: Presented for Consideration of the Commission on Institutions of Higher Education, Middle States Association of Colleges and Secondary Schools*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1987). *Georgetown University Faculty Handbook*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1993). *Georgetown University Self Evaluation Report: Presented for Consideration of the Commission on Institutions of Higher Education, Middle States Association of Colleges and Secondary Schools*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1998). *Georgetown University's Undergraduate Bulletin of 1998-1999*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1999a). *Georgetown University Faculty Handbook*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (1999b). *Georgetown University's Undergraduate Bulletin of 1999-2000*. Washington, DC: Georgetown University.
- Georgetown University. (2000). *Georgetown University's Schedule of Classes of 1999-2000*. Washington, DC: Georgetown University.
- Greeley, A. M. (1969). *From backwater to mainstream: A profile of catholic higher education*. New York: McGraw-hill.
- Gumport, P. (2000). Academic restructuring: organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, 67-91.
- McFadden, W. C., S. J. (1990). Catechism at 4 for all the schools': Religious instruction at Georgetown. In W. C. McFadden (Ed.), *Georgetown at two hundred* (pp. 143-168). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Nuklasson, L. (1995). State, market and oligarchy in higher education—A typology and an outline of the debate. *Higher Educational Management*, 7(3), 350.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
- Provost's Newsletter. (1999). *Why are we on the core curriculum proposal?* Washington, DC: Georgetown University.
- Reviewing the Undergraduate Core Curriculum*. Retrieved March 18, 1999, from Georgetown University Website: <http://www.georgetown.edu>
- Weiss, C. H. (1995). The four "I's" of school reform: How interests, ideology, information, and institution affect teachers and principal. *Harvard Educational Review*, 65, 571-589.
- William, C. (1987). The economic approach. In B. R. Clark (Ed.), *Perspective on higher education* (pp. 85-90). Berkeley: University of California Press.
- Wilson, J. K. (1999). The canon and the curriculum: Multicultural revolution and traditionalist revolt. In P. G. Altbach (Ed.), *American education in the twenty-first century* (pp. 427-447). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.