

大學通識

Journal of General
and Liberal Education

2014年 總第八期
Vol. 8, 2014



香港中文大學鄭承峰通識教育研究中心
Baldwin Cheng Research Centre for General Education,
The Chinese University of Hong Kong

大學通識

Journal of General and Liberal Education

2014年3月 總第八期

Volume 8, March 2014



香港中文大學 鄭承峰通識教育研究中心
Baldwin Cheng Research Centre for General Education
The Chinese University of Hong Kong

本刊出版獲鄭承隆通識教育及哲學研究基金贊助

The publication of this journal is sponsored by Edwin S. L. Cheng Research Fund
for General Education and Philosophy

大學通識

Journal of General and Liberal Education

2014年3月 總第八期

Vol. 8, March 2014

主編 **Editors-in-Chief**

張燦輝 CHEUNG Chan-fai

梁美儀 LEUNG Mei-ye

執行編輯 **Executive Editor**

林綺琪 LAM Yee-ki

封面題字 **Calligraphy**

何秀煌 HO Hsiu-hwang

© 香港中文大學 鄭承峰通識教育研究中心

© by Baldwin Cheng Research Centre for General Education
The Chinese University of Hong Kong

ISSN 2227-3603

出 版

香港中文大學 鄭承峰通識教育研究中心

香港 新界 沙田 香港中文大學許讓成樓8樓

Publisher

Baldwin Cheng Research Centre for General Education

The Chinese University of Hong Kong

8/F, Hui Yeung Shing Building,

The Chinese University of Hong Kong,

Shatin, New Territories, Hong Kong

電郵 Email

rcge@cuhk.edu.hk

電話 Telephone

(852) 3943 8955

網址 Website

<http://www.cuhk.edu.hk/oge/rcge>

大學通識

榮譽顧問

鄭承隆

顧問

王義道（北京大學）	洪長泰（香港科技大學）
胡顯章（清華大學）	張一蕃（中國科技大學）
張豈之（清華大學）	陳天機（香港中文大學）
黃俊傑（台灣大學）	楊叔子（華中科技大學）
劉源俊（東吳大學）	

編輯委員

丁國輝（香港中文大學）	王永雄（香港中文大學）
王淑英（香港中文大學）	甘陽（中山大學）
李雅言（香港中文大學）	周偉立（香港大學）
孫向晨（復旦大學）	徐慧璇（香港教育學院）
張美珍（香港中文大學）	陳霜葉（香港中文大學）
黃蘊智（香港中文大學）	楊潔（香港中文大學）
趙茱莉（香港中文大學）	廖梁（香港中文大學）
劉國英（香港中文大學）	潘偉賢（香港中文大學）
龐海芍（北京理工大學）	

Joseph CHANEY (Indiana University, South Bend)

Melissa A. FITCH (University of Arizona)

Robert GURVAL (University of California, Los Angeles)

Journal of General and Liberal Education

Honorary Consultant

Edwin S. L. CHENG

Consultant

CHANG I-fan (China University of Technology)
CHEN Tien-chi (The Chinese University of Hong Kong)
HU Xianzhang (Tsinghua University)
HUNG Chang-tai (Hong Kong University of Science and Technology)
HWANG Chun-chieh (National Taiwan University)
LIU Yuan-tsun (Soochow University)
WANG Yiqiu (Peking University)
YANG Shuzi (Huazhong University of Science and Technology)
ZHANG Qizhi (Tsinghua University)

Editorial Board

Joseph CHANEY (Indiana University, South Bend)
CHAU Wai-lap (The University of Hong Kong)
CHEN Shuangye (The Chinese University of Hong Kong)
CHEUNG Mei-chun, Jane (The Chinese University of Hong Kong)
CHIU Chu-lee, Julie (The Chinese University of Hong Kong)
Melissa A. FITCH (University of Arizona)
GAN Yang (Sun Yat-sen University)
Robert GURVAL (University of California, Los Angeles)
LAU Kwok-ying (The Chinese University of Hong Kong)
LEE Ngar-yin, Louis (The Chinese University of Hong Kong)
LIAO Liang (The Chinese University of Hong Kong)
PANG Haishao (Beijing Institute of Technology)
POON Wai-yin (The Chinese University of Hong Kong)
SUN Xiangchen (Fudan University)
TING Kwok-fai (The Chinese University of Hong Kong)
WONG Suk-ying (The Chinese University of Hong Kong)
WONG Wan-chi (The Chinese University of Hong Kong)
WONG Wing-hung (The Chinese University of Hong Kong)
XU Huixuan (Hong Kong Institute of Education)
YANG Jie (The Chinese University of Hong Kong)

Table of Contents

目錄

Foreword.....	i
卷首語	ix
Special Topic: Excellence in Leadership and Administration of General Education Programs in University	
專題：大學通識教育課程的領導與管理	
Jerry G. Gaff <i>General Education Reform in Hong Kong: Leadership for Success.....</i>	1
劉源俊 大學應如何推行通識教育課程	29
龐海芍、余靜 大學通識教育課程的領導與管理	39
陳志明、梁偉賢、林榮鈞 通識課程設計中的挑戰與機遇： 一間香港私立專上院校的經驗分享	81
徐慧璇 通識教育課程發展不同階段之課程領導與管理	107
Teaching and Learning in General Education	
通識教與學	
司徒偉文、彭金滿 同儕輔讀計劃：目標與推行	121
章雪富 從學術到思想：通識核心課理念的探索	135
Note for Contributors 稿約	141

Foreword

General education is one of the indispensable components in higher education all over the world today. A general education program has certain particularities that distinguish it from other curricula of specialized disciplines of university learning. It is interdisciplinary in nature, attempting to break down the walls between disciplines and passing on universally significant cultural achievements and values. Such a complex philosophy of program design entails difficulties in its actual implementation. Furthermore, in comparison with traditional specialized programs where different disciplines are administered by different faculties with regular budget, general education also faces the problems of limited resources and the challenge of achieving optimum allocation. In such a circumstance, effective leadership and administrative system play a key role in the successful implementation of a general education program.

“Leadership and administration of general education programs in university” is the special topic of this issue. We are honoured to have contributions from Dr. Jerry Gaff, Senior Scholar at the Association of American Colleges and Universities (AAC&U), Professor Liu Yuan-tsun, former President of Taiwan’s Soochow University, Professor Pang Haishao, Secretary of the Institute of Education, Beijing Institute of Technology and graduate student Ms Yu Jing, Professors Victor Chan Chi Ming, Kenneth

Leung Wai Yin and Anselm Lam Wing Kwan of the Department of General Education, Hang Seng Management College, and Professor Xu Huixuan of the Hong Kong Institute of Education.

Gaff, starting off from the background to education reform in Hong Kong, points out that the contributions of general education to Hong Kong lie in enhancing students' abilities to solve real world problems and, thereby, fostering the development of talent required to build a "knowledge-based economy" for Hong Kong. Based on his many years of experience in implementing general education programs in the United States, Gaff points out that the key to creating successful leadership and administration lies in the building of the team. That is because a general education program needs to take into account the interests of all departments, meaning that any go-it-alone approach cannot truly ensure the effectiveness of the program. What kind of a team structure is required to handle the administration of a general education program? Gaff argues that if the objective is to achieve sustainable development, the participation of all academic staff is needed. He states that anyone can become an outstanding general education program administrator. The leadership envisioned by Gaff includes teachers, students, general education program administrators, deans and faculty of professional fields, provosts and presidents, members of the board of trustees and government officials. Under this concept of leading team with such unusually rich diversity, Gaff discusses the role that each party plays and its function in the leadership and administration of a general education program.

In contrast with Gaff's idea of everyone participating in leadership and administration, Liu Yuan-tsun, basing his ideas on his experiences in implementing a general education program as Dean of Academic Affairs

and President of Soochow University, argues that leadership of a general education program most importantly lies with president and dean of academic affairs. “If the president does not value general education, is conceptually biased, adopts an inadequate organizational design for implementation of general education or entrusts the wrong people, the whole thing will come to naught.” Here, Liu Yuan-tsun believes that the president’s responsibility is to fully understand and recognize the value of general education, while the dean of academic affairs or vice-president for academic affairs needs to be able to assist the president in implementing general education program into practice. The dean’s role is to put the values into effect and continuously to seek the consent of all those involved in the course of implementation. Furthermore, the article also gives recommendations on the administrative structure for general education programs in comprehensive universities and junior colleges (including technical colleges and other such institutions that do not have a full range of departments). The article points out that a junior college can establish an independent “general education center” to coordinate planning and allocate resources. As for comprehensive universities, the general education program should be carried out under the overall leadership and administration of the dean of academic affairs so as to avoid conflicts caused by the inward-looking vision of each discipline.

Pang Haishao and Yu Jing have taken a number of universities in the US, Hong Kong and Taiwan as case studies, and analyzed different curriculum structures considering various educational traditions. Pang Haishao is one of the mainland Chinese scholars actively involved in research on university general education. Based on the above mentioned cases, she has summarized the developmental history of general education programs in mainland China

and the numerous problems that they are facing. For example, during the early stage of program development, general education lacked “systematic and thorough top-level design”, and in an educational model that emphasized vocational education, general education got short shrift for a long time. Even though the author does not go into the forces that propelled the gradual shift to favoring general education programs, from the text, the reader can see the changes in the objectives and positioning of general education in mainland China during the last 10 years or so. Particularly with respect to the input in developing core curricula for general education, the article points out that the relevant strategies include forging a number of quality general education courses through dedicated policy support and resource incentives. Some universities have also established a committee on general education elective courses and engaged scholars in different specialties to carry out overall design and quality review of their general education programs.

Hang Seng Management College is a private post-secondary institution in Hong Kong that came into being with the expansion in the scale of higher education in Hong Kong in the past few years. Precisely because it was established recently, Hang Seng Management College placed great emphasis on the establishment of a general education program from the very outset. Victor Chan Chi Ming et. al. examine the reform process, from the program philosophy design to the program content, leading to the College’s new core general education curriculum “Liberal Arts Core Curriculum” and, from this, point out that the key to establishing an effective general education program lies in colleagues on campus being able to reach a consensus on the content and significance of general education. The expertise of Hang Seng Management College is derived from a two-level review (college level

and study level) approach. It is important to point out that in the course of seeking a consensus, Hang Seng Management College not only stressed the intrinsic value of a general education program itself, but also took such matters as how to satisfy students' needs, broaden students' basic knowledge and assist students in widening their horizons as important reference factors in program design. In their general education program design, it expressly and clearly incorporates the "student" factor, reflecting that leadership and administration of a general education program is not only a top-down unidirectional consideration but should also include top-down and bottom-up bi-directional consideration.

From the perspective of the researcher, Xu Huixuan has constructed four levels of leadership and administrative roles, divided, from higher into lower, into institution senior officials (including the university president and the administrator in charge of academic affairs), the director of general education, the general education program committee and teachers. Notably, the article defines the role of the director of general education. The article argues that, in terms of the emphasis on leadership and administration, the role of director of general education is different from the other roles in that it requires a balance of the two. In practice, leadership and administrative functions are different, with the former primarily establishing the direction, internally unifying the individuals involved, stimulating and incentivizing them, whereas the latter plans and arranges the finances, organizes and allocates manpower, and controls and resolves problems. For example, at the program implementation stage, the leadership of the director of general education is manifested in "enhancing the intrinsic cohesiveness of everyone involved (committee, teachers and administrators) and creating a culture of

cooperation” while administration is manifested in “administrating routine work matters, understanding teachers’ needs and endeavoring to secure the appropriate resources.”

In addition to the special topic, the journal has invited several teachers and scholars to discuss issues on teaching and learning in general education. Teaching is an educational activity with student as its ultimate concern, and how to create a supportive environment for student learning is one of the core issues in teaching practice. Student should be at the center of teaching activities, in which they have the say and play an active role in the construction of knowledge. These educational ideas necessarily give rise to diverse ways in teaching and learning, and teaching should no longer be confined to traditional setting but go beyond it. In 2009, the Office of University General Education of The Chinese University of Hong Kong (“CUHK”) began to implement Peer Assisted Study Sessions (“PASS”) on a pilot basis, which is carried out in the form of extracurricular activities. It aims to deepen the understanding of what students have learned and to resolve difficulties encountered in class through guidance by and mutual exchange among fellow students.

On the teaching practice for implementing PASS, the teachers in CUHK’s General Education Foundation Programme have a thoughtful exploration. Dr. Szeto Wai Man and Dr. Pang Kam Moon take a look back at the content, the design process and the implementation of PASS in their own teaching practice. The article points out that PASS is designed to meet students’ needs, hence helping students in overcoming stress, self-doubt and other negative emotions, fostering a cooperative attitude and strengthening self-confidence. Apart from that, Pang Kam Moon also shares his experience in teaching the course “Astronomy”. He points out that the necessity of

establishing PASS for astronomy is that the conception of celestial sphere involves many abstract geometric knowledge like three dimensions and spherical surfaces. “Beginning learners listening to the teacher’s lecture will not necessarily get a full grasp of what is being taught”. Accordingly, the author tries to assist students in consolidating their astronomy knowledge from different perspectives by way of a cyclical and repetitive approach of conceptual learning—practical application—conceptual learning—practical application.

Professor Zhang Xuefu from the Philosophy Department of Zhejiang University points out that a general education program must have two features, professionalism and thoughtfulness. Professionalism manifests itself in course design that incorporates common concerns and approaches across disciplines, and in reflections on ways to draw from the knowledge system of one’s own discipline and develop propositions that are more meaningful and extensive in nature. Thoughtfulness manifests itself in exposing the hidden relations between specialized knowledge and other disciplines as possible, and considering a way of establish a knowledge community for students from other disciplines. The author argues that the focus on teaching in a general education program should be to get students to think, and one of the prominent recommendations is that teachers need to use questions to dig out more questions. By means of questioning, the teacher leads students to reflect on the common concerns of various disciplines. The author compares classroom teaching to a joint expedition of teacher and students: “new scenic spots are constantly being discovered along the route taken by the teacher and students, where they will roam about and linger. As a tourist guide, the teacher should not adopt a zipper approach, aiming simply to hit and run”.

This issue of *Journal of General and Liberal Education* discusses two key factors in ensuring the quality of a general education program—leadership/administration and classroom teaching. As various factors, such as region, culture, etc., all have a considerable impact on the leadership and teaching practice of general education program, it is hoped that the sharing by these academics from various parts of the world offers readers fruitful reading experience. We hope that everyone enjoys this reading journey, and that we will meet again in the next issue!

Chan-Fai CHEUNG

Mei-Yee LEUNG

Editors-in-chief

卷首語

通識教育是現今世界各地高等教育不可缺少的一環。與專科課程相比，通識教育課程在整個大學課程體系中具有一定的特殊性，它具有跨學科的特質，嘗試打破學科之間的壁壘，傳遞具有普世意義的人類文化成果與價值觀。這種複雜的設計理念，令它在實施過程中面對了一定的困難。此外，與傳統按學院分科管理的專業課程比較，通識課程也面對資源有限和如何分配的問題。在這種情況下，有系統而高效率的領導職能與管理制度，對於通識課程的有效實施，就起到了十分關鍵的作用。

本期《大學通識》以大學通識教育課程的領導與管理為專題，邀請了美國學院與大學聯合會（AAC&U）高級學者Jerry Gaff、台灣東吳大學前任校長劉源俊教授、北京理工大學教育研究院書記龐海芍教授及研究生余靜小姐、香港恒生管理學院通識教育系陳志明、梁偉賢、林榮鈞等教授的管理團隊，以及香港教育學院徐慧璇教授一起探討問題。

Gaff從香港教育改革的背景出發，指出通識教育對於香港教育的貢獻在於提升學生解決真實問題的能力，從而為香港構建「知識經濟社會」培養所需人才。Gaff根據自己多年在美國實施通識課程的經驗，指出構建成功的通識課程領導與管理，關鍵在於整個管理團隊的建設，原因是「通識課程需要兼顧所有院系的興趣」，任何「單打獨鬥」的方式很難真正保證課程的有效性。怎樣的團隊結構才能勝任

通識課程的管理呢？Gaff認為要課程持續發展，需要全體學術人員的參與。他提出「每一個人都可以成為優秀的通識課程管理者」。Gaff構建的課程管理者包括：教師、學生、通識課程管理人員、通識課程與專業培訓計劃領導人、校長、大學管理委員會委員、政府官員。在這樣一個內涵異常豐富的管理團隊構想下，Gaff討論了每一方各自扮演的角色，以及他們在通識課程管理中的作用。

與Gaff「全員參與管理」的觀點不同，劉源俊以自己身為東吳大學教務長及校長在推行通識課程的實踐經驗為思考起點，認為通識課程的領導最重要在於校長和教務長。「如果校長不重視通識教育，或觀念上有偏差，或對推行通識教育組織的設計不當，或託付非人，一切都成空談」。在這裏，劉源俊認為校長的作用在於充分肯定通識教育，並能夠正確地認識它，而教務長或教務副校長則要能夠協助校長完成通識課程的推行。教務長（教務副校長）主要起着執行者的作用，並在實踐中不斷尋求全體成員之間的共識。此外，文章還針對綜合型大學及專科大學（包括技術學院等科系不完整的院校）的通識課程管理架構提供了建議。文章指出，對於專科大學，可以設立獨立的「通識教育中心」統整規劃並整合資源。而對於綜合型大學，為避免學科本位觀念造成的衝突，通識課程部門應該在教務長的統籌和管理之下進行。

龐海芍及余靜以美國、香港、台灣幾所具有代表性的大學為分析案例，梳理了不同教育傳統下的通識課程組織及其架構。龐海芍是內地積極研究大學通識教育的學者之一，她以前述案例為基礎，總結了內地通識課程發展的歷程及面臨的種種問題。例如課程建設初期對通識教育缺乏「系統、深入的頂層設計」，以及通識教育課程在專業教育模式主導下，長期不受重視。儘管作者沒有提及通識教育課程在

何種力量推動下逐漸受到重視，但讀者卻可從文中看到內地近十年來在通識教育目標及定位方面的改變。尤其是對通識教育核心課程建設的投入，文章指出相關的管理策略包括通過專項政策支持和資源激勵，打造出一批精品通識課程。有的高校還成立了通識選修課程委員會，聘請不同專業學者對通識課程進行總體設計和品質審核。

恒生管理學院是香港一間私立專上院校，隨着香港高等教育前幾年的擴大規模應運而生。正因為成立年份較新，恒生管理學院在一開始就十分重視通識課程的設立。陳志明等學者回顧了學校新推出的「博雅融通」通識核心課程從設計理念到內容確立的重整過程，由此指出，確立有效通識課程的關鍵在於校內同人能對通識教育的內涵達成共識。恒生管理學院的經驗是通過兩層檢討（學院層面及學習層面）的方式。值得一提的是，恒生管理學院在尋求共識的過程中，除了注重通識課程本身的內在價值，還將如何滿足學生需求、拓寬學生基礎知識、幫助學生建立寬闊視野作為課程設計的重要參考因素。在通識課程管理中明確而清晰地納入「學生」因素，反映了通識課程領導與管理不僅僅是自上而下的單向式考量，還應是包括自上而下和自下而上的雙向式考量。

徐慧璇從研究者的角度構建了自上而下四個層次的領導與管理角色，分別是：機構高層（包括校長與教學事務負責人）、通識教育主任、通識教育課程委員會、教師。值得關注的是文章對於通識教育主任角色的論述。文章申明在領導與管理上，通識教育主任與其他幾個角色的側重比例不同，需要「領導」與「管理」並行。在實踐中，領導與管理的職能互異，前者主要是建立方向、團結內部成員、刺激與激勵成員，而後者則是計劃及安排財務、組織與分配人手、控制與解決問題。例如在課程實施階段，通識教育主任的領導體現在「增強

全體參與人員（委員會、教師、管理者）的內在凝聚力，建立合作文化」，管理則體現在「管理日常工作事物、了解教師需求、爭取適當資源」。

除了專題之外，本刊還邀請幾位教師學者專門就通識課程的教與學進行討論。教學是一場以學生為終極關懷的教育活動，如何創造支持學生學習的環境，是教學實踐當中的核心議題之一。這意味着在教學活動中應體現以學生為本，賦予學生更多的話語權，以及最大限度地讓學生參與到知識建構的過程之中。這種教學訴求必然造成多樣化的學習方式，即教學不再僅僅局限於常規安排之下的師生活動，而是延續到了師生教學活動之外。香港中文大學（中大）大學通識教育部於2009年開始試行同儕輔讀計劃（以下簡稱PASS），這是一項以課外活動形式開展的同伴互助學習活動，目的是通過同伴的引領和相互交流，加深對學習內容的理解和把握，解決一些在課堂中碰到的知識困惑。

中大通識教育基礎課程的教師在推進PASS的教學實踐中，進行了教學思考與探索。司徒偉文博士和彭金滿博士從自己的教育實踐心得出發，回顧了PASS的內涵、設計過程與實施情況。文章指出PASS的作用在於兼顧每位學生的學習需要，通過伙伴互助的方式幫助學生克服緊張、自卑等負面情緒，增強學生主動參與的意識、培養合作式學習態度，以及增強學習自信心。彭金滿博士還分享了他親自設計的「天文學」PASS教學經驗，指出天文學設立PASS的必要性在於天球概念涉及三維及球面等抽象幾何知識，「初學者在課堂聽過教師講解，也未必能夠充分掌握」。為此，作者嘗試從概念理解－實踐操作－概念理解－實踐操作這樣循環反復的方式，幫助學生從不同角度鞏固天文學知識。

浙江大學哲學系教授章雪富提出通識課程需要具備兩個特徵——專業性和思想性。專業性體現在「以學科的邊際性定位課程講授的內容，思考如何從自身學科的知識系統中，發展出更具意義和廣延的命題」。思想性則體現在「要讓專業知識與其他學科相關探究的部分盡可能『裸露出來』，為其他學科學生的思索建立一種類似知識共同體的方向」。其中，作者認為通識課程的授課應該以注重思想性作為始終，具體體現在教學之中，一個顯著的教學建議是教師需要「以問題引導更多的問題」，通過提問的方式，引發學生對跨學科邊際問題的思考。對此，作者將課堂教學比喻為一場師生之間的旅行，「師生之間在旅行路中不斷地發現新的景點，而我們也會在那些新發現的景點之間徜徉流連。教師千萬不能像一個拉鍊式的導遊，以點到即止為目的」。

本期《大學通識》討論了保證通識課程素質的兩個關鍵因素——領導管理及課堂教學。由於地域、文化等各種情境因素對於通識課程的領導及教學，都具有一定的影響，希望這些來自世界各地研究學者的分享，能夠為廣大讀者提供豐富的知識訊息。願大家享受這次的閱讀旅程，我們下期再會！

主編

張燦輝、梁美儀

General Education Reform in Hong Kong: Leadership for Success

Jerry G. Gaff *

Association of American Colleges and Universities

Hong Kong is in the midst of implementing a bold, new, and comprehensive academic revision in its universities and schools. This is the most significant reform initiative that I know of on the planet, in large part because it has the potential to impact university education not just in this city but also in mainland China, as well as in other countries across Asia (Chapman, 2013).

It is a truism to say that people are often not aware of the significance of the social changes that are taking place all around them, and that it may take the eye of a foreigner to see the importance of what is happening. As a lifelong student of academic changes in the United States, I am impressed by the historic changes taking place in Hong Kong today. It is extremely rare for a community to make dramatic structural and cultural changes in *both* secondary and baccalaureate education at the same time. It is also commendable for that community to envision their university graduates having not only specialized knowledge, but also an understanding of

* Senior Scholar, Association of American Colleges and Universities.

where that specialty fits in the broad spectrum of human knowledge. It is remarkable for that community to expect that its graduates will possess intellectual capacities for analytical and integrative thinking, critical and creative thinking, ethical and civic responsibility, and a global perspective. For this initiative to take place within the largest country in the world, one that is playing an increasingly important role in world affairs, makes this initiative even more historically significant.

The Ambitious Agenda for General Education

On the surface, there seems to be no reason for Hong Kong to undertake a major educational overhaul. Although Hong Kong is but a city, it is a world-class one that is both a gateway to China and at the crossroads between East and West. Having been a British colony, Hong Kong was returned to China in 1997 to be operated for 50 years as a Special Administrative Region with freedom of speech, expression, and assembly and a capitalist economy. Its economy has been doing exceptionally well, and its citizens are relatively prosperous, healthy, and well-educated. Further, Hong Kong students score near the top of international tests, especially in science and mathematics; most of them know more than one language; and they are generally aware of other cultures and world events.

But there are good reasons for making academic changes. Hong Kong is a service- and knowledge-based economy that relies on an educated population. In the words of a higher education review group cited in a University Grants Committee report (2004, p. 3), “The ambition to be Asia’s world city is a worthy one, but there is no doubt that realization of that vision is only possible if it is based upon the platform of a very strong

education and higher education sector.” Employers of university graduates, however, have reported that although students are very good at memorizing and taking tests, they are not very good at solving unscripted, real world problems. In short, educational changes in Hong Kong are a strategic investment to remain competitive in the global economy.

The particular academic change that is being embraced is the tradition called liberal education, which emphasizes the disciplines known as the liberal arts and sciences. More particularly, the new approach is “general education,” in which all students, whatever their academic specialization or intended career, acquire a “broad, general education,” involving history and culture as well as science and mathematics. A broad general education helps students learn how their special knowledge fits into the wider panoply of learning. In addition, this approach emphasizes a number of generally useful intellectual skills, including the disciplined analysis of ideas and issues, critical thinking, effective communication, and the formulation of one’s own ideas in a manner consistent with scholarly and scientific knowledge.

The educational reforms in Hong Kong started in the public schools. Traditionally, students were compelled to attend secondary school for five years until the age of 16. The curriculum was based on very specific content preparing students for concentrations in certain fields of study and for two high-stakes tests. The top third of the class, as determined by the first major test, were eligible to attend public school for two more years; and the top half of those, as determined by the second major test, were able to enter a university. The reform made secondary schooling compulsory until the age of 18, dividing the time spent in secondary school into a junior and senior level of three years each. In the senior portion, students are now introduced to Liberal Studies, a compulsory subject required for university

admission, where they are expected to acquire a broader education and explore what might be called “big questions.” The new scheme is known as the 3+3+4 program.

As to the curricula of the public universities, they are overseen and supported by the University Grants Committee (UGC), an arm of the government. The UGC mandated the move to a four-year degree starting in 2012 and encouraged each institution to devote a significant part of its curriculum to general education, to provide a broad, general education for all students. It wisely did not mandate the content or structure of general education and set a date several years in advance so that faculties could learn, discuss, and decide on the best course of study for their institution’s own mission and culture. It also provided funds to support faculties as they learned about general education and devised their own program. Indeed, my first involvement with this initiative was in 2009, when I was invited to make a keynote speech on faculty and curriculum development at a conference, one of many events to help prepare for the new program.

One of the most creative and effective mechanisms to support the public universities was a special form of the U.S. Fulbright Scholar Program. The highly respected Fulbright Scholar Program is an international exchange of research scholars, both Americans who conduct their research in a foreign country, and foreign scholars who conduct studies in the United States. All scholars are rigorously peer reviewed and supported by the U.S. government. To meet the special needs of Hong Kong universities developing new general education programs, an innovation was introduced. The Fulbright program solicited applications from noted experts in general education from diverse institutions throughout the United States in all relevant undergraduate disciplines to serve as consultants and

resources to the Hong Kong universities. Rather than working individually, these Fulbrighters worked both as resources to the universities where they were assigned and as a part of the whole group that collaborated to serve all of the universities. They were known as Team Fulbright.

This scheme was conceived by Dr. Glenn Shive, Director of The Hong Kong-America Center and head of the Fulbright program in Hong Kong. Mr. Po Chung, a prominent businessman and philanthropist, generously provided funds to match the monetary commitment from the U.S. as well as from the UGC. From 2008 to 2012, a total of 24 Fulbright Scholars spent either a year or a semester in residence and were supplemented by four Fulbright Senior Specialists who spent six weeks—all working elbow to elbow with their Hong Kong colleagues to design and develop new general education programs. The four cohorts of Scholars gave lectures, led seminars, conducted workshops, consulted with various individuals and groups, and generally lent their expertise to enhance the new curricula. According to a report (Chu, 2012), their work focused on several substantive areas: writing-intensive courses, interdisciplinary teaching and learning, outcomes-based teaching and learning (a new mandate), first-year seminars, capstone experiences, vetting proposed courses, active and collaborative pedagogies, assessment of learning, and administrative structures and support for general education. In the end, the Fulbright Scholars functioned as intellectual resources, stimulants, and catalysts for change, mentors for their colleagues, and facilitators of communication among faculty and between faculty and administrators. All of those I talked with provided not only leadership for this effort, but also tried to build the capacity of their Hong Kong colleagues to carry on this work after the expiration of their terms. They were models of collaboration,

open communication, student-centered pedagogy, and the value of sharing across disciplines, backgrounds, ages, and institutions. Of course, some of the hosts were initially suspicious of foreigners and foreign ideas, but eventually, virtually all regarded this a valuable service.

It should be noted that I have always discouraged universities from finding a program that seems to work well elsewhere and importing it for their own use. This is because no matter how effective a general education program may be at one institution, it may not be appropriate to the mission, history, and culture of another one. Rather, I have always urged institutions, systems, and entire communities such as Hong Kong to design a program that is best suited to its own students, faculties, and circumstances. In no sense should Hong Kong faculties simply appropriate what has been done in the United States and use it in their own contexts. I am pleased to have observed that all Fulbright Scholars adopted this stance and sought to help their hosts develop their own programs of general education. The point is not that this Fulbright program should be continued indefinitely. It is that some similar program that provides significant assistance to the faculty and their colleagues is needed as they proceed to implement their own programs that constitute roughly a quarter of the entire baccalaureate degree requirements.

In addition to the eight publicly funded universities, other institutions in Hong Kong are privately financed. Faced with a new degree structure in the public universities, they also needed to review their programs. These institutions had come to play a more important role in the changing landscape of higher education in Hong Kong, because it was apparent that Hong Kong needed more university graduates to fuel its knowledge-based, service economy. The old system, which had still been in place in 2000,

only allowed about a third of secondary school graduates access to higher education. Many of those were in what was called the “sub-degree sector,” meaning one-year certificate programs or two-year associate degree programs. Lacking a formal transfer arrangement among its institutions, many graduates of sub-degree programs who sought a baccalaureate degree had to do it at foreign universities. The Chief Executive of the Hong Kong Special Administrative Region entered the education debate and boldly declared that 60 percent of secondary graduates should have access to university education, almost double the existing number.

The Education Bureau took several steps to encourage the development of a parallel system of self-financing institutions, including: a Land Grant Scheme that granted land at a nominal premium to institutions starting anew or expanding; a Start-up Scheme that provided building funds; a Self-financing Loan Scheme to award funds to meritorious students; and a quality assurance mechanism to oversee and approve programs at all of these institutions. In addition to enlarging the number of educated adults, this second sector was intended to broaden “. . . the opportunities and choices for further education, thereby providing quality, diversified and flexible pathways with multiple entry and multiple exit points for school leavers.” (Education Bureau of Hong Kong, 2013, p. 1)

By the academic year 2011–12, this Self-Financing sector comprised 28 institutions with a total enrollment of about 88,800 full- and part-time students, roughly a third at the baccalaureate level and two thirds in sub-degree programs. In contrast, the eight public universities enrolled around 84,900 undergraduates, roughly two thirds in baccalaureate programs and another third in sub-degree programs (Education Bureau of Hong Kong, 2013). It is clear that Hong Kong has succeeded in educating

a larger number of young people and providing more alternative paths for them.

When I visited in Spring 2012 as a Fulbright Senior Specialist, many of the institutions in what is called the Self-Financing Sector had barely begun to discuss general education. I was assigned by Dr. Shive, to work with this sector and help them establish mechanisms to get “up to speed.” In addition to visiting and speaking at several institutions, I worked with the leadership of the entire group.

A consortium known as the Federation for Self-financing Tertiary Education had been established, and it created a Working Group on General Education. Dr. Shive and I determined that the Working Group was composed of individuals who were the point persons for general education at their institutions. I was asked to help them recognize their important institutional roles as leaders of change, develop them into a cohesive group to assist each other, and share the basic strategies for leading the review and revision process. Thus, I planned and led a workshop on Strategies for Curricular Change, as I had done hundreds of times during my career. As preparation, participants read *Revising General Education—And Avoiding the Potholes* that Paul Gaston and I (2009) wrote, and they engaged the substance of strategies that had proven successful elsewhere. We discussed their anticipated problems of providing leadership for their institutions and strategies for engaging their faculty colleagues in constructive ways, helping them to learn more about the concept of general education, gaining administrative support and resources, and developing procedures and strategies that would allow the entire academic community to adopt significant changes in their undergraduate educational programs.

Hong Kong faculties, when faced with the need to add general education in their curriculum, turned to the United States, where this form

of education is common. Some turned to familiar American universities like Harvard and Stanford; some referred to those with signature general education programs, such as Chicago or Columbia; and others looked at colleges or universities with which they had personal ties, either as a student or faculty member. Inevitably, many discovered the Association of American Colleges and Universities (AAC&U), whose web site, publications, and meetings were valuable resources. How did they use these resources?

First, each university developed a vision of the kind of educated student that they aspired to produce. Faculty members found the AAC&U Essential Learning Outcomes (National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise, 2007) to be a useful template. The outgrowth of many years of experience with hundreds of diverse universities, the outcomes include:

- Knowledge of human cultures and the physical and natural world;
- Intellectual and practical skills, including inquiry and analysis, critical and creative thinking, and written and oral communication;
- Personal and social responsibility, including civic knowledge and engagement, ethical reasoning, and teamwork and problem solving; and
- Integrative and applied learning.

Faculty members were encouraged by their leaders to develop outcomes-based teaching and learning approaches. Hong Kong universities adapted these outcomes to fit their own particular circumstances, something that also usually happens in the U.S. The configuration of attributes of university graduates in Hong Kong is often referred to as education of the “whole person.” The Hong Kong Polytechnic University spoke for many in saying that the ultimate goal is to create “all-round global citizens.”

Second, each university developed its own distinctive course of study. As may be expected, the programs are similar to those commonly found in

the U.S. All include a breadth component, often by disciplines across the broad domains of knowledge. Collectively, the programs include several “high impact” practices championed by the AAC&U, including significant student orientation and advising, first-year experiences, core curricula, interdisciplinary or integrative study, service learning, capstone courses, co-curricular experiences, and assessment. Virtually all of the universities have established an office to administer the new program, headed by a person appointed to direct general education. In the public universities, these curriculum elements will be phased in until the first class completing the new programs graduates in 2016. In the self-financing institutions, general education programs will be phased in as time and resources permit.

Reasons for Caution—and Continued Vigilance

As I alluded to in the opening of this essay, these reforms are full of potential to extend access to a university education to many more students and to enhance the quality of education for all. Such reforms involve not just the addition of a few more courses in the curriculum, but systemic change. Because a university is a complex and dynamic social system, attending to the health of general education is a large and difficult undertaking. It involves far more than a small slice of the curriculum and a few professors teaching a few courses to their students—although that is the heart of the enterprise. Because general education is required of all undergraduate students, it engages the interests of any department whose students take undergraduate courses, involves large numbers of faculty members, and has implications for many administrative policies and practices. Because of this wide sphere of influence, the task of making sure

that general education is working effectively necessarily requires a team effort, something that cannot be taken for granted in academic institutions populated by individuals who have been taught to “think otherwise.”

Developing and sustaining a vibrant general education program is far more uncertain than might appear to the uninitiated. Indeed, Frederick Rudolph’s (1977, p. 253) classic study of the history of the curriculum in the United States offers a cautionary tale.

Concentration was the bread and butter of the vast majority of professors, the style they knew and approved, the measure of departmental strength and popularity. Breadth, distribution, and general education were the hobby horses of new presidents, ambitious deans, and well-meaning humanists who were elected to curriculum committees as a gesture of token support for the idea of liberal learning. When that gesture collided with the interests of the department and the major field, only rarely did the general prevail over the special.

When speaking at conferences on general education, I have often started by asking the audience where their institution was in regard to reviewing or revising general education. Typically, the majority raised their hands when I asked if they were “just beginning” their review. When I asked how many were “just beginning *again*,” most hands remained in the air. It seems that there are major barriers that prevent even capable and well-intentioned individuals from succeeding in revising general education—and prompt repeated attempts. As of the writing of this essay only the first year has been completed.

The point is not that creating effective general education programs is doomed to failure. It is that this agenda is much more difficult and complicated than may appear on the surface. As Hong Kong leaders are sure to be discovering, such an enterprise requires much more attention and support, the willingness to intervene to counter the tendency to continue “business as usual,” and much longer than might be expected. In short, it requires effective and sustained leadership.

Leadership Required for Completing the Job

Impressive gains have been made in revising undergraduate degree programs in Hong Kong, but much more remains to be done. As of the writing of this essay, arrangements for only the *first year* have been completed, leaving three more academic years to go. Moreover, only the *first cohort* of students has completed a year of study. The other three years of the programs that have been designed need to be implemented. Further, academics everywhere realize that significant innovations seldom work exactly as they were designed during the first iteration. Innovations invariably can be improved upon with repetition, as bugs are identified, unanticipated problems arise, and better ideas emerge from actual experience.

If general education programs are to become both effective and sustainable, they will surely require sustained leadership from throughout the academic community. Who is responsible for providing such leadership? The best answer was provided by Harlan Cleveland, a former academic dean and U.S. Department of State official. In a session I once chaired, he told the audience, “Leadership is what happens at your level and above.”

He meant that everyone at a university can exercise leadership for general education—presidents and academic administrators, of course, but also professors, student affairs staff and, yes, even students. Making sure that a university provides a broad general education for all students, regardless of their course of study, is everyone’s business, because almost everything that happens in a university has implications, either positive or negative, for general education.

The central responsibility for general education rests with the faculty and with academic administrators, and it is important to acknowledge that there are natural tensions between faculty and administrators. In my experience, the vast majority of faculty members want to be good teachers, and they are often suspicious that administrators are not concerned about their needs and may not provide the support that they need to be effective with their students. Administrators, on the other hand, tend to expect faculty to understand their constraints and to do what is good for the instructional program. An effective general education program requires the cooperation of *both faculty leaders and administrators*, because, in the words of a classic AAC&U report (1985), “the task is for the faculty *as a whole* to assume responsibility for the curriculum *as a whole*.”

Further, both faculty members and academic administrators should enjoy the support of the institution for the best general education that they can devise. All institutional leaders should recognize general education as a central part of what students are expected to learn, and support efforts toward that end. The roles of several key leaders are discussed further below.

Faculty Leaders. Faculty members typically are rooted in their academic disciplines and specialties—we want faculty to be passionate

about their fields and to convey their excitement to students and others. But in devising a general education program, faculty leaders are well advised to adopt an institution-wide perspective that transcends their specializations and to focus on what kinds of learning all students need most—not just those specializing in their discipline.

In most universities, faculty members, often encouraged by their administrators, have developed an “individual contractor” model and concentrate on their own individual courses, students, and departments. Again, we want faculty to be passionate about these matters. However, in designing as well as implementing general education, faculty leaders should focus on fostering the desired educational outcomes of students that have been accepted by the faculty—and institution—as a whole.

Portland State University (OR) is a good example of how the faculty, strongly supported by the Provost and President, revised its general education program by focusing on student learning and adopting an institution-wide perspective. During the mid-1990s, Portland State was a struggling regional state university that had suffered from several years of modest funding and low morale. The University sent about two dozen faculty leaders to attend an annual meeting of the AAC&U and a special symposium on research on effective student learning. They learned that studies have shown the strong educational power of engagement with student peer groups and informal interaction with faculty members, and the importance of designing a curriculum to focus on university-wide learning goals. The faculty subsequently identified several high-priority learning goals: to conduct scholarly inquiry and think critically; to communicate well verbally and quantitatively; to understand the diversity of human experiences; and to acquire ethics and social responsibility. They also

decided to structure the general education curriculum around a series of interdisciplinary learning communities that intentionally addressed these goals. They designed a well-structured sequential University Studies Program that includes: Freshman Inquiry, an interdisciplinary theme-based year-long course; Sophomore Inquiry, a one-term course with a mentor section for support; an Upper Division Cluster of three linked courses on one of the sophomore topics and offered by academic departments; and a senior capstone, a six-unit community-based learning class. Of course, the University invested significantly in the professional development of faculty to implement the new program, assess the results, and make revisions as needed. The result is that the students generally achieved at higher levels, were more likely to remain in school and to graduate, and to become engaged in community activities. This innovation transformed the university, which subsequently received a large number of national and regional awards from prestigious groups. Many other examples can be found on the web sites of the Association for General and Liberal Studies and the Council for Higher Education Accreditation, both of which have presented awards for assessments of student learning.

Teachers and Students. It is a truism that in their graduate training, few faculty members learn about teaching—the variety of students likely to be in their courses and how to interest students in their subject matter, structure a course or curriculum from simple to complex learning, assess student mastery, and provide advice and to counsel students with particular learning issues. As one Hong Kong faculty member exclaimed after attending a conference dealing with strategies for promoting student success, including a variety of teaching and learning strategies, “This is the first time in my 23 years of teaching that I have attended a conference like

this.” After hearing about “high-impact practices,” he commented, “I have never heard of this idea! Why not?” He observed that learning communities, one of the practices, is something his university should do now, because students need more community. This professor could be a poster child for the need for substantial investment in faculty development that focuses on student learning in general education as well as elsewhere.

Indeed, there are many organizations that focus on conducting primary and secondary research on student learning and on sharing the information with teaching faculty. Professors should be introduced to the professional literature on teaching, learning, curricula, and assessment as they seek innovations in connection with the drive to implement general education. One such group is the International Association for the Scholarship of Teaching and Learning, which holds conferences all around the globe.

Directors of General Education and of Major Program Components. In the U.S. many general education programs consist largely of a loose set of distribution requirements, a menu of courses from various departments that meet requirements for students to take one to three courses in broad domains of knowledge, such as the humanities and natural sciences. Until recent years, it was common for students to simply have to indicate that they had satisfied the requirements, and a registrar was the only member of the administration needed to verify that the requirements had been met. In effect, this kind of scheme consists of a number of discrete courses with little connection or coherence. It was “an orphan program” with no head, no specified faculty, and no budget. It consisted of whatever teachers and courses that departments wanted to assign for this purpose. But after revising their curricula to be more purposeful, more coherent, and more central to the degree, institutions often created positions to provide

greater coordination and direction to this large portion of the undergraduate curriculum.

Many Hong Kong universities have wisely created the positions of director of general education as well as directors of major components of the programs. For example, The Chinese University of Hong Kong (CUHK) already had a very impressive program of general education in one of its small colleges, which all of the students in that college had been required to follow. Rather than inventing its current program from whole cloth, it elected to primarily scale up this existing program to serve all of students in the university. It already had a position of Director of University General Education to provide overall leadership, and the scope of the position became greatly expanded when the current leader, Dr. Mei Yee Leung, assumed the position. Similarly, Dr. Julie Chiu directs a newly expanded core course entitled “In Dialogue with Humanity” and Dr. Wing Hung Wong directs another expanded core course entitled “In Dialogue with Nature.” Both courses are required of all undergraduates. In 2012–13 a combined total of 3,604 students were enrolled in those courses, 150 sections of which were offered, involving 27 teachers. It is important for faculty to learn from each other how best to teach these interdisciplinary courses, to foster consistency across sections, and to promote coherence in the program as a whole. Specific leadership is needed to achieve these purposes. (A fuller description of the general education CUHK program may be found on the University’s web site.)

Yet, just creating this kind of structure and appointing competent people is not sufficient to ensure the success of a general education program. One Director of General Education confessed to me that he had a difficult time getting the attention of his Provost. Directors have little real power—

a small budget and few other resources—and if they are to be effective, they need to be able to expect to receive active support from the senior central administrators.

Deans and Faculty in Professional Fields. Historically there has been tension between those engaged in general education, typically consisting of study in the liberal arts and sciences, and those in professional fields that emphasize more practical matters. Although the liberal arts and sciences have been the core of a college education, in recent years they have been criticized for being impractical, a frill, and a luxury that can no longer be justified. Professional fields of all kinds have grown in size and influence. Today, there is a widespread belief that all students, whatever their specialization or intended career, should have knowledge of history and culture as well as science and mathematics, have foreign language and quantitative capacities, possess the skills to think critically and express themselves well, and have the ability integrate and apply knowledge to real world problems. These are qualities desired by employers (Hart Research Associates, 2013) and by organizations that accredit programs in such fields as diverse as business, education, engineering, and nursing. In short, general education today is viewed as essential to successful professional education. In the words of John Nichols, a colleague who directed a project with professional accrediting bodies that I supervised, “Professional educators are the new ‘best friends’ of proponents of general education.” Deans and faculty members in those fields, too, have reasons for providing leadership for general education, because such learning is important to success in their fields.

Leaders of Co-Curricular Activities. As important as curricular strategies are in addressing the learning goals associated with general education, it is important to note that much learning occurs outside the

classroom. Student orientation programs, which are sometimes designed to facilitate the adjustment to university life, can also include a healthy emphasis on the learning goals and curricular expectations for new students. Academic and career advisors often concentrate on a student's particular concentration of study. Advisors can convey a respect for the value of general education, and help to overcome the tendency of students (at least in the U.S.) to look down on general education and see those requirements as something "to get out of the way," presumably so that they can concentrate on their specialized fields of study. Those students who live in dormitories can find activities that reinforce and stimulate interest in the goals of general education. The National Association of Student Personnel Administrators supports this agenda in its publications, such as the one by Collins and Roberts (2012) calling on student affairs staff to address specific learning objectives of the institution.

Student government can also support or undermine general education. It should not be forgotten that the widespread student unrest in the U.S. during the 1960s was in part fueled by criticism of the faculty's neglect of required general education courses, relegating them to less effective teachers whose own courses did not attract many students or to teaching assistants who were poorly trained and supervised. At that time, introductions to the various disciplines frequently were offered in large lecture courses that militated against student involvement and that subsidized small courses in the majors. Students were correct to point out these failings, but unfortunately, they demanded the abolition of the requirements rather than the improvement of the courses so that those courses would actually achieve the important purposes for which they were intended. Subsequently, student government leaders at some institutions supported initiatives of

their faculties to revise general education to make it more purposeful and engaging for students.

Provosts and Presidents. A well-worn aphorism states that all politics is local, and it applies to the leadership of central administrators. I know institutions where the faculty will not take seriously a request to review or revise general education unless the president calls for it. There are other institutions where a statement of support from the president is the “kiss of death” for a curriculum proposal. The president and provost certainly need to support general education, but local circumstances dictate where, when, and how such support is demonstrated.

Many administrators have gained their positions by articulating the principle that they should “hire good people and then get out of their way.” As attractive as that line may sound to those whom they supervise, experienced administrators know there are times when actions—sometimes unpopular ones—are required to improve conditions for student learning. As a practical matter, most initiatives to improve general education are launched by the Provost, as the chief academic officer (CAO). I routinely recommend that the Provost consult extensively with the faculty and, to the extent practical, jointly appoint with leaders of the faculty governance body a task force or some such group to review and/or revise the curriculum. This step demonstrates clearly that the initiative is owned jointly by both the faculty and the academic administration. Once the faculty group is formed, it is the role of the CAO to support it by words but also by deeds and resources. And once a curriculum proposal is approved, the CAO is responsible for implementing the program as intended.

Of course, a university is more than a general education program, and in largely undergraduate institutions it is the responsibility of the central administrators to support all sectors of the institution—the several

departments and their specialized education and research programs, the student affairs activities, the professional development of the staff, and public service and outreach. General education is just one program among many, and the point is that leaders must balance a number of other institutional missions while also supporting general education. Although there is a tendency to think in terms of “either-or,” a more realistic strategy is to think in “both-and” terms and to seek a balance among competing priorities.

In universities with a research and graduate education mission, the same formula applies, although the task of achieving an appropriate balance—and to be perceived as doing that—is more difficult. The point is that not only is it possible to operate a high-quality general education program in complex academic institutions, but also that it is essential to assure that general education gets its fair share of support and resources. In research universities that are used to judging their excellence by ratings based solely on faculty grants, research, and publications—as is the case in many Hong Kong universities—this is not an easy task. But effective leaders will find ways to make general education a center of excellence that is not subservient to the research enterprise.

Boards of Trustees and Government Officials. Hong Kong government officials showed extraordinary leadership by moving its public universities to offering four-year degrees, encouraging degree programs to include a significant amount of general education as a norm, and supporting the faculties over a number of years as they sought to fulfill those expectations. But after such signal developments, Hong Kong has entered a more normal period. During normal times, at least in the United States, boards and governments are expected to recognize and respect faculty authority over the curriculum and academic matters.

But even during normal times, boards and governments are expected to provide oversight of the academic program, including general education. The Association of Governing Boards, the professional organization of trustees in the U.S., typically recommends that boards exercise restraint and rely on *raising questions* to get information about their major concerns rather than issuing mandates. Boards can take either of two stances: they can either exercise their power and mandate certain curriculum matters or they can seek information, encourage faculty to provide evidence of effectiveness, and support faculty as they seek to make improvements. Almost invariably, mandates to the faculty generate powerful negative reactions and are rarely successful. On the other hand, requesting evidence, encouraging, and supporting efforts to improve are generally more effective.

Writing in the Association of Governing Boards house organ, *Trusteeship*, Carol Schneider (2012) called for boards to ask three basic questions about student learning and academic quality: “How strong are your expected learning outcomes (with reference to the AAC&U essential learning outcomes)? Is your curriculum aligned (to support the learning goals both in general education and in the majors)? Do you have cornerstone, milestone, and cumulative assessments?” Boards and governments have every right to expect that faculties will be able to provide informative answers to these questions.

Institutional Policies/Procedures to Support General Education

Effective general education programs require significant institutional support. Nearly everything that happens in a university has implications—either direct or indirect—for general education. New general education curricula need to have strong academic and institutional support if they are

to continue for the long haul. Below is a list, not necessarily exhaustive, of supportive policies and practices that, at least in the United States experience, would advance a strong general educational program.

- Large numbers of faculty members must be recruited to teach and revise general education courses as years two through four components are implemented. Recruitment and training must become a continuous process, because programs are already seeing turnover after only one year. This process of rotating into and out of general education programs may be expected to be continuous. New faculty members must learn what general education is, how their courses are distinctive in serving general education purposes, and become comfortable and effective with this form of education, which is unfamiliar to many.
- In effective general education, teaching staff learn to work collaboratively to implement a “program” of general education. As they work together, they become part of a “community of scholars,” or in current lexicon a “learning community.”
- Instructors, at least in part, must change their pedagogy “from teaching to learning,” in which students and their whole development occupy center stage. This can be expected to be a continuous process of learning, experimenting, assessing, and making mid-course adjustments.
- Students will need to abandon their comfortable habit of learning by rote and regurgitating the “correct” answers in examinations. Like their professors, they must learn to venture outside their “comfort zones” and feel comfortable with developing their own ideas and getting feedback from their peers and teachers.
- Students will need to understand, progressively, the nature of general education and why it is an essential part of their education. They should not have to ask, “Why do I have to take this course?”

- Institutions will invest in continuing faculty development programs, so that professors can learn from early experience, discuss both the pros and cons of what has happened individually and collectively, and make whatever changes might be called for in their courses and programs.
- General education and the majors will become more closely integrated, because as the late Ernest Boyer (1988) noted, “Rather than divide the undergraduate experience into separate camps—general versus specialized—the curriculum at a college of quality will bring the two together.” It is to be hoped that specialists will come to recognize the value of general education and build on that learning by promoting connected learning, higher order intellectual skills, and perspectives like globalization, diversity, and moral reasoning in their specialized courses.
- Student affairs staff must develop a range of extracurricular activities that encourage student learning in ways that supplement and complement classroom learning.
- Presidents, provosts, deans, and department chairs should embrace general education, speak knowledgeably and favorably about its value, and allocate financial and human resources to general education. They must not take the resources gained from involvement in general education and use them to enhance research or the majors at the expense of general education.
- Institutions will provide rewards for faculty who are effective teachers in general education, ideally by embracing what the Boyer (1991) called “a broader definition of scholarship.” This recognizes that faculty members actually engage in scholarly activities beyond simply publishing articles in their disciplinary journals. They also apply their knowledge in service to the community, integrate ideas across academic

disciplines, and engage in the scholarship of teaching and learning. In this scenario, faculty will be rewarded for the rich variety of scholarly work that they do in relation to general education.

- Universities should establish effective student advisory programs to help students make choices that are right for them.
- Universities and their public spokespersons must educate the public about the “practical value of general/liberal education.” It will be especially important to explain to parents why a broad education is important for their sons and daughters and how it will help them to succeed in their professions.
- Universities should establish programs to assess the extent to which students achieve the expected learning outcomes, provide feedback to the community, and expect professors and staff to use the results to continuously improve the programs.
- Faculty and staff at both public and Self-Financing institutions should work together to understand each others’ educational programs, assure that students achieve substantially the same outcomes, and create more and easier pathways for students to transfer between and among all institutions.
- The government and the citizenry must continue to provide the necessary financial support for the new programs, so that the new initiatives send their tender new roots deeper into the academic soil and become institutionalized.
- Employers, ideally, will be pleased with university graduates who are more broadly educated, can think more creatively and solve unscripted problems, have a strong sense of their native identity, are more prepared to cope with the demands of globalization, and are more effective world citizens.

In sum, ideally, the entire culture of the university will support general education, and not allow other important priorities to undermine this central part of the degree program. But it will take extraordinary leadership from all sections of the university over a sustained period of time to ensure that university students acquire the aims of general education, or what used to be called the “marks of an educated person.”

References

- Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (1985). *Integrity in the college curriculum: A Report to the academic community*. Washington, D.C.: Association of American Colleges.
- Boyer, E. (1988). *College: The undergraduate experience in America*. New York: HarperCollins.
- Boyer, E. L. (1991). *Scholarship reconsidered: Priority of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chapman, N. E. (2013, January). Whole person development in Asia: Prospects and challenges. *Paper presented at the AAC&U Annual Meeting*. Washington, D.C.
- Chu, M. (2012). *Mixed marriages and the Fulbright Hong Kong General Education Programme*. Hong Kong: Hong Kong-America Center, The Chinese University of Hong Kong.
- Collins, K. M., & Roberts, D. M. (2012). *Learning is not a sprint: Assessing and documenting student leader learning in cocurricular involmnet*. Washington, D.C.: National Association of Student Personnel Administrators.

- Education Bureau of Hong Kong. (2013). Key statistics on post-secondary education 2008–2012 and 2013. Census and Statistics Department, Hong Kong Special Administrative Region.
- Gaston, P. L., & Gaff, J. G. (2009). *Revising general education—And avoiding the potholes*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Hart Research Associates. (2013, Spring). It takes more than a major: Employer priorities for college learning and student success. *Liberal Education*, 99(2), 22–29.
- National Leadership Council for Liberal Education and America’s Promise. (2007). *College learning for the new global century*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, C. G. (2012, November/December). Three questions for trustees about learning and quality. *Trusteeship*, 6(20), 31.
- University Grants Committee. (2004). *Hong Kong higher education, to make a difference, to move with the times*. Hong Kong University Grants Committee.

大學應如何推行通識教育課程

劉源俊*

東吳大學

1982年底，筆者思考大學教育改革的方向，接連寫了〈大學法應重擬審議〉（劉源俊，1982a）、〈大學教育應有根本觀念的改革——為「學程」這一概念鼓吹〉（劉源俊，1982b）、〈「專」與「通」之兼——論大學教育的宗旨〉（劉源俊，1982c）這幾篇文章。當時主張把《大學法》第一條「大學的宗旨」從「研究高深學術，養成專門人才」改為「研究學術，培育人才」；認為大學教育既非「專才教育」，亦非「通才教育」；期望「我們的大學教育能養成專才，也能養成通才，而無論專才或通才，均能成為國家所需之良材」。¹

一、擔任東吳教務長期間的經驗

1983年，筆者初任東吳大學教務長。年底，逢教育部擬推廣國立台灣大學經驗，在「大學共同必修科目表」之外，推行「通才教育選修科目」。當時擔任立法委員的同事謝學賢懷疑只選修其他科系的幾

* 東吳大學物理學系名譽教授，曾任東吳大學教務長、校長、台北市立教育大學校長。

1 1994年1月公布的新《大學法》第一條：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。」之前的《大學法》第一條：「大學依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以研究高深學術、養成專門人才為宗旨。」

個學分怎能稱得上是「通才」，與筆者商議。筆者建議宜效香港中文大學將general education譯為「通識教育」，較符合美國大學課程設計的原意。1984年3月17日，他在立法院教育委員會第三次會議質詢時建議朱匯森部長將「通才教育」改為「通識課程」。一周後，朱部長在第四次會議裏答覆，同意將「通才」改為「通識」。隨後教育部公布〈大學通識教育選修科目表施行要點〉，要求自1984學年度開始，每位大學生須選修四至六學分的「通識教育科目」。

筆者躬逢其盛，乃以嚴謹的態度籌辦東吳大學的「通識教育選修科目」。1985年底，筆者在接受《東吳校訊》的訪問稿（劉源俊，1985）中寫道：

本校開設「通識教育」課程，要旨在「使學生增廣識見，領略本科系領域以外的學問與方法，並開拓胸襟，成就健全的知識分子。」本學期全校（包括校本部、城區部與夜間部）在三個共同時間內共開設十六種通識教育課程。這十六種可大別為四類：人文學類包括「中國文學欣賞」兩班、「中國藝術欣賞」兩班、「思惟方法」兩班、「人生哲學」兩班、「藝術哲學」三班、「音樂與文化」三班及「教育概論」三班；社會及行為科學類包括「西方文化與現代世界」一班、「社會科學概論」兩班、「心理學」八班、「經濟學」一班；自然科學類包括「自然科學概論」兩班、「生命科學」、「環境科學」兩班；應用科學類包括「管理概論」四班、「圖書館學」兩班。這些科目的名稱及內容都經過事先相當的籌劃，也盡量請好的教師來講授。每學期向學生推薦六至七科，放在選課單上，學生如不喜歡，也可以經由輔導修習別的科目。另外，學生也可以選別系所開的基礎科目作為通識教育科目，例如「文化人類學」、「社會學」、「微積分」、「普通物理學」等等。

特別值得一提的是，本校是以踏實的態度開授這些科目，因此絕不採取其他學校所用的大班式、拼盤式、雜湊式或常識化的敷衍做法。又值得說的是，本校的通識教育課程亦充分表現了本校的特色，例如「中國藝術欣賞」及「音樂與文化」這兩門課就是他校所不易開授的；而今年新開的「教育概論」也相信是非師範院校及政大之外的大學唯一所開出的教育類課程。我們希望同學們以嚴肅的心情面對這些課程，同時也要求教師們對這些科目嚴加考核。（頁2）

當時東吳大學所開授的「通識教育選修科目」被認為是各大學中的佼佼者。

1987年8月，清華大學舉辦首次「大學通識教育研討會」，筆者應邀寫論文，發表〈大學現行共同課程的檢討與建議〉，首度建議將「通識教育選修科目」併入「大學共同課程」一起規劃。研討會經熱烈討論，形成共識，要全面檢討「大學共同必修科目表」。不久，教育部委託李亦園研究改進大學共同課程，他找到筆者協助，這是在1987年6月到1988年11月的期間。未料，建議案送到教育部後，竟胎死腹中！可能是因為1987年正逢「解嚴」，整個〈大學共同必修科目表〉的存廢都開始成問題。

二、擔任東吳校長期間的經驗

1988年後的幾年裏，筆者積極參與「大學教育改革促進會」，研議草擬新《大學法》，略見成效。後又參與發起「中華民國通識教育學會」（自1994到2006年期間連續擔任五屆理事，然後辭去。）到了1995年，大法官會議決議〈大學共同必修科目表〉違憲；接着，教育部在1996年依1994年1月公布的新《大學法》，授權各大學得依

其辦學理念自行規劃共同必修科目。1996年8月，筆者接任東吳大學校長，又適逢其時。在此前，東吳大學的「課程委員會」已經成立了「共通課程規劃小組」，「共通」這一新名稱其實是筆者與同事任慶運商議後建議的，寓意「共同兼通識」。

到1997學年度，東吳大學依校務會議決議新設「共通教育委員會」，由校長聘請各學院具有通識教育理念的教師組成，負責共通教育課程的規劃、推行、評估，具有健全共通教育發展的功能。該委員會由教務長主持，學生事務長為當然委員，教務處課務組置專人處理業務。

不久，「共通教育委員會」認為有需要為針對共通教育的理念建構與課程規劃進行全校性的研究，乃向教育部提出「東吳大學共通教育理念建構與課程規劃研究案」，由筆者親自擔任計劃主持人，哲學系同人劉千美負責協調與整合。該研究案於1999年開始，2000年6月完成，爰自該學年度起依循體制規劃實施新課程。這段期間，正逢東吳大學的百齡校慶，校慶籌備小組歸納得「樸實、熱誠、堅毅；專業、通識、宏觀」的標語，於是既詮釋了東吳大學校徽上的白底、紅圈、黑字的精神意涵，也點出「專業建核心，通識打基礎，宏觀立目標」的教育理念。

在上述教育理念之下，東吳大學的整體課程乃分為三大類別：「專攻學門課程」、「共通教育課程」與「全校性選修科目」——通稱的「通識教育」即置於「共通教育課程」項下。將屬性與培育學生普遍文化素養截然不同的「全校性選修科目」（campus-wise electives，例如「西班牙語」、「應用文」、「計算機概論」、「中國大陸研究」等等），從「共通教育課程」中分離出來，是一極有意義而重要的規劃；一方面既可反映時代需求，提供學生適應現代社會所需之生活技能，另一方面又能避免「共通教育課程」開課之浮濫。「共通教育課

程」又規劃區分為「基本科目」(basic requirements)與「廣博科目」(distribution requirements)——其中包括「經典選讀」(Selected Readings in Classics)；課程結構嚴謹，菁而不蕪。

三、大學推行通識教育的要領

通識教育是全校整體教育的重要環節。以下根據自己多年來的經驗，歸結幾項大學推行通識教育的要領。

(一) 一所大學推行符合教育理想的通識教育，有賴校長的重視、教務長(教務副校長)的正確認識，加上全體教師的共同參與。如果校長不重視通識教育，或觀念上有偏差，或對推行通識教育組織的設計不當，或託付非人，一切都成空談。

當然有了合適的校長後，還需有合適的執行人；在這方面，教務長(或教務副校長)攸關成敗。教務長最好是從院長出身，對通識教育才會有較為正確的認識；然而近年許多大學裏重研究、輕教育，教務長也未必對通識教育有興趣。為此，大學有需要經常舉辦有關通識教育的研討或座談、講演等，以尋求成員們更多的共識。若要對既有課程有所改革，應先有專案研究，並經有效傳播，不可率爾逕行。

「政以人興」的反面意涵是「人亡政息」，不可不加警惕！一所大學要維持優良傳統，必須先建立一套穩定的機制。就這方面言，董事會的角色十分重要。好的董事會並不干預校務，但會致力維持學校傳統與制度的穩定。

(二) 有關組織架構的設計須經縝密思考，必須是符合學校的屬性與結構。例如，技術學院、科技大學或科系比較不完整的大學裏，有需要設一「共同科」(「通識教育中心」)統整規劃並整合資源。但在一所完整的綜合大學裏，全校的學院、學系既已可充分

支援各類通識教育課程所需的師資，若另設通識教育中心之類的教師組織負責，不僅無法改變各學系因本位主義而造成的隔閡，反而容易製造衝突，或形成新的權力機制，有徇私或誤判之虞。

在綜合大學裏，最好還是由校長聘請各學院具有通識教育理念的教師組成一「通識教育委員會」，負責共通教育課程的規劃、推行與評估；該委員會應由教務長（教務副校長）統籌主持，並在教務處內設行政組織或專職行政人員支援。如用「通識教育中心」的名義，則無論如何必須在教務長（教務副校長）轄下——但無妨置副教務長輔佐教務長主持之。美國的general education一般是由文理學院（或博雅學院）院長負責，我們的文、理學院通常分家，自然有需要由教務長（教務副校長）主持。

過去若干年，教育部委託的「通識教育評鑑」竟認為大學一定要設「通識教育中心」才算是重視通識教育，他們顯然不了解各大學屬性、傳統各異，不該求同的大道理。若評鑑落入「形式主義」的窠臼，或淪為少數好於此道的評鑑委員伸張個人理念甚至舞弄的場域，就成了麻煩的製造者，對於推行通識教育可能造成莫大的傷害。東吳大學就是受害的一個活生生實例！不必在此細述。

（三）通識教育的實施與課程規劃，並無一定的模式。現在大家都模仿美國，但筆者早在〈大學現行共同課程的檢討與建議〉（劉源俊，1987）文中就大略檢討了美國的通識教育課程。當時寫道：

隨着知識的進展與分化，西洋的大學教育大致分為兩個類型。德國大學注重專精的研究，他們的通才教育規定每位學生除一門主修之外必須有兩門副修。美國大學通常規定學生在低年級修習通識教育課程（及少許專精課程），到高年級才選主修（或加副修）。
（頁107）

換言之，不是美國的一定對！

美國的大學多，各有各的特色，實施通識教育的方式亦各有春秋，雖令人眼花繚亂，然不乏優點可資借鏡。美國大學實施的通識教育大約有三種類型：甲、絕大多數的大學有所謂「廣博必選規定」(distribution requirements)。²……乙、大約百分之十的美國大學設有所謂核心課程(core curriculum)，即特別設計一組廣泛而屬於科際整合的課程讓學生選修。……丙、少數大學完全採放任態度，學生可以任意選課，因而自我完成通識教育。……(頁108)

每所大學的師資結構不同，當然應該設計不同。

通識教育在美國也受到許多批評，諸如：1. 通識教育理論上是好主意，但事實上做不好。2. 通識教育不受學生歡迎。3. 美國大學的學生水準參差不齊，難設計共同的通識教育課程。4. 通識教育對學生的經濟價值不大。5. 通識教育課程的內容因人而異，無法穩定。6. 通識教育安排的時機不當。7. 膚淺的通識教育課程並不見得比讀報紙雜誌、聽講演或參加其他活動更有內涵，因而是不必要的。8. 應該先求專精後求廣博，更能觸類旁通。愛因斯坦、羅素、鮑林這些人在求學期間都走專精的路，這並無妨於後來他們的廣博。(頁110)

以上都是一所大學要推行一個合適自己本校的通識教育所應該注意的事項。總之，他山之石可以攻錯，但必須是各校自主規劃；切忌抄襲。

(四) 最後，還是要藉此一說「通識」這一名稱本身的問題。推行「通識教育」往往會遇到一項困擾，就是大家對「通識」一詞的

2 通常這類課設計為各學門的入門基礎課，而非我們這裏許多人認知的「通俗課」、「討好課」、「拼盤課」或「雜碎課」。

意義莫衷一是。不只負責人說不清楚，校長、教育部長甚至「通識教育的專家」們也說不清楚！「名不正則言不順，言不順則事不成。」——孔子早有明訓。

前文說過，1983年，筆者曾建議將「通才教育」仿效香港中文大學改為「通識教育」。但二十世紀九十年代後期，筆者注意到台、港流行的「通識教育」一詞指的是專業教育以外的知識與方法方面的教育，而內地用的「素質教育」一詞則主要着眼點是知識教育以外的教育；乃認為「從所用的名詞表面上看來，『素質教育』比『通識教育』要用得好的多，值得臺灣方面借鏡。」（劉源俊，2001，頁21）近年筆者又體認到：「通識教育」一詞歧義太多，易生誤解。³因此，「與其推行『通識教育』，不如推行『素養教育』更為恰當。」（見劉源俊，2005，2007）

簡言之：大學生的素養包括三大領域：德性（character）、康健（health）與智能（intellect）。大學素養教育的架構應包括「課內的」共同課程（common curriculum）與「課外的」潛在課程（hidden curriculum）兩大部分。共同課程包括一般熟知的基礎必修科目、分類選修科目及全校性選修科目。潛在課程的實踐則包括精神感召、身教、境教、制教等潛移默化的教育，有賴風氣的塑造、經驗的傳承與長期的經營。

在「素養教育」的正名下，庶幾可減少大家對「通識教育課程」的誤會與歧解；期望在大學裏能培養出有識見、有氣質、有能力、有志向、有熱誠、有情操，又能和群的理想的大學生。⁴

3 我自己對「通識教育」的認知是：「使學生增廣識見，領略本科系領域以外的學問與方法，並開拓胸襟，成就健全的識士。」但有人將「通識」解為「普通常識」，有人解為「貫通的知識」，有人解為「連通的知識」或「融通的知識」。還有人拿它與「知識」、「見識」、「膽識」、「賞識」等詞並列，說是「五識」。

4 筆者曾將理想的大學生用七個英文字母STUDENT來詮釋：S代表有識見（Sense）、T代表有氣質（Temperament）、U代表有能力（Usefulness）、D代表有志向（Determination）、E代表有熱誠（Enthusiasm）、N代表有情操（Nobility），T代表能和群（Team spirit）。

參考書目

- 劉源俊（1982a，7月）。〈大學法應重擬審議〉。《中華雜誌》，第20卷第7期，頁17。
- 劉源俊（1982b，10月31日）。〈大學教育應有根本觀念的改革——為「學程」這一概念鼓吹〉。《時報雜誌》，第152期，頁28。
- 劉源俊（1982c，11月21日）。〈「專」與「通」之兼——論大學教育的宗旨〉。《時報雜誌》，第155期，頁30。
- 劉源俊（1985，12月17日）。〈教務長劉源俊教授談：通才教育的理念與其在本校的實踐〉。《東吳校訊》，第117期，頁2。
- 劉源俊（1987）。〈大學現行共同課程的檢討與建議〉，載於清華大學人文社會學院（編），《大學通識教育研討會論文集》（頁101-113）。新竹：國立清華大學人文社會學院。
- 劉源俊（2001）。〈論大學的素質教育〉，載於王天佑、才家瑞（編），《素質教育與創新人才培育》（頁21-26），香港：香港天馬圖書。
- 劉源俊（2005，6月）。〈釐清學問的本質——為大學素養課程進一言〉。論文發表於「『人文的科學，科學的人文』學術及教學研討會」。香港：香港中文大學。
- 劉源俊（2007）。〈論人文的素養教育〉。《通識在線》，第10期，頁9-10。

大學通識教育課程的領導與管理

龐海芍、余靜*

北京理工大學

一、問題的提出

通識教育課程除面向不同學科專業背景的大學生，亦着力塑造健全人格、培養核心能力、掌握人類核心知識，是優化知識結構的非專業教育課程，目的是使學生成為人格健全、視野開闊、和諧發展的完整之人。但是，通識教育課程不受重視的現象在世界各地一直以不同程度存在。如85%的美國大學採取的「分類必修」式通識教育課程，即學生需要修讀各院系開設的課程中的一些科目作通識課程學分；受科系本位主義的影響，各院系一則更重視所開課程的專業教育目的，二則因為來修讀的不是本院系的學生，所以並不十分重視，通識課程的質量常常得不到保證（黃坤錦，2006，頁217-218）。又如麻省理工學院（MIT），大學生對人文藝術社會科學課程（Humanities, Arts, and Social Sciences，簡稱HASS）的學習投入遠不如對科學技術課程的重視（Student Advisory Committee to the Task Force on the Undergraduate Educational Commons, 2005）。在台灣地區，通識課程

* 龐海芍，北京理工大學教育研究院書記，教育學博士。
余靜，北京理工大學教育研究院研究生。

常常被大學生戲稱為「營養學分」。內地高校通識選修課程也普遍有「內容雜、結構亂、質量差、地位低」的通病，並由此導致其「次等化、邊緣化」，形成了惡性循環，難以得到教師和學生的尊重（龐海芍，2010）。

多項調查表明，提升通識課程品質和地位的主要推動力來自領導的重視和行政的支持。因此，有效的領導與管理無疑是大學通識教育課程成功實施的重要因素之一。正如美國著名通識教育學者甘夫（Jerry G. Gaff, 1991）所指出：大學的通識教育，有賴於不同層面通力合作方能成就；大學領導層、教師、行政人員、學生及校友等對推動通識教育各有貢獻。那麼，大學對通識教育課程如何進行有效的領導和管理？通識課程管理究竟面臨着怎樣的制度困境？本文通過對美國、香港、台灣和內地的大學通識課程領導和管理機制進行案例分析，從領導與管理模式、政策支持等視角進行了探索。

本文的課程領導與管理是指針對大學通識課程事務而進行的各種行政行為，包括通識教育課程的規劃設計、組織實施、評鑒管理等，目的在於改善課程質量，提升教學質素，提高學生學習成效。其中大學領導層、相關行政機構和管理人員、教師及學生因其角色和地位不同，在通識課程領導與管理的不同層面（領導、管理、執行）發揮作用。

二、通識課程的領導與管理案例

由於教育體系、教育理念和育人目標不同，不同國家和地區、不同大學形成了不同的本科課程結構和大學組織結構，相應地也產生了不同的課程領導與管理模式。

（一）美國大學通識教育課程管理架構

本文選擇了哈佛大學和MIT為例分析。哈佛大學是美國其中一所優秀的綜合研究型大學，其通識教育理念和課程體系對全世界都產生了重大影響；MIT則是以理工特色見長的世界頂尖大學，其課程體系與內地理工科大學十分相像，值得數量眾多的內地理工科大學借鑒。

1. 哈佛大學

美國大學強調在一二年級實施人文、社會、自然科學相融合的文理通識教育，之後才開始專業選擇。因而，美國大學的本科課程結構一般為：**通識課程+主修課程+任意選修課程**。如哈佛大學本科畢業需要修滿32門課程，其中共同必修3門，在八大領域選修通識課程9門，主修專業課程15-20門，自由選修若干，具體見表1。¹

表1 哈佛大學通識教育課程一覽表（2012）

課程要求	本科畢業需修滿32門課程，其中共同核心課程3門、八大領域9門，主修專業15-20門，自由選修若干門
共同必修課 3門課	寫作（Expository Writing）1門 外語（Foreign Language）2門
通識教育新課程： 哈佛學院課程 （八大領域）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 審美和詮釋理解（Aesthetic and Interpretive Understanding, AI） 2. 文化和信仰（Culture and Belief, CB） 3. 經驗和數學推理（Empirical and Mathematical Reasoning, EMR） 4. 道德推理（Ethical Reasoning, ER）

1 作者根據哈佛大學通識教育課程網站資料整理而成（Harvard College, n.d.c）。

表1 哈佛大學通識教育課程一覽表（2012）（續）

通識教育新課程： 哈佛學院課程 （八大領域） （續）	5. 生命系統科學（Science of Living Systems, SLS） 6. 物理世界科學（Science of the Physical Universe, SPU） 7. 世界諸社會（Societies of the World, SW） 8. 世界中的美國（United States in the World, US/W） 學生必須在每個領域至少選修1門課程
其他通識教育內容	新生研習課、海外學習、本科生參與研究、跨校註冊學習等

作者根據哈佛大學通識教育課程網站資料整理而成。參見Harvard College. (n.d.c)。

通識教育課程是哈佛大學本科課程非常重要的組成部分，因而得到高度重視。本科教育若需推行重大變革，在大學高層常常成立專責委員會（主要領導和成員來自文理學院），調研討論數年，精心設計通識教育的總體框架。如1943年，時任哈佛校長柯南特任命文理學院院長巴克（Paul. H. Buck）為主席，與來自文理學院和教育學院，在歷史、教育、生物、哲學、語文、政治、化學、物理等領域傑出的12位教授和校外人士組成專責委員會，並獲大學撥款6萬美元，研究討論近三年，於1945年提交了報告《自由社會中的通識教育》，對哈佛大學的通識教育目標、通識課程計劃提出了整體設計建議（Conant, 1945, pp. v-x）。同樣，1975年，博克校長任命的文理學院院長羅索夫斯基（Henry Rosovsky）發起了又一次本科課程體系改革（亨利·羅索夫斯基，1996，頁85-112）。他聘請教授和學生組成了7個工作組，分別負責通識核心課程、主修課程、教學改進、學生輔導、大學生活、入學政策及教育資源分配等7項主題，經過四年的廣泛討論和溝通，於1978年推出了「哈佛大學核心課程計劃」，並得

到哈佛文理學院全體教師投票表決通過予以實施。最近的一次課程改革則始於2002年。踏入廿一世紀，為了適應全球化和科學技術發展等環境變化，校長薩默斯（Lawrence H. Summers）聘請文理學院院長柯比（W. C. Kirby）和哈佛學院院長格羅斯（B. H. Gross）掛帥，成立了4個工作組，並由4個工作組的組長等12人組成一個指導委員會進行統籌協調，再次對本科教育的課程結構和內容、教學、大學生學習體驗等進行全面審訂。每個工作組由數名終身教授和非終身教職員、2位本科生、1位研究生、1位管理人員及1位來自其他學院的代表共12-13人組成。²經過數年工作，委員會2004年提交了《哈佛學院課程改革報告》，全面回顧了哈佛的本科教育（Harvard University, 2004, pp. 1-2, 59）；2007年發佈了《通識課程改革報告》，提出了哈佛學院通識教育課程新方案（Harvard University, 2007）。雖然這次課程改革備受爭議（哈瑞·劉易斯，2007，頁13-14），但最終還是獲文理學院教師表決通過，並於2009年開始實行了。

由此可見，在哈佛大學對通識課程的領導和管理起主導作用的是文理學院，每次大型本科課程變革方案都是由文理學院院長主持完成的。這與哈佛大學獨特的「文理學院+專業學院」組織架構是相應的（如圖1所示）。哈佛學院成立於1636年，是專門負責本科教育的機構，在哈佛大學三百七十多年的發展史上具有特殊的地位，是哈佛大學教育的核心。一系列專業學院從十九世紀開始設立，主要從事應用學科的研究生教育，文理研究生院則從事基礎科學的研究和研究生教育。哈佛文理學院也是哈佛大學的靈魂和核心，具有比各專業學院更高的特殊地位，在組織結構上也保障了本科教育的地位。

2 著名的哈佛公開課《公平與正義》的主講人桑德爾（Michael J. Sandel）教授亦參加了通識教育小組，他開設的《公平與正義》通識課程以網絡傳播在內地有廣泛的影響。

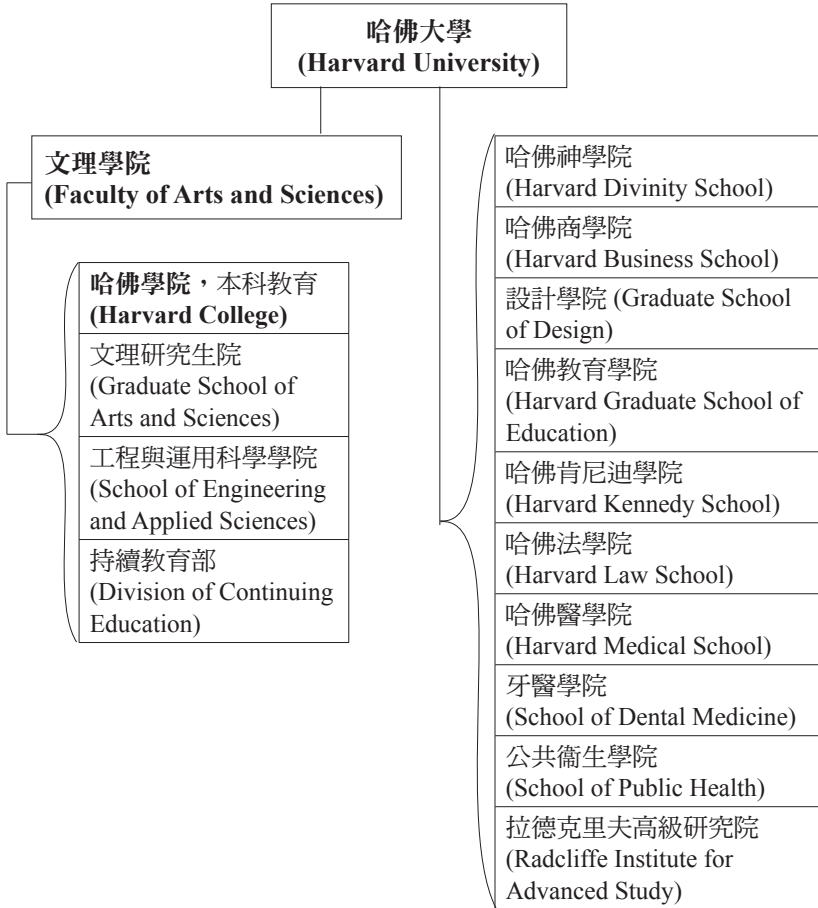


圖1 哈佛大學的院系組織架構圖

作者根據哈佛大學網站資料整理而成。見Harvard University. (n.d.)。

文理學院設有本科教育辦公室（Office of Undergraduate Education, OUE），管理哈佛學院的所有本科生課程（Office of Undergraduate Education, n.d.）。其下設有通識教育項目組（Program in General Education），共有9名工作人員，具體負責為教師提供與通識課程相關的需要和幫助，如安排教室、邀請講座、準備課程資料、使用實

驗室等。此外，還設有教學支援團隊（Instructional Support Services Team），其成員主要來自博克教學中心（The Derek Bok Center for Teaching and Learning）、哈佛學院圖書館、學術技術組、大學博物館等，專門為教師提供教學法、教學資源等方面的支援幫助（Harvard College, n.d.a）。對學生的幫助主要由一個課程選擇的諮詢委員會來提供，該諮詢委員會由許多資深教授組成，旨在幫助本科生，尤其是低年級學生熟悉選課規則，提供一些指導意見讓學生合適地選擇四年的通識教育課程。由於哈佛大學本科階段採用導師制，導師也可以幫助本科生更好地選擇。

哈佛大學通識教育課程的日常領導由通識教育常務委員會（Standing Committee on General Education）負責，該委員會有13名委員，分別由來自不同專業的教授、哈佛學院院長、本科教育辦公室主任和通識教育項目主任組成，主要負責聘請教授發展新的通識課程、審批開設課程、實施課程評鑒和質量改進等（Harvard College, n.d.b）。通識教育常務委員會每年發佈年度報告總結得失，每5年進行全面回顧和審查，每10年進行更大型的回顧和總結（張家勇，2004，頁1104）。由於對通識教育課程的嚴格管理，保證了其品質和地位，通識課程的授課教師中不乏資深教授和年輕的新星。在哈佛大學從事通識課程教學逐漸成為了一項具有榮譽性質的工作。其中一些教師還非常享受通識課程給他們帶來的樂趣，如可以和來自不同學科背景的教師、研究生助教從不同的視角分析討論同一個問題，和來自不同專業的大學生交流內容廣泛、令人興奮的話題等。

2. 麻省理工學院（MIT）

另一所世界名校MIT與哈佛大學不同，其科學技術和工程教育舉世聞名，現設有建築和規劃學院、工程學院、人文和社會科學學院、

斯隆管理學院、理學院、懷特克爾保健科學和技術學院6個學院。MIT的學士學位課程見表2，其中學院公共必修課程（General Institute Requirements, GIRs）是MIT的通識教育課程部分，主要由自然科學必修課程和人文藝術社會科學課程（HASS）兩大部分構成。與哈佛大學相比，MIT的自然科學必修課程很多，能讓學生打下堅實的自然科學基礎；同時，為了使學生文理兼通，其通識教育則強調了人文、社會和藝術教育，是MIT通識課程的一大特色。

MIT要求學生至少修讀8門HASS課程，佔總課程的21.1%；目的在於「使學生對人類社會及其傳統、制度有寬廣的認識，加深各種文化和專業知識的理解，使他們作為一個人、一個專業人員、一名社會成員擁有必需的情感和能力以便很好地生活。」（Massachusetts Institute of Technology, n.d.a）。為了保證學生在人文社科領域學習的「廣度」和「深度」，MIT對HASS課程體系及修讀規定進行了精心設計，採取了分類選修制（HASS-D）、專修制（HASS-C）及自由選修（HASS-E）相結合的原則，要求每個本科生：（一）必須修完8門HASS課程（包括2門寫作技巧和溝通能力課），每門課程至少9學分，保證每個學生都能對人文、藝術和社會科學領域有一定的瞭解；（二）8門課程中的3門必須選自不同門類的HASS分類課程，目的是保證學生在人文社科知識領域的「寬度」；（三）8門課程中的4門必須聯合起來形成一個人文、藝術和社會科學「集中」，保證學生對某一領域認識和理解的「深度」，避免認識浮淺、流於表面；（四）8門課程中既不屬分配也不屬集中的課程則屬HASS自由選修，鼓勵學生選修更多的HASS課程。³

3 HASS課程要求和課程分佈見其網站 <http://web.mit.edu/hassreq/>。

表2 麻省理工學院學士學位課程體系及學分要求

	課程類別	說明
學院公共必修課 (GIRs) 17門	自然科學共6門，其中：生物1門，化學1門，物理2門，微積分2門	每類課程可以從至少3門不同特色的課程中選取。學習目的在於掌握基本原理和方法，打好基礎。
	人文藝術社會科學課程 (HASS)，每個本科生必須修滿至少8門HASS課程 (包括2門寫作技巧和溝通能力課 [The Communication Requirement, CR])	HASS採取分配 (Distribution)、集中 (Concentration) 及自由選修 (Elective) 相結合的原則：8門課程中的3門必須選自不同門類的分類選修課 (HASS-D)；3或4門必須聯合起來形成一個人文、藝術和社會科學「專修課」(HASS-C)；其餘屬自由選修課 (HASS-E)。
	科學技術限選課 (REST) 2門	至少有一門在本專業以外的課程中選取，拓寬視野。
	實驗課，1門	從40多門實驗課中選取，鍛煉動手能力。
其他	體育8學分，4門	
專業課程 (Departmental Program) 至少180學分 (units)	必須修習 (Required Subjects) 42學分	總之，除了學校規定的GIRs課程之外，學生必須修習專業課程至少180學分
	限制選修 (Restricted Electives) 90-120學分	
	無限制選修 (Unrestricted Electives) 48學分	

作者根據麻省理工學院學士學位課程修讀要求整理而成，當中HASS課程網址：<http://web.mit.edu/hass/www/guide.html>。

MIT在設計本科教育課程時，也採用委員會決策模式進行充分論證。最近的一次改革是在2003年冬季，MIT成立了一個專門工作組，負責對本科教育的使命、目標、內容、結構等進行全面審視（Silbey, 2006, p. 1）。工作組由來自不同學科專業的26位教授、5名學生、本科教育院長辦公室的7名管理者組成，經過兩年半的廣泛討論和深思熟慮，於2006年10月向校長霍克菲爾德（Susan Hockfield）提供了一份長達158頁的報告，提出了學士學位課程體系及學分要求方案。期間，工作組做了大量調查，聽取了眾多教師、學生、校友、管理者的意見，還兩次在MIT舉辦教育論壇，讓更多的師生參與討論。

與哈佛大學不同的是，MIT的組織架構主要由6個專業學院構成，通識課程分散由各專業院系的教師講授，由大學的本科教育委員會（The Committee on the Undergraduate Program, CUP）、本科生教育主任辦公室（The Office of the Dean for Undergraduate Education, DUE）、人文社會科學學院等有關專業學院合作管理和實施。其中，CUP負責學院GIRs和跨系的本科教育項目的方案制定、政策建議及一些資源分配，成員由分管校長、本科教育主任、不同學科教師、4名本科生代表及2位職員組成（Massachusetts Institute of Technology, n.d.b）。CUP下設兩個分委員會——溝通能力課程委員會（The Subcommittee on the Communication Requirement, SOCR）和人文藝術社會科學課程委員會（The Subcommittee on the HASS Requirement, SHR），分別負責實施表2中的通識教育課程CR和HASS。

SHR的成員主要由人文藝術社會科學學院（School of HASS, SHASS）、本科教育主任辦公室、有關學院代表及學生代表組成（Massachusetts Institute of Technology, n.d.c）。主要職責是支持和鼓勵HASS課程發展，制定標準、嚴格審核、監督質量，每年提交HASS課程年度報告等。以HASS課程的審批管理為例，不論是

SHASS或其他教學單位的教師如欲開設一門新的HASS課程，需要根據課程要求、類別目錄填寫申請表，包括課程方案、教學大綱等提交給SHR。SHR每年秋季審批下一學年的新課程，並對提交的新課程方案進行評審，或同意開設，或提出評價意見。SHR還會定期審視HASS-C，如果院系領導或教師對HASS-C有新的建議，也需要填寫相應的表格提交給委員會開會討論，內容包括集中領域的名稱、包含的一組課程、開設理由等（Massachusetts Institute of Technology, n.d.）。此外，SHASS專門設有HASS學術辦公室，負責管理HASS課程的學術方面事務；在學校設有HASS修讀辦公室，負責學生修讀的管理和諮詢服務。

而全校行政機構DUE則負責日常的本科教育管理工作，每年發佈年度報告，⁴全面總結本科教育工作。DUE下設11個辦公室，⁵其中教師支援辦公室（the Office of Faculty Support, OFS）主要負責幫助教師協調本科生課程教學的相關事宜；教與學實驗室（Teaching and Learning Laboratory）則會幫助教師改進教學、提升教學能力和水平。

3. 小結

由於大學的學科特色和發展歷史不同，哈佛大學和MIT在學校的組織結構、通識課程設置方面有較大差異，在通識課程領導與管理方面既有相同之處，也有不同之點。

首先，在組織結構上，哈佛大學的「文理學院（包括哈佛學院）」主導模式使本科生的教育和管理更為集中，相應地必然影響到通識課

4 年度報告詳參Dean for Undergraduate Education of MIT. *The Annual Report of DUE (2011–2012)*。

5 包括：Admissions, Educational Innovation and Technology, Experiential Learning, Faculty Support, Global Education and Career Development, Minority Education, Registrar, Reserve Officers' Training Corps, Student Financial Services, Teaching and Learning Laboratory, and Undergraduate Advising and Academic Programming。

程的領導與管理，即文理學院和哈佛學院對通識課程具有主導作用，更容易得到重視和品質保障。只有少數大學具有這種組織模式，如耶魯大學的耶魯學院、芝加哥大學的芝加哥學院等。MIT的專業學院平行模式，使得通識課程的管理更為分散，主要依賴大學和各個學院之間的合作。

其次，在通識課程設置上，由於學科特色不同，哈佛的通識課程範圍更寬廣，MIT則突出地強調了人文、社會和藝術教育，以平衡其自然科學特色的優勢。

最後，在課程的領導與管理方面，兩校都非常重視委員會決策模式，通過數年精心調研設計通識課程結構；日常管理主要依托委員會和相應的通識課程辦公室進行。不同的是，哈佛大學的通識課程管理層級是：文理學院－本科教育辦公室－通識教育常務委員會－通識教育工作組；MIT的管理模式是校院合作：校本科教育委員會－本科教育主任辦公室＋通識教育分委員會－通識課程修讀辦公室＋通識教育學術辦公室（即SHASS）。

總之，儘管美國不同大學之間的特色明顯，大學內部管理機制也有差別，但在通識課程領導及質量管理方面的運作方式基本相同。目前對通識課程的規劃和領導普遍形成了委員會決策模式，具體管理模式則多種多樣。據甘夫（Gaff, 1991, p. 93）對美國305所大學的調查，大約四分之三的學校設有全校性的「通識教育委員會」，成員由主管通識教育的副校長、文理學院院長或本科教育辦公室、各學系負責人和教授組成，主要負責決定通識課程的目標和方向，討論和研究通識課程的批准設立與改變，安排學生通識課程的選課、考核、師資等教育資源的調配政策等（旋天穎，2007，90-93）。多數大學設立了通識教育辦公室或通識教育中心負責日常管理；有些大學設有通識教育主任或秘書協助委員會統籌通識教育日常事務。

在政策和制度方面，大都通過以下幾個方面來保證課程品質：一是整體系統的課程設計，嚴格的課程開設、變更和取消程序；二是要求名教授講授通識課程，小班授課，或大班授課同時配備多個助教進行小班討論、輔助教學等；三是通過學生選課機制淘汰質量差的課程；四是以課程經費分配方式來間接控制課程質量，或者直接為教師提供通識課程教學津貼；五是對所有課程進行形式多樣的評估，包括大學生評價、畢業生調查、專項調查及5-10年的總結反思；六是高度重視教師輔導及培訓，很多大學設立有教學促進中心，透過培訓、諮詢、服務、研討等多種形式為教師和助教提供教學幫助，提升教學能力、改進教學方法（張燦輝、梁美儀、溫建華，2008）。長期以來，美國大學在市場和學術共同作用下形成的完善的內部管理和決策機制，也是保證大學通識課程質量的重要因素。

（二）港台地區大學通識教育課程管理架構

近年來，伴隨着香港地區大學學制「三改四」，各高校開始全面考慮四年制的本科教育課程體系，香港政府大學教育資助委員會（University Grants Committee, UGC，簡稱教資會）也增加撥款並要求必須用於加強通識教育。通識教育因而獲得了較大發展空間，取得了長足進步。本文選取了兩所特色各異的大學——香港中文大學（中大）和香港科技大學（科大）進行案例分析。之後，選擇台灣地區的台灣大學和清華大學作為案例也進行了分析。

1. 香港中文大學

香港中文大學自創校以來，通識教育即為本科課程的重要一環，是該校教育的標誌和特色。2012年，中大經過充分研究討論重新搭建了四年制本科課程結構（如表3），其中所有本科生必須修讀的通識

教育課程分為三個部分：9學分的大學通識、6學分的書院通識，以及新創的兩門通識教育基礎課——全體一年級新生必修《與自然對話》《與人文對話》。

表3 香港中文大學四年制本科課程結構

課程組成部分		學分	說明
語文	中文	6	所有學生須在1-2年級內修畢兩門各3學分中文課程，鞏固並提升駕馭中文的能力，培養批判性思考，提升表達能力，加強溝通技巧。
	英文	9	第1年須修讀4學分，掌握英語基礎能力。第2-3年英文課按學生的主修專業設計，進一步提升英語水平。
通識教育	大學通識教育	6	基礎課程 ：所有本科生1年級必修《與自然對話》《與人文對話》，由大學通識教育部管理、聘任的專任教師及其他教授主講。
		9	四範圍「通識教育」選修課程 ：大學通識教育部管理，全校所有學院四十多個學系合力提供。
	書院通識教育	6	大學各成員書院組織實施。
資訊科技		1	
體育		2	
主修課程	學院課程	51-72*	*某些專業學科與4年以上標準修業期的學科上限超過72分。 另：可以自由修讀「副修課程」18-30學分。 主修選修的剩餘學分可以用於選修其他科目。
	主修要求		
	主修選修		
總計（最少）		123	

作者根據香港中文大學四年制本科課程結構網上資料整理。見香港中文大學（2014）。

香港中文大學由8個專業學院和9個成員書院構成了縱橫交錯的管理體制，其通識教育也由大學通識和書院通識兩大部分構成，管理架構如下（見圖2）：在大學教務會⁶下設有通識教育委員會及通識教育委員會常務委員會，負責制定大學通識教育的相關政策、審議通識教育課程開設及修訂事宜，並協調所有成員書院的通識教育課程。通識教育委員會包括各學院及書院代表，大學通識教育主任、副主任，教務長及由校長委任的資深教員，並邀請中大學生會及各成員書院學生會代表列席會議。行政方面設有獨立建制的大學通識教育部，由校長委任的大學通識教育主任領導，負責統籌學務及推行大學通識教育工作。成員書院亦各自設有書院通識教育委員會及書院通識教育主任，策劃書院通識教育課程和舉辦以學生為本的教學活動。

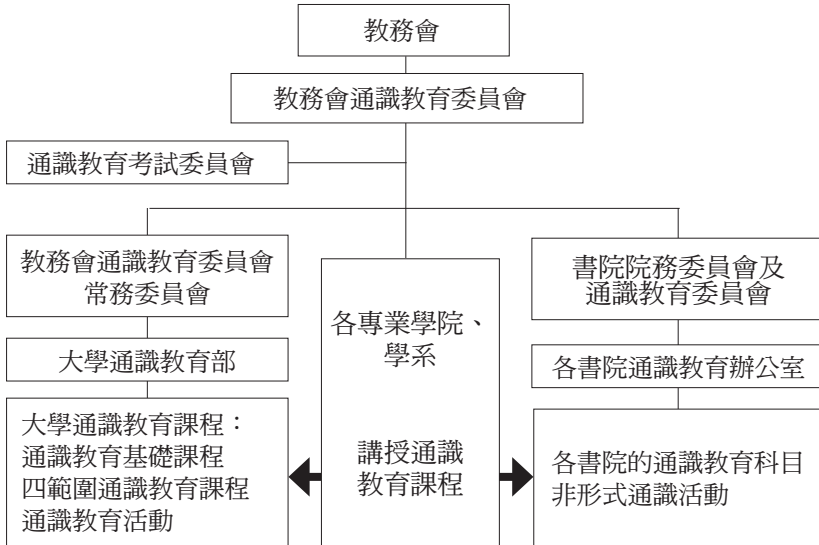


圖2 香港中文大學通識教育課程管理架構

作者根據香港中文大學大學通識教育部網站資料整理而成。見香港中文大學大學通識教育部（n.d.）。

6 大學教務會是香港中文大學教學、科研、教師管理等學術事務的最高決策機構。

為提升課程及教學品質，教務會通識教育委員會採取了一系列措施，由其常務委員會、書院通識教育委員會和大學通識教育部合力推行。具體管理措施包括：開設通識教育科目須經過嚴格的審批程序，確保學科符合通識要求；設通識教育考試委員會，審視每科的成績分佈，務求各科評分符合大學指引，標準一致；每科於學期完結前，進行學生意見調查；各學科定期進行內部評審，檢視教學成效；大學定期進行全面的課程檢討，並邀請校外專家提供意見。

大學通識教育部是中文大學通識教育日常管理的核心機構，擁有20多名管理人員和27位專任教師；主管兩門通識教育基礎課科目（兩個對話課）的教學及師資、四範圍大學通識教育課程的設計，配合教學還組織開展通識教育研究、通識沙龍等一系列活動。近年來，大學通識教育部致力於設立溝通平台，透過學生聚焦小組、新生及畢業生意見調查、研討會及教師午餐聚會等，聽取學生和教師的意見，幫助教師提升通識課程教學能力，適時向通識教育委員會反映問題，不斷改善通識課程的教學品質。

香港中文大學通識課程的領導與管理有兩大特色：一是在大學領導層面，通過通識教育委員會對學校的大學通識課程進行總體設計，每經過幾年還會有主管副校長親自任命評審委員會（Review Committee on General Education）⁷對通識教育的實施情況進行回顧和檢討，提交評估報告，以便不斷改進通識教育，提高課程及教學質素。二是在中層管理層面，設有與教務處、學院平級的大學通識教育部，兼具管理職能和教學屬性，一方面負責統籌管理大學通識課程，有效地保證了通識課程的質量；另一方面負責必修的通識教育基礎課程《與自然對話》《與人文對話》教學，聘請了一批專任教師全身心地投入通識教育，有利於保障通識課程的品質。

7 評估情況參見網站：<http://www.cuhk.edu.hk/rcge/>。

2. 香港科技大學

香港科技大學成立於1988年，創辦之初的組織架構即參考了美國同類研究型大學的辦學理念，對通識教育也經過了一番設計。最初，香港科技大學準備成立通識教育中心，專門負責給理、工、商學院的學生提供通識課程，但考慮到純粹的教育支援單位或未能吸引優秀師資，於是改弦更張成立了理學院、工學院、工商管理學院和人文社會科學院四個學院，前三者均提供本科教育，唯有人文社會科學院只有研究生課程，同時為其他所有本科生提供通識教育課程（丁邦新等，2000，頁209–212）。

在2012年的四年學制改革中，科大也重新建構了本科課程體系，把以往四個範疇（工商管理、科學、工學、人文社會科學）修讀18學分的分佈式通識教育選修課程改為通識教育核心課程，規定本科課程總要求為120學分，其中必須修讀核心教育課程36學分，以及在7個領域修滿規定學分，分別是人文學6學分、社會分析6學分、科學與科技6學分、計量推理3學分、選修科6學分、中文3學分、英文6學分、藝術0學分、健康生活（不計學分）（The Hong Kong University of Science and Technology, n.d.a）⁸。

為了加強對通識課程的領導與管理，2009年9月在校學術辦公室下成立了核心教育辦公室（Undergraduate Core Education Office, UCEO）專門機構，⁹設有主任、副主任及6名工作人員。其主要任務是：拓寬本科生的知識領域，在主修科目以外涉獵其他學術範疇，包括藝術文化的發展；透過整全學習體驗，為大學生日後工作及人生發展奠下良好基礎；領導推行核心教育課程，實踐重新設計的通識教育方案；制定檢討政策與機制，以評估核心教育課程質量及提升教學質素；

8 其中藝術類主要是體驗項目，要求學生必須參加但計0學分；健康活動必須參加一定數量，但不計學分。

9 香港科技大學核心教育課程管理機構和人員簡介見其網頁：http://uce.ust.hk/web/about/about_program.html。

推廣核心教育課程，使其成為本科課程中重要的一環。作者根據科大的調研及核心教育辦公室主任周敬流教授的報告整理科大核心教育管理架構如圖3。

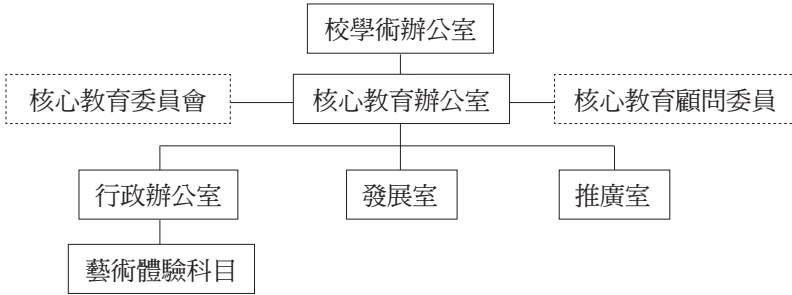


圖3 香港科技大學通識教育核心課程管理架構

UCEO加強了對核心課程的審批、管理、品質保障等。核心課程的審批程序為：教師經由所在系、學院提交核心課程方案到UCEO；科目審核小組審核內容、提出建議；教師根據建議修改後再次提交科目審核小組審核；核心課程委員會審核後提交本科生教務委員會審批；審批一項新科目一般需時兩個月（The Hong Kong University of Science and Technology, n.d.b）。學校還制定了一系列措施提升核心教育課程的質量，如設立資助計劃鼓勵教師開設更多的科目；由學院統籌開設一些品牌課程（Signature Course）；設立了核心課程教學卓越獎，每年表彰1位卓越獎（頒發證書及獎金2萬港幣），最多3位榮譽提名獎等（The Hong Kong University of Science and Technology, n.d.c）。

香港科技大學核心教育辦公室與香港中文大學大學通識教育部的相同之處是，兩者均負責管理全校的通識課程；不同之處是前者的管理屬性更為突出，主要負責統籌管理通識課程，制定相關保障質量政策等，並不直接從事課程教學。

3. 台灣高校（台灣大學、清華大學為例）

台灣地區的通識教育自1984年教育主管部門頒佈「大學通識教育選修科目實施要點」以來，迅速發展。目前，各大學普遍成立了共同教育委員會、通識課程委員會、通識教育中心等組織或專門機構，負責統籌管理通識教育。台灣教育主管部門通過大學評鑒、經費支持、表彰「傑出通識教育教師獎」等政策支持通識教育發展。

台灣大學1995年即成立了共同教育委員會，由各學院院長、與通識教育有關的教授組成，主要職責是審核通識教育規劃、政策，溝通協調各個專業學院。為了改革通識教育課程，2004年學校組建了「台灣大學共同與通識教育改革之研究」計劃小組，主持人為當時的共同教育委員會主任黃俊傑教授，9位諮詢委員分別來自各個學系。經過多次研討改革方案，與全校師生多次溝通，共同教育委員會多次討論，2006年前後提出了八大領域的通識教育核心課程架構（表4），自2007年開始實行至今（黃俊傑等，2010，頁137-142）。這也是台灣大學多年來最大幅度的通識課程改革。

表4 台灣大學通識教育核心課程架構（2012）

課程架構			學分
基礎課程	語文能力與人文素養	國文	6
		英文	6
	服務課程（主要是實踐活動項目，0學分）		0
	體育課程（不計入畢業總學分）		1
	進階英語課程		0
通識課程	八大領域核心課程	1. 文學與藝術 2. 歷史思維 3. 世界文明 4. 哲學與道德思考	18 各院系根據學系性質指定學生修習5-6個領域

表4 台灣大學通識教育核心課程架構（2012）（續）

課程架構		學分
通識課程 (續)	八大領域核心課程	5. 公民意識與社會分析 6. 量化分析與數學素養 7. 物質科學 8. 生命科學
獲得學士學位需修滿128-140學分，其中通識學分總計		30

作者根據台灣大學共同教育中心網頁整理而成。見台灣大學共同教育中心（2010）。

為了落實新的通識教育改革理念，台灣大學也改造了通識教育的管理組織架構，將一直是虛級架構的「共同教育委員會」改組為一級實體教學單位「共同教育中心」（圖4），專門負責大學通識教育課程的規劃審核等實務，中心可根據需要與系所合聘或另聘兼任教師開設通識課程。教務長同時兼任中心主任，使得教務處與共同教育中心更加密切合作，有利於為通識教育提供行政上的資源支持。中心副主任由長期參與推動通識教育的資深教授兼任，以提高學術威望。共同教育組組長由文學院院長兼任，便於溝通和協調國文和外文課程。通識教育組組長由理學院院長兼任，並且成立通識課程「八大領域工

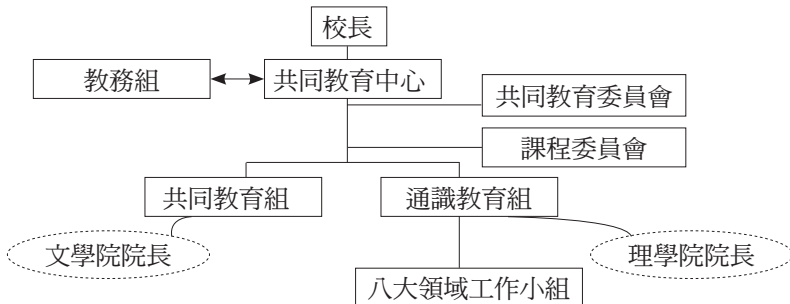


圖4 台灣大學通識教育管理架構

作者根據黃俊傑等（2010，頁144）資料整理而成。

作小組」，負責規劃各領域的課程（黃俊傑等，2010，頁142-144）。這樣的行政架構和人事安排，行政方面加強了與教務處的聯繫與合作；學術方面，努力調動通識課程的教學主體文學院、理學院的積極性。此外，共同教育中心還制定了很多政策提升通識課程品質，如延攬校內外優秀教師開設優質的通識課程；推動「個別型通識課程改進計劃」，建立助教制度進行小班討論；組織通識課教師及助教交流研討，表彰優秀教師等。

台灣清華大學在上世紀七十年代即推動通識教育，1989年在台灣率先成立通識教育中心，1995年成立共同教育委員會，是負責協調推動通識教育及全校共同必修課程的學院層級組織。目前，清華大學的通識教育課程由大學語文10學分（中文、英文）、進階 / 多元通識選修10學分、七大向度通識核心課程10-15學分（1. 思維方式；2. 生命探索；3. 藝術與美感；4. 社會文化脈動；5. 科學、技術與社會；6. 文化經典；7. 歷史分析）三部分構成。通識教育管理組織架構如圖5所示（楊叔卿，2011，頁10-22）。

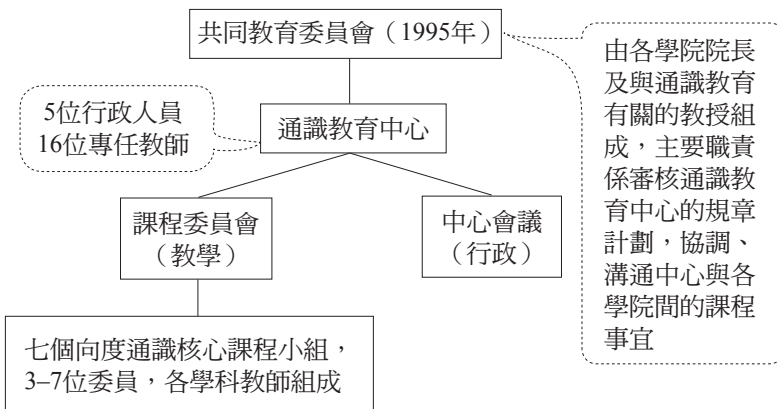


圖5 清華大學通識教育管理組織架構

作者根據楊叔卿（2011）的文字敘述整理而成。

通識教育中心既有行政人員、也有通識課程專任教師。課程委員會由通識教育中心主任及各向度課程小組召集人組成，中心主任擔任主席。主要任務是議訂通識教育課程發展方向與策略；規劃核心通識向度課程發展綱要；協調統合各類通識課程間的諸種議題；確認向度課程小組之課程評量與審查。各向度課程小組召集人為通識教育中心專任教師，其餘委員應為清華大學專任教師。向度課程小組主要負責評量現有課程之合適性、審查與規劃新課程並物色教師等，每學年向中心會議報告該向度新學年開課計劃一覽表。¹⁰

除了傳統的通識教育課程之外，近幾年台灣一些高校開始出現通識教育新的組織形式——住宿學院或書院，受到大學生的認同和歡迎。如清華大學2008年創立了住宿學院——清華學院，主要是受哈佛、MIT、耶魯等美國名校的大學生管理模式啟發而建。清華學院的宗旨是借助學生宿舍生活環境，在專業教育和通識課程教育之外，提供第三種教育與學習途徑。在課程方面，有生涯探索、服務學習與社會探究等特色課程；在生活方面，建立學習家族、發揮朋輩教育與支持功能；此外，利用周末或暑假提供各種團隊實踐體驗活動。2010年9月，清華學院成立了第二個書院「載物書院」，原清華學院也更名為「厚德書院」，理想均是以人為本位、拓展體驗、豐富知識、發展行動力。目前，每年招收近300名學生入住，約佔當年新生的20%。通識教育中心與清華學院之間有很多合作與配合（楊叔卿，2011，頁17）。目前，台灣的政治大學、東海大學也進行類似的探索。該模式與香港中文大學的書院有幾分相像，和內地許多高校如西安交通大學、復旦學院等的住宿學院改革如出一轍，正在發展成為通識教育領導和管理的新模式。

10 台灣清華大學通識教育中心課程管理暨課程委員會組成辦法參2006年9月11日95學年第一次中心會議決議。見清華大學通識教育中心（2006）。

（三）內地高校通識課程的領導與管理

自二十世紀五十年代開始，內地高校學習前蘇聯建立的專才教育人才培養模式。該模式過分強調專才培養，忽視通識教育，相應地課程體系、教學管理等都是圍繞專才培養而建立。如本科課程體系普遍形成了「公共基礎課+學科專業基礎課+專業課」的「三層樓」式課程結構。課程構建的思路是：從培養專才所需要的專業知識和能力出發設計專業課程，根據專業課程需要設計學科基礎課程和公共基礎課程。九十年代開展文化素質教育以來，各大學開始重視通識教育，原有的課程體系也有所變化，在公共基礎課中普遍開設了通識選修課，對通識課程的開設目的、教學要求等普遍進行了規定。內地高校本科課程基本結構如表5：

表5 內地高校本科教育課程結構

公共基礎課程 (通識教育課程)	公共必修課	思想政治理論課
		英語，計算機
		軍訓，體育
		中文(文科專業必修)
	數學及自然科學基礎 (自然科學專業必修)	
	通識教育(文化素質教育)選修課	一般分為幾大門類，各大學開設幾十門或數百門，要求修讀學分從6學分到20多學分不等
專業教育課程	學科專業基礎課	
	專業課程，畢業設計(或畢業論文)，實踐環節	

至於通識課程的領導與管理方面，有如下特點：

1. 各大學普遍設立了本科教學工作委員會，負責培養方案（課程體系）的設計修訂。本科教學委員會一般由主管教學的副校長領導，各學科專業責任教授、各學院教學副院長等任委員，教務處具體負責組織進行本科培養方案修訂。與其他國家和地區不同的是，內地高校的通識教育課程（公共基礎課程）中，公共必修課比重較大、比較受重視，其內容設置及學分由國家政策、大學本科教學委員會等決定。有三個突出特色：一是強調了思想政治理論和道德教育，此類課程國家有相應的政策規定；二是強化了為進一步專業學習打基礎，如數學、物理、化學等自然科學基礎課程；三是注重外語、計算機等工具技能的掌握。對通識教育選修課則重視不夠，尤其缺乏系統、深入的頂層設計。事實上，長期以來在專才教育模式的主導下，各大學普遍沒有把公共基礎課程視作通識教育課程，反而更重視基礎課程為進一步專業學習打基礎的作用，而忽視了基礎課程對於提高大學生綜合素質的作用。但隨着素質教育和通識教育日益深入，一些大學的本科培養開始實行「通識教育基礎上的寬口徑專業教育」，通識教育課程均有所加強。表6選取了清華大學的信息工程專業和北京大學法學專業的本科課程體系。

北京大學2000年即構建了五大領域的素質教育通選課。清華大學2000–2001年通過全校教育思想大討論，提出了「在通識教育基礎上的寬口徑專業教育」的本科人才培養模式。在總學分有所縮減的情況下，文化素質教育選修課程由5學分增加到13學分，並初步形成由十大課組構成的文化素質課程體系。2006年，清華開始實施新的本科生文化素質教育課程方案，將原來的十大課組重新整合成八大課組，即歷史與文化，語言與

表6 清華大學、北京大學本科課程體系

清華大學信息工程專業 / 總學分170		北京大學法學專業 / 總學分140	
公共基礎課程 40學分	思想政治理論課 14學分	公共必修課程 33學分	思想政治理論課 1學分
	大學英語6學分		大學英語8學分
	軍訓3學分		軍事理論2學分
	體育4學分		體育4學分
	文化素質通識教育選修課 8個課組，修讀13學分		計算機6學分
數學及自然科學基礎40學分		文化素質通選課，5大領域，修讀1學分	
學科基礎42學分 (含實踐環節5學分)		專業必修課學分 大類平台選修8學分	
專業教育48學分 (含綜合論文15學分)		專業選修課23學分， 畢業論文及實習5學分	

作者根據根據清華大學《本科培養方案（2010）》和北京大學的《本科培養方案（2010）》整理。

文學，哲學與人生，科技與社會，當代中國與世界，法學、經濟與管理，藝術與審美，科學與技術。¹¹

浙江大學已經把公共必修課看作是通識教育課程的一部分，其本科課程結構劃分為：通識課程、大類課程和專業課程。通識課程又分為通識必修課和通識選修課，要求一共修讀47.5學分。其中，通識必修課包括思政類（13.5學分）、軍體類（8.5學分）、外語類9學分、計算機類5學分；通識選修課則包括6個類別的選修課（歷史與文化、文學與藝術、溝通與領導、經濟與社會、

11 作者根據2011年10月到清華大學文化素質教育基地的調研情況整理。

科學與研究、技術與設計)、通識核心課程、新生研討課程和學科導論(浙江大學本科生院, n.d.a)。

復旦大學也將傳統的公共基礎必修課納入通識教育課程體系,將通識教育課程劃分為三大板塊:一是體現國家意志的四大專項教育,包括思想政治教育、外語、軍事、體育共30學分;二是突顯復旦價值的通識核心選修課,分為六大模塊,修讀12學分;三是開拓知識視野的通識選修課,分為三大類,修讀9學分。¹²

2. **多數大學主要由教務處和開設課程的專業院系負責通識課程的日常組織和管理。**在表5所示的課程體系中,公共必修課程由不同院系開設、全校學生學習,教務處和有關係系共同管理。如思想政治理論課主要由人文社會科學學院開設,英語由外國語學院開設、數學及自然科學基礎由理學院開設、體育課由體育部開設等。專業課程主要由各院系開設並管理。通識教育選修課由於是不同院系的教師開設、全校學生學習,所以其管理較為複雜。目前主要有三種類型:一是多數大學由教務處的某一個科室分管,如北京理工大學通識課程的領導與管理架構(圖6)。優勢是可以調用全校資源支持通識選修課程,不足之處是由於教務處事務繁忙,無暇顧及,常常導致通識選修課的管理缺位。二是一些大學建立了文化素質教育中心等實體機構,類似於港台大學的通識教育中心,負責對通識選修課程進行總體設計和質量管理,如清華大學、哈爾濱工程大學的文化素質教育基地。三是一些大學成立了通識教育學院,負責管理1-2年級本科生的學習和生活,接受通識教育之後再進行專業分流,進入各個專業學院

12 作者根據2012年12月到復旦大學教務處調研情況整理。

學習，因而通識教育學院也常常協助教務處管理通識選修課程，如西南財經大學通識教育學院等。

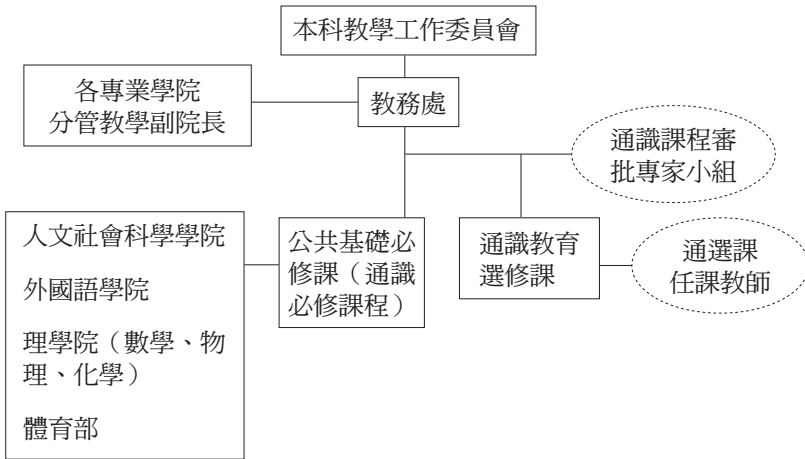


圖6 北京理工大學通識課程領導與管理架構

作者根據北京理工大學的實際情況整理而成。

不論何種管理模式，各大學普遍制定了《本科通識選修課程管理辦法》，對通識課程目標、分類方式、修讀要求、教學要求、教學管理等均訂下規定。如北京大學在《本科學生素質教育通選課手冊》（2005年）中規定（北京大學教務部，2005）：通選課是一套旨在拓寬基礎、強化素質、培養通識的跨學科基礎教學新體系，力圖引導學生從本科教育最基本的領域中獲得廣泛知識，讓學生瞭解不同學術領域的研究方法及主要思路，從而為能力和經驗各異的大學生提供日後長遠學習和發展所必需的方法和眼界。要求學生必須在5個最基本的領域（A. 數學與自然科學，B. 社會科學，C. 哲學與心理學，D. 歷史學，E. 語言學、文學與藝術）修讀規定的學分。通識選修課的遴選一般遵循教師申報、

院系推薦、專家評審等多個程序，再根據教學需要和檢查評估，不斷增設和淘汰。如北京大學規定通選課的遴選必須符合以下標準：（1）有利於學生在最基本的知識領域掌握認識和改造世界的各種思路和方法；（2）有利於加強大學生的人文素質、創新能力和基礎知識；（3）有利於促進不同學科的交叉滲透；（4）有利於培養學生的思辯能力，有較強的理論性和思想性；（5）有利於引導學生瞭解學科前沿和新成果、新趨勢、新信息；（6）有利於從綜合角度掌握經典著作的基本精神，啟迪思路；（7）有利於學生選修著名學者的特色課；（8）有利於學生瞭解現有的一級學科。

北京理工大學2003年頒佈了《本科生通識教育選修課工作條例》（北京理工大學教務處，2003，頁120-123），規定：通識教育選修課是為完善學生知識與智能結構而設置的課程，旨在拓寬大學生的知識面、培養核心能力、提高綜合素質。課程分為五個領域：1. 文學與藝術，2. 歷史與社會，3. 哲學與人生，4. 數學與科學素養，5. 國防科技前沿。要求所有大學生根據自己的志趣和特長，結合專業教育要求，在班主任（指導教師）的指導下選修8個學分的課程。開設通識教育選修課程需要經過以下審批手續：每個學期由各學院組織申報下學期課程，已經開設的課程則只需上報備案。新開設課程需要由教師填寫《通識教育選修課開課申報表》，提交課程教學大綱；經學院審核後報學校通識選修課管理部門（為教務處）；然後組織專家小組對新開設課程進行試講及審批。審批通過的通選課，即可以在新學期安排教學；審批不合格的課程提出修改意見和建議並反饋教師，教師修改後下學期可以再次申報。

3. 採取特殊政策激勵，支持通識教育核心課程建設。經過十多年的建設，內地高校的通識教育選修課程取得了很大發展，各高校

普遍開設了從幾十門到數百門不等的通識選修課，要求學生修讀學分從6到26學分不等。但是由於缺乏頂層設計，所以普遍有「內容雜、結構亂、品質差、地位低」的通病。近幾年來，為了改善通選課的品質，一些高校啟動了通識教育核心課程建設項目，即在原有通選課的基礎上，透過專項政策支持和資源激勵，打造一批精品通識課程。有的高校還成立了通識選修課程委員會，聘請不同專業學者對通識課程進行總體設計和質量審核。

清華大學2006年開始在文化素質教育課程八大課組的基礎上建設「文化素質核心課程」，目的是要在全體學生中建立一個共同的文理知識基礎和思想價值體系，讓文化素質課程真正起到加強學生的知識結構、增強人文素養、提高文化自覺的作用。核心課程有專項建設經費支持，採取名師授課、小班輔導、閱讀經典、深度學習等教與學形式。目前已經建立了100多門，要求學生在選修的13學分文化素質課程中必須有4個學分是「文化素質核心課程」（曹莉，2007）。

上海交通大學本科教育的基本定位是「通識教育基礎上的寬口徑專業教育」，獲得學士學位一般必須修滿180學分+20個性化學分，其中通識課程佔26學分，由教務處負責組織管理。為了更好地實施通識教育，提高本科人才培養質量，學校決定從2009年9月開始在通選課的基礎上開設通識教育核心課程，旨在引導學生廣泛涉獵不同學科領域，拓寬知識面，學習不同學科的思想方法，進行價值引導和心智培育。通識教育核心課程分為人文學科、社會科學、自然科學與工程技術、數學或邏輯學四個模塊，採取遴選立項，期滿驗收，定期複評，不斷更新的方法進行建設。立項課程來源，一是從原有的通選課中精選符合要求的課程，二是各院系按照通識教育核心課程要求申報新課程，學校

在各院系申報的基礎上組織專家評審篩選，必要時學校將對部分課程進行招標。對於通過立項的課程，學校每門課程每年給予2萬元的建設經費。經過兩個開課周期的建設和教學實踐檢驗，立項課程可以提出驗收申請。各教學單位開設的通識教育核心課程在學校年終考核時可等同於上海市精品課程。為了做好通識核心課程建設，學校成立了通識課程委員會及四個課程模塊專家組，進行通識課程的頂層設計。學校規定，通識教育核心課程應由教學經驗豐富的骨幹教師承擔，提倡小班教學，每班50人，且配備一名助教隨堂聽課，進行課外輔導及負責小班討論等（上海交通大學教務處，n.d.）。

同樣，浙江大學為全面提升通識教育質量，2010年開始在原通識選修課的基礎上，重點建設了一批通識核心課程，課程分佈在社會科學、人文與藝術、數學與自然科學、工程與技術等領域。通識核心課程定位是強調學習經典與前沿知識，培養批判性和創造性思維；教學目標是充分發揮學校學科綜合優勢及自身人才培養特色，通過融會古今知識、貫通中西文化，開闊視野、放眼世界，培養學生具有健全的人格品質、高度的社會責任感和人文關懷，以及追求真理的精神。學校要求自2010年起，本科生至少修讀一門通識核心課程。通識核心課程採用大班理論授課（一般為100人/教學班）和小班課堂研討（每班配備3名助教，招聘博士生或講師擔任，每個討論班30人左右）相結合的教學模式進行。原則上，要求理論課時、討論課時和課外閱讀時間達2:2:2-4的比例。經審批開設的核心課程每門每年支持2萬元課程建設費。同時每學期教務處組織進行質量檢查，並將評價意見反饋給教師及時改進（浙江大學本科生院，n.d.b.）。

通識教育核心課程建設無疑使得以往通選課普遍存在的「內容雜、結構亂、品質差、地位低」現象大為改觀，這也將成為各高校改善通識選修課的必由之路，經過數年建設，可以逐漸提升所有課程的品質，從而淘汰品質不高的通選課。

三、通識課程的領導與管理模式

本研究認為，通識教育課程的領導和管理直接影響到教師「教學」和學生「學習」的態度，左右通識課程的品質和地位，進而影響到通識教育的整體質量和可持續發展，如圖7所示。

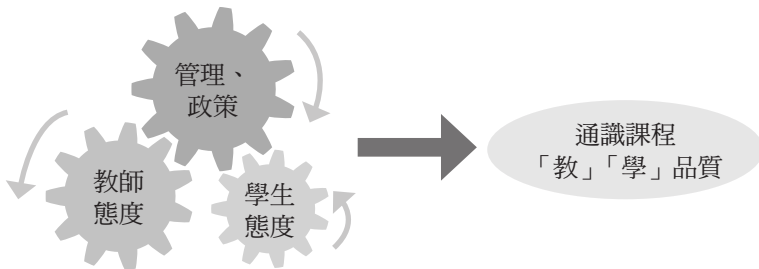


圖7 通識課程的管理與教學品質關係圖

通過分析，筆者認為通識課程的領導與管理可以劃分為三個層次，即高層領導、中層管理、基層執行（徐慧璇，2011），且不同層次適宜於不同的管理模式。具體歸納如下：

一是高層領導，委員會決策模式。特色在於匯聚多學科專家，着眼於大學本科教育的總體目標來對通識教育課程進行總體設計，適宜於本科教育課程體系需要推行大型變革時作為高層領導決策之用。

高層領導應由校長或分管副校長負責統籌，主要從大學層面對通識教育目標和課程作總體設計和政策制定，包括課程的架構、範疇

劃分、教學資源支持、修讀政策等。採用委員會決策模式，是因為通識課程具有基礎性、跨學科、綜合性、人文性等特點，內容涉及眾多學科，委員會決策模式可以匯聚不同學科領域的專家、不同專業學系的代表，廣泛聽取教師、學生、管理人員、校友等各個利益群體的意見和聲音，以保證決策全面及科學化。該模式也是美國大學普遍採用、較為成熟的模式，如前文中所述哈佛大學、MIT規劃和改革整體大學通識課程時成立的委員會，往往歷時兩三年去進行充分的討論和論證。

目前，港台地區比較重視通識課程的高層領導，並採用了委員會決策模式，但沒有引起內地高校普遍重視。與美國課程領導和決策的委員會模式相比較，內地高校本科課程委員會人員構成相對單一，未有吸收學生、校友及社會人士參加；修訂培養方案和課程體系時也往往缺乏大量而深入細緻的調研和討論，使培養方案缺乏創新理念和長期適應性，因此通常每4-5年即進行一次小型修訂。對全校的通識課程往往缺乏頂層設計和統一規劃，是導致通選課雜亂無章、品質不高的主要原因。

二是中層管理，「專門機構管理+課程委員會諮詢」的混合管理模式。中層管理發揮承上啟下的重要作用，一方面讓高層領導制定的通識教育目標和課程規劃得以實現，另一方面讓教師和學生對通識課程進行有效的教與學。中層管理的主要職責是對通識課程執行日常管理和質量控制，適宜採用「專門機構管理+課程委員會諮詢」的混合管理模式。

首先要有專門機構去統一管理通識課程，包括課程的開設與調整、質量的監督與評估、教學的支持與服務等。原因在於通識課程由各個院系教師開設、全校學生學習，在學科專業佔主導地位的大學，通識課程很容易出現管理缺位，從而導致「沒有人願意管，沒有教師願意教，沒有學生願意學」的現象。如果有專門機構管理

便可以改善協調、利用學校各院系資源，還可以使來自不同專業院系、從事通識課程教學的教師得到像專業院系一樣的歸屬感。如美國高校大多設有本科教育辦公室、通識教育課程委員會、或通識教育辦公室、通識教育主任一職等，負責統籌管理學校的通識課程事宜。此外，從八十年代開始，美國70%的研究型大學成立了教學促進中心之類的機構，主要通過培訓、諮詢服務等幫助教師提升教學能力和水平，以及通過幫助教師發展去促進通識課程發展。

至於港台地區，各大學普遍設立了通識教育中心，專門負責通識課程的日常管理，組織教師進行教學研討等；內地少數高校成立了文化素質教育中心，承擔類似職能。如哈爾濱工程大學2007-2008年成立了獨立建制的國家大學生文化素質教育基地，學校把教務處的通識教育課程及管理、團委的大學生藝術活動中心、人文學院的藝術教研室劃撥到基地。經過幾年發展，現設有「兩辦三中心」，即綜合辦公室、教務辦公室、大學生文化藝術活動中心、素質教育教學中心和書法攝影研究中心（如圖8所示）。現有管理人員7名，藝術專業教師10名，主要負責全校的通識教育選修課程體系建設、文化藝術活動及藝術類通識課程講授、組織啟航講堂系列講座等素質教育活動。

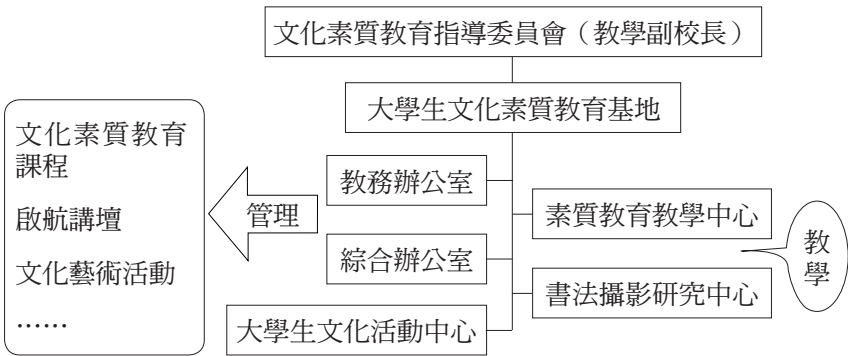


圖8 哈爾濱工程大學文化素質教育管理組織模式

作者根據到哈爾濱工程大學文化素質教育基地的調研情況繪製。

2009年，哈爾濱工程大學在學校教學指導委員會的指導下，重新搭建了通識教育選修課程體系，劃分為文化素質教育、新生研討、專業拓展三大類，其中文化素質教育類又劃分為六大模塊，見表7。要求學生在大學本科期間必須修滿通識教育選修課程總計10學分，其中「文化素質教育類」課程須修滿4學分。該管理模式的突出優勢是有一批專職管理人員及教師專心於素質教育，並將通識教育選修課程與課外講座、大學生文化藝術活動等統籌規劃、相互促進、相輔相成。

表7 哈爾濱工程大學通識教育選修課程體系

類別	說明	開設門數
新生研討類	由各院系知名教授專門為大一新生開設的小班專題討論課程，以小組方式與教師就某一專題共同開展研究和討論，使新生認識和瞭解大學資源、學習特點和方式；初步認識學科、專業以及有關前沿問題；促進其思維方式和思想觀念的轉變，增強其求知慾、創造精神和實踐能力的創新性選修課程。	13
文化素質教育類	中外歷史與文化	21
	語言與文學	18
	哲學人生與社會科學	34
	藝術修養與審美	36
	自然科學與人類文明	31
	國防文化與船海史話	13
專業拓展類	一般以專業知識概述為主，使學生瞭解某類專業的整體情況，開闊視野，優化學生知識結構	164

參見哈爾濱工程大學教務處編（n.d.）。

當然，由於不同國家和地區大學的管理結構不同，通識課程管理也面對不同的困難。對內地高校而言，本科教育課程體系主要由教務處負責，如果再由教務處直接管理通識課程，會因事務繁忙而無暇顧及；但如果另立專門機構管理通識課程，則須協調與教務處之間的關係。在此方面，台灣地區的大學採取教務處長兼任通識教育中心主任的做法值得借鑒。

其次，在中層管理層面而言，也有必要建立通識課程委員會，對具體的通識課程設計和管理提供評價及諮詢服務。具體如通識課程的審批、評估、課程研討等，均需要多學科的專家提供專業的支持和幫助。委員會還可以向大學生提供諮詢服務，幫助他們從眾多的通識課程中進行選課等。

三是基層執行層面，主要是教師和學生對通識課程如何進行有效的「教」與「學」。

通識課程的教學效果最終體現在教師的教和學生的學兩個方面，因此教師和學生對通識課程的態度也非常重要。2006–2007年一項調查顯示，教師和學生對通識選修課程的態度並不樂觀（龐海芍，2009，頁120–123）。當問到「大學教師在基礎課、通識選修課、專業課之間更喜歡講授哪類課程時」，18.08%的教師選擇了基礎課，21.13%選擇了通識選修課，56.34%的教師更願意講授專業課。而教師不喜歡講授通識課程的主要原因則是「通識課程不受重視」，也有39.67%的教師認為「通識課程對教師的知識面及教學方法要求更高，怕難以勝任」等（如圖9所示）。目前，內地各高校開設通識選修課者多數是青年教師，他們專業課教學任務不飽滿，正好把講授通識課程視作「練手」的機會，一旦獲得專業教學任務，多數人便會放棄通識課程教學。以某高校生命科學院生物醫學工程系為例，該專業於2003年創辦時，專業課教學任務很少，所以十多名教師中有5–6人先後申請

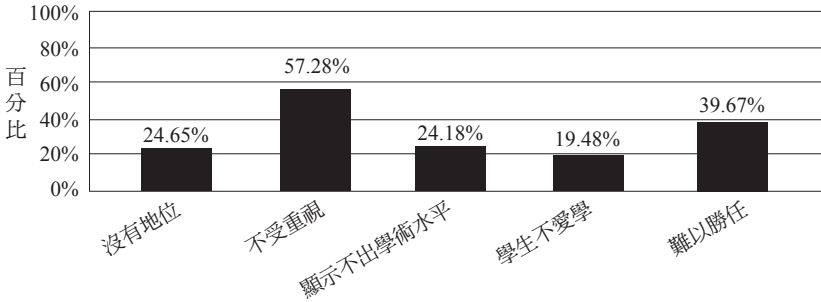


圖9 教師不愛講授通識課程的原因

轉引自龐海芍（2009，頁123）。

開設通識選修課。但專業課增加後，工作量比較大，目前已全部放棄了講授通選課。

大學生對通識課程也不夠重視，四年投入在學習通識選修課程的精力很少，「頗為有用」的專業學習則高踞榜首，如圖10所示。一些大學生把通識選修課視為選「休」課，當作「休息、放鬆、混學分」的課程。據統計，大多數課程的出勤率在70–80%，有的課程出勤率只有40–50%，甚至更低。我們在課堂觀察中發現，「不少學生並未聽課，而是在做作業，看報紙，說話，睡覺，遲到、早退現象比較嚴重，上課來去自由」（龐海芍，2009，頁121）。調查結果也顯示，大學期間，只有3.09%的學生表示學習通選課投入的精力非常多，17.13%投入比較多，39.47%投入一般，20.85%的學生學習投入不太多，16.17%投入很少。（龐海芍，2009，頁121）。

究其原因在於通識課程與專業課的顯著有用性相比，通識課程更顯「無用性」；與必修課的強制性相比，通識課大多採用選修形式，在師生心目中相對顯得不重要；以上心態容易使通識課程處於次等化、邊緣化地位，因此在管理上必須給通識課程特殊的政策支持。對於教師最重要的是學校要有相應的政策支持、資源分配機制等激勵

專業院系和教師從事通識課程教學；組織開展通識課程研討與教師發展活動，使教師正確理解通識理念及自己的角色，主動參與通識課程教學的改革創新。對於學生，可以採取多項措施去改變他們對通識課程的學習態度，如提升課程品質以增加吸引力；提高通識課程的地位，讓通識課程與專業課程要求同等重要、同等學業挑戰度等；設立諮詢委員會為大學生選擇通識課程提供指導和幫助等。

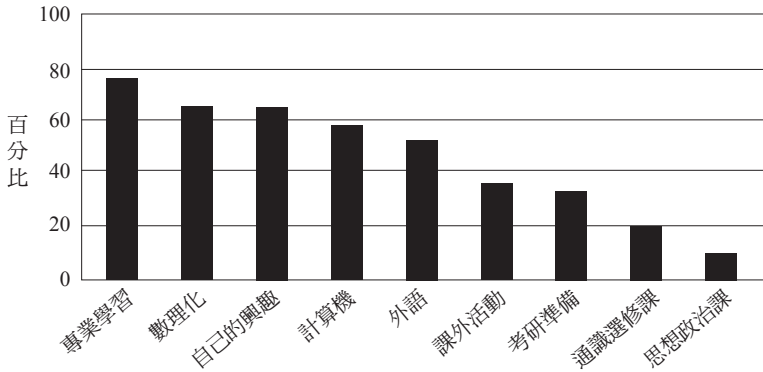


圖10 大學生在大學期間學習精力的投入情況

轉引自龐海芍（2009，頁106）。

總之，通識教育因為涉及面廣，需要大學全員負責，卻反而容易出現無人負責，恰如心理學中的責任分散效應。因此對通識課程的領導與管理應該集權而不是分散，並由專門機構管理，專家委員會設計；資源支持充足、並有相關制度保障，方能保證通識課程的品質與地位。

筆者認為，當前及未來通識教育的根本制度困境來自專業和研究的挑戰。因為學科、專業在大學佔據主導地位，大學的組織結構、資源配置主要圍繞專業學院建立，一則院系更重視自身的學科專業建設，很少花大量精力和資源來精心規劃和執行通識教育課程；二則

教師大多重科研、輕教學，首要追求的是學術發表、在專業研究領域的學術成就和同行認可，沒有過多的精力和興趣投入通識課程教學，通識課程的數量和品質因此常常得不到保證。即便成立了通識教育中心等專門機構，在專業院系林立的大學裏，沒有學科專業歸屬的素質教育或通識教育機構難免處於「無權無勢」的尷尬地位。因此，要從根本上提高通識教育的地位，還需要更高層次的組織制度變革。目前，一些內地大學已經成立了本科生院或通識教育學院，在這條道路上探索前行。如北京大學的元培學院、浙江大學的本科生院及求是學院、復旦大學的復旦學院（本科生院）、北京理工大學的基礎教育學院、西南財經大學的通識教育學院、寧波大學的陽明學院等，這些學院大都以靈活自主的專業選擇制度為突破口，大學生入學時或者按大類招生，或者不分專業，先進入通識教育學院學習1-2年，之後再進行專業選擇或專業分流，從組織制度上保證接受較好的通識教育。

參考書目

- 丁邦新等（2000）。「香港科技大學的通識教育」〈通識教育——香港八所大學的經驗〉。載於顧明遠、杜祖貽（編），《香港教育的過去與未來》（頁209-212）。北京：人民教育出版社。
- 上海交通大學教務處（編）。《上海交通大學通識核心課程選課手冊》（2012級）。上海：上海交通大學教務處。
- 北京大學教務部（編）（2005）。《北京大學本科素質教育通選課手冊》。北京：北京大學教務部。
- 北京理工大學教務處（編）（2003）。《本科教學工作手冊》。北京：北京理工大學教務處。

- 台灣大學共同教育中心（2010）。《通識及共同必修課程之規劃》。擷取自<http://cge.blog.ntu.edu.tw/curriculum/plan/>
- 亨利·羅索夫斯基（著），謝宗仙、周靈芝、馬寶蘭（譯）（1990）。《美國校園文化：學生·教授·管理》。濟南：山東人民出版社，1996。
- 哈瑞·劉易斯（著），侯定凱（譯）（2007）。《失去靈魂的卓越：哈佛是如何忘記教育宗旨的》。上海：華東師範大學出版社。
- 香港中文大學（2014）。《2012年新本科課程·核心課程》。擷取自<http://www.cuhk.edu.hk/334/chinese/university-core/index.html>
- 香港中文大學大學通識教育部（n.d.）。《管理架構》。擷取自<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/overview-ch/2011-07-15-08-51-44>
- 哈爾濱工程大學教務處編（n.d.）。《哈爾濱工程大學本科人才培養方案（2009版）》。哈爾濱：哈爾濱工程大學教務處。
- 浙江大學本科生院（n.d.a.）。《2011級浙江大學本科專業培養方案》。擷取自http://ugrs.zju.edu.cn/redirect.php?catalog_id=166126
- 浙江大學本科生院（編）（n.d.b）《浙江大學通識核心課程介紹》（2010-2011）。浙江：浙江大學本科生院。
- 徐慧璇（2011，11月）。〈大學通識教育課程領導的角色與作用：一個初步的分析〉。論文發表於「中國高等教育學會大學素質教育研究分會成立大會暨2011大學素質教育高層論壇」。北京：北京理工大學。
- 清華大學通識教育中心（2006）。《國立清華大學通識教育中心課管理暨課程委員組成辦法》。擷取自<http://cge.gcc.nthu.edu.tw/course/>
- 曹莉（2007）。〈漫談清華的文化素質教育〉。《文苑》，2007年6月4日。

- 張家勇（2004）。《哈佛大學本科生課程改革研究》。北京：北京師範大學出版社。
- 張燦輝、梁美儀、溫建華（2008）。〈美國大學通識教育核心課程考察報告〉。《大學通識報》，第4期，頁129-149。
- 旋天穎（2007）。〈美國大學的課程與專業管理及思考——以密歇根大學為案例〉。《中國大學教學》，第5期，頁90-93。
- 黃坤錦（2006）。《美國大學的通識教育：美國心靈的攀登》。北京：北京大學出版社。
- 黃俊傑、謝佩紋、羅竹芳、蔣丙煌（2010）。〈臺灣大學通識教育改革的理念與實踐〉。載於熊思東等（編），《通識教育與大學：中國的探索》（頁137-152）。北京：科學出版社。
- 楊叔卿（編）（2011）。《通識清華：通識教育中心成立二十周年暨百歲校慶特輯》。新竹：清華大學通識教育中心。
- 龐海芍（2009）。《通識教育：困境與希望》，北京：北京理工大學出版社。
- 龐海芍（2010）。〈通識教育課程建設的困境與出路〉。《江蘇高教》，第2期，頁63-66。
- Conant, J. B. (1945). Introduction. In Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society (Ed.), *General education in a free society* (pp. v-x). Harvard: Harvard University Press.
- Gaff, J. G. (1991). *New life for the college curriculum: Assessing achievements and furthering progress in the reform of general education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harvard College. (n.d.a). Instructional support services team. *Harvard college program in general education*. Retrieved from <http://www.>

generaleducation.fas.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k37826
&pageid=icb.page269189

Harvard College. (n.d.b). Standing Committee on General Education. *Harvard college program in general education*. Retrieved from <http://www.generaleducation.fas.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k37826&tabgroupid=icb.tabgroup49189>

Harvard College. (n.d.c). Courses and program in general education. *Harvard college program in general education*. Retrieved from <http://generaleducation.fas.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k37826&tabgroupid=icb.tabgroup92169>

Harvard University. (n.d.). *Admissions & aid*. Retrieved from <http://www.harvard.edu/admissions-aid#undergrad>

Harvard University, Faculty of Arts and Sciences. (2004). *A Report on the Harvard College Curricular Review*.

Harvard University, Faculty of Arts and Sciences. (2007). *Report of Task Force on General Education*.

Hong Kong University of Science and Technology, The. (n.d.a). Common Core Requirements. *University common CORE program*. Retrieved from http://uce.ust.hk/web/courses/course_curriculum_6.html

Hong Kong University of Science and Technology, The. (n.d.b). Quality Assurance. *University common CORE program*. Retrieved from http://uce.ust.hk/web/teaching/course_quality.html

Hong Kong University of Science and Technology, The. (n.d.c). Common core course excellence award. *University common CORE program*. Retrieved from <http://uce.ust.hk/web/teaching/call.html>

- Massachusetts Institute of Technology. (n.d.a). *The HASS requirement*. Retrieved from <http://web.mit.edu/hassreq/>
- Massachusetts Institute of Technology. (n.d.b). About the committee. *CUP committee on the undergraduate program*. Retrieved from <http://web.mit.edu/committees/cup/index.html>
- Massachusetts Institute of Technology. (n.d.c). Subcommittee on the HASS Requirement (SHR). *The HASS requirement*. Retrieved from <http://web.mit.edu/hassreq/subcommittee.html>
- Massachusetts Institute of Technology. (n.d.d). Administrative procedures. *The HASS requirement (SHR)*. Retrieved from <http://web.mit.edu/hassreq/administrators.html#hassdist>
- Office of Undergraduate Education. (n.d.). *Office of undergraduate education*. Retrieved from <http://oue.fas.harvard.edu/icb/icb.do>
- Silbey, R. J. (2006). Report of the task force on undergraduate educational commons to the president of the Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology.
- Student Advisory Committee to the Task Force on the Undergraduate Educational Commons. (2005, April). *Task force on the undergraduate educational commons student advisory committee preliminary report: Advising, the humanities, arts, and social sciences requirement, the communication requirement, and the science general institute requirements*. Retrieved from <http://web.mit.edu/committees/edcommons/students/report.html>

通識課程設計中的挑戰與機遇：

一間香港私立專上院校的經驗分享

陳志明、梁偉賢、林榮鈞*

恒生管理學院

隨着香港「3+3+4」學制改革於2012年「啟航」，各間受政府資助及可頒授學位的私立專上院校¹紛紛投放資源於設計或完善四年制學士學位課程上。院校其中一個重要任務，就是設計或改善通識（或核心）課程的目標、學習成果、修讀安排及修讀科目的種類。八間受政府資助院校自2007年起已開始這項課程改革的「大手術」，並且獲得不同機構的資助，邀請海外通識教育專家來港舉辦研討會、撰寫研究報告及親身作教學示範（Freake, 2013, p. 108）。反觀，私立專上院校除面對財力及人力不足的壓力外，更受制於欠缺課程自主的能力，²以及對通識教育理念缺乏充分理解，令其通識課程發展受到不少阻礙。不過，目前香港大部分私立專上院校的特徵：包括「新成立」、「規模小」和「獨特辦學宗旨」，卻成為它們通識課程設計的

* 陳志明，恒生管理學院通識教育系行政總監及助理教授。

梁偉賢，恒生管理學院通識教育系主任及新聞傳播學系教授。

林榮鈞，恒生管理學院通識教育系助理教授。

1 香港私立專上院校是指根據〈專上學院條例 Cap. 320〉成立的專上學院。

2 目前，所有香港私立專上院校提供的自資學位課程變動，都必須獲香港學術及職業資歷評審局（HKCAAVQ）的批准。

機遇，因為這些院校既沒有歷史包袱，其相對簡單的行政及學術組織架構亦較易作院內溝通及協調，以至院校能按其辦學團體的理念和特色，設計相應的通識（或核心）課程。

本文首先闡述目前香港私立專上院校的發展概況。然後，說明通識課程於不同私立專上院校實施的情況及指出它們所遭遇到有關通識課程的「定義」與「執行」問題。接着，筆者會分享一間新成立並提供四年制學士學位課程的香港私立專上院校——恒生管理學院（以下簡稱「恒管」）——如何檢視及改革通識課程，藉以配合學院辦學理想及培養學生「博雅融通」的能力，迎接廿一世紀全球化下的機遇與挑戰。

一、香港私立專上院校的發展及運作概況

香港的高等教育在殖民地時代一直實行精英制。直到二十世紀九十年代中，港英政府雖然開始擴充公帑學士學位名額，但是，最終增加學額只佔適齡學生的百分之十八左右，遠遠低於社會對人才的需求。自1997年香港回歸中國後，私立專上院校隨着特區政府的政策改變而得以發展。2010年以前，可頒授特區政府承認學位的私立專上院校只有兩間。³2010年成為分水嶺，因為時任香港特區行政長官曾蔭權大力支持自資學位課程（香港教育局，2010），以彌補因內地生、海外「回流」香港生和國際學生的競爭而使公帑學位嚴重不足的問題。在短短兩年之間，HKCAAVQ批准了五間可頒授特區政府承認

3 這兩間院校分別為香港樹仁大學和珠海學院。

學位的私立專上院校成立。⁴目前，就讀自資全日制經評審學士學位修讀人數共超過12,000人（經評審專上課程資料網，n.d.）。

香港私立專上院校的運作是以學術課程為單位，由HKCAAVQ審批及檢視每一個院校學術課程的開設和運作（香港學術及職業資歷評審局，n.d.）。所以，雖然部分院校或許有一套以全校視角為定位的課程框架，但是嚴格來說，就算在同一間院校內，不同的學術課程都可以有不一樣的課程結構、學分要求和學科種類。

二、香港私立專上院校的通識課程

若要清楚了解各私立專上院校通識教育課程的實施情況，首先必須知道各院校如何界定通識教育及設計通識課程內容。在過去數十年間，高等教育界對通識教育的理解仍有不少的討論。廣義的通識教育強調大學是培育學生成為有教養的人（educated person）的地方，而狹義的通識教育則強調非專業的教育，藉以補充學生對人文與自然的認識不足（參張壽松，2005，頁30-31）。不過，大體上，通識教育都包含了以下五個特質：（一）建立學生基礎學習能力——語言、數理、資訊科技、思考及溝通能力（參黃慧英、盧傑雄，1997，頁87）；（二）平衡專業知識教育，擴闊學生的視野（參林安梧、石齊平，2000，頁114-115）；（三）培養學生的批判能力，能了解不同範疇如自然、社會和人文；（四）提升學生的思辨意識及能力，應對道德和倫理挑戰；（五）最終幫助學生成為一個能接納和包容差異的自由人。若綜合這五大通識教育的特質，現今通識課程可包括兩大類：

4 這五間院校分別為恒生管理學院、東華學院、明愛專上學院、明德學院及職業訓練局—香港高等科技教育學院。

(一) 基礎學習技巧課程 (generic skills courses) 及 (二) 視野拓闊課程 (broadening courses)。前者集中訓練學生不同基本學習技能，包括語文、批判思考、數理、資訊科技等具體能力，以應付在知識建構的實際需要。而後者則強化學生對不同學術領域的觸覺與理解，使他們能面對現今社會迅速變化所帶來的挑戰。

那麼，香港私立專上院校又如何界定通識教育和實施相關的通識課程？所有院校都很自然地接納通識教育的五大特質，不過在通識課程設計上卻有不同。部分院校的通識課程包含了語文運用、資訊科技或數理統計等基礎學習技能課程及視野拓闊課程。換言之，除了本科以外的修讀要求外，其他學分大都可以算是通識教育或自由選修的學分。少數的院校如明德學院，只計算視野拓闊科目為通識課程，並將基礎學習技能課程分別出來。筆者認為大部分香港私立專上院校接受兩類課程同算為通識課程學分，是基於資源及行政管理角度的考慮。私立專上院校的規模較小，將基礎學習技能及視野拓闊課程視為通識課程，可簡化課程設計的複雜性，甚至減省了選課上的成本。

不過，依筆者之見，這類設計卻將兩類本質上截然不同的課程「混為一談」，不能明顯地分辨它們在整個學術課程的比例，以至未能清晰量度它們對學生的影響。由於大部分院校都有提供工商管理或相關課程，所以筆者以此為例說明這個問題。表1描述這些課程內基礎學習技能及視野拓闊課程的比例情況。一般來說，修讀基礎學習技巧科目都比視野拓闊科目為多。更重要的是，讀者不難發現課程內通識學分比例高未必能拓展學生視野，因為視野拓闊科目的學分要求相對較少。例如：東華學院的工商管理學士學位課程中有關通識必修部分，共要求學生修讀12科（36學分）。若仔細了解通識必修課程的分布，會發現至少有10科（30學分）是基礎學習技能科目，而視野拓闊課程則只有2科（6學分）。雖然，學生仍然可在選修學分中選讀

視野拓闊科目共4科（12學分）；但是，在比例上視野拓闊課程仍較基礎學習技能科目為少。

表1 私立院校中的工商管理或相關課程中通識必修課程要求的比例⁵

院校名稱	基礎學習技能 課程學分 (佔課程畢業學分 要求百分比)	視野拓闊 課程學分 (佔課程畢業學 分要求百分比)	課程畢業 學分要求
樹仁大學 ⁶	22學分 (17.7%)	30學分 (24.2%)	124-135 學分
珠海學院 ⁷	12學分 (8.9%)	10學分 (7.4%)	135學分
東華學院 ⁸	30學分 (25%)	6學分 (5%)	120學分
明愛專上學院 ⁹	24學分 (18.2%)	15學分 (11.4%)	132學分
明德學院 ¹⁰	27學分 (22.5%)	15學分 (12.5%)	120學分
職業訓練局 —香港高等 科技教育學院 ¹¹	15學分 (11.4%)	21學分 (15.9%)	132學分

這種普遍情況只會令通識課程偏重了實用的基礎學習技能而忽略了視野拓闊元素（參張壽松，2005，頁271），對學生整體發展科際整合能力的培養大打折扣。

5 有關對恒管的分析，筆者將於本文第六節「恒管通識課程改革的經驗：分析與討論」作深入剖析。

6 Department of Economics and Finance, Hong Kong Shue Yan University (n.d.).

7 珠海學院工商管理學系 (n.d.)。

8 東華學院 (n.d.a)。

9 明愛專上學院 (n.d.)。

10 明德學院 (n.d.)。

11 The Technological and Higher Education Institute of Hong Kong (n.d.).

再者，院校內部不同學術課程對通識學分的要求不盡相同，影響所有學生通識課程經驗的完整性，最終有機會未能達致通識課程的目標。部分院校對學生的通識教育課程有一致的要求：

- 明愛專上學院：所有學術課程要求學生至少修讀13科（39學分）通識及基礎學習技能必修課程（明愛專上學院，n.d.）；
- 明德學院：所有學術課程要求學生修讀14科（42學分）通識及通用才能課程（明德學院，n.d.）；及
- 職業訓練局—香港高等科技教育學院：所有學術課程要求學生修讀12科（36學分）通識及基礎學習技能課程（The Technological and Higher Education Institute of Hong Kong, n.d.）。

可是，其他院校包括樹仁大學、珠海學院及東華學院就出現了不同學術課程有不同修讀要求（學分或科目）的情況：

- 樹仁大學：經濟及金融課程要求學生修讀至少18科（52學分）基礎學習技能及視野拓闊課程（Department of Economics and Finance, Hong Kong Shue Yan University, n.d.），¹²心理學課程要求學生修讀至少11科（38學分）基礎學習技能及視野拓闊課程（Department of Counselling and Psychology, Hong Kong Shue Yan University, n.d.）；
- 珠海學院：工商管理課程要求學生修讀共同必修共9科（22學分）（珠海學院工商管理學系，n.d.），¹³而新聞傳播課程則要求學生修讀共同必修共9科（21學分）（珠海學院新聞及傳播學系，n.d.）；¹⁴及

12 「拓展視野課程」的30學分中，學生可選修工商管理或會計學科為通識。

13 工商管理學系只要求學生修讀3科外系科目。

14 新聞傳播學系指定學生修讀社會及政治學概論、中國現代史及國際關係（只佔2學分）。

- 東華學院：工商管理課程要求學生修讀16科通識及基礎學習技能課程（共48學分）（東華學院，n.d.a），而社會科學課程則要求學生修讀15科通識及基礎學習技能課程（共43學分）（東華學院，n.d.b）。

綜合而言，目前香港私立專上學院的通識教育從課程設計、學分要求以至學生修讀要求，都各有特色。不過，這個不一致情況是否反映了院校內部對通識教育的理解及對通識課程的目標存在分歧？不同學術領域或專業的「需要」就會要求不同通識教育的「支援」。筆者希望透過分享恒管在通識課程設計上的經驗，分析香港私立院校如何面對這充滿機遇與挑戰的時刻。

三、恒管現行的通識課程

恒管於2010年獲香港特區政府行政會議批准成立，¹⁵目前提供五個學士學位課程——（一）工商管理（榮譽）學士學位課程、（二）供應鏈管理工商管理（榮譽）學士學位課程、（三）商務翻譯（榮譽）學士學位課程、（四）新聞及傳播（榮譽）學士學位課程、（五）英國語文（榮譽）學士學位課程，以及工商管理副學士課程（恒生管理學院，n.d.a）。2012–2013年度，恒管的本科生及副學士生人數分別為2851及430，而全職教研人員數目約為115人。未來幾年，學院將推出更多與工商管理有關的學士學位課程，從而成為一間以商業管理課程為主的高等院校。

恒管自成立以來，通識課程一直由中文系、英文系、數學及統計學系、電子計算系和通識教育系共同提供。與很多私立院校已開置課程相似，通識課程包括基礎學習技能及視野拓闊課程；目前涵蓋幾個

¹⁵ 恒管的前身是恒生商學書院（恒商）。恒商於1980年成立，曾提供工商管理文憑課程，並在1991年起到2012年提供中學預科課程。

類別，包括中英文運用、數學及統計方法、資訊科技應用和視野拓展的科目。表2列出每一個課程對通識課程的不同要求。在通識必修學分上，各學術課程的要求由9至48學分不等，並以基礎學習技能課程為主。視野拓闊課程則只佔其中3至18學分而已。

表2 恒管目前五個學術課程對通識教育的要求

	工商管理	工商管理 (供應鏈)	商務翻譯*	新聞及傳播	英國語文
畢業學分要求	129學分	129學分	138學分	129學分	129學分
通識必修學分及科目總數 (佔畢業學分比例)	27學分 9科 (20.9%)	30學分 10科 (23.3%)	48學分 16科 (34.8%)	36學分 12科 (27.9%)	9學分 3科 (7%)
基礎學習技能必修科目、學分、科目總數 (佔畢業學分比例)	中國語文 高效傳訊英語 演說英語 學術寫作英語 批判思考 數學及統計	商貿普通話 高效傳訊英語 演說英語 學術寫作英語 批判思考 數學及統計	中國語文 商業中文 行政中文 商貿普通話 專業普通話 演說英語 學術寫作英語 商業傳訊英語 高級英語 批判性閱讀英文 批判思考	中國語文 行政中文 高效傳訊英語 學術寫作英語 批判思考 創意思考	中國語文 商貿普通話
	18學分； 6科 (14%)	18學分； 6科 (14%)	33學分； 11科 (23.9%)	18學分； 6科 (14%)	6學分； 2科 (4.7%)
視野拓闊必修科目、學分、科目總數 (佔畢業學分比例)	中國文學欣賞 香港社會 國際政治	中國文學欣賞 香港社會 國際政治 倫理學	中國文學欣賞 香港社會 國際政治 倫理學 歷史與文明	個人與社會 心理學與生活 香港社會 國際政治 倫理學 文化、傳媒與社會	中國文學欣賞
	9學分； 3科 (7.0%)	12學分； 4科 (9.3%)	15學分； 5科 (10.9%)	18學分； 6科 (14%)	3學分； 1科 (2.3%)
通識選修科學分、科目總數 (佔畢業學分比例)	6學分 2科 (4.7%)	9-18學分 3-6科 (7-14%)	9-15學分 3-5科 (6.5-10.9%)	36學分# 12科 (27.9%)	18學分 6科 (14%)

* 商務翻譯課程將語文科目（屬於基礎學習技能）與通識視野拓闊科目分開。

新聞與傳播課程內有36學分（12科）自由選修科。

從以上描述及一些觀察，我們可以歸納出恒管面對與香港其他私立專上院校一樣的挑戰：（一）學院（包括個別教研人員，以至學生）對通識教育的理念未有一致的看法——如何界定哪些學術範疇是通識教育？究竟語文、資訊科技或計量技巧是否屬於通識教育？抑或通識教育只着重擴闊視野，而沒有特定學術界線？（二）學院對通識教育的修讀學分未有一致的準則——如何制定一套適合而統一的通識教育修讀要求？究竟每一個學術課程應否保留「獨特」的通識教育要求？

另外，從學生在學期末所做的評鑑（End-of-Module Evaluation）可以發現，不少學生對修讀通識必修科目意欲不大，認為與本科專業無關，卻又想藉此「閒科」拿取高分去提高成績平均積點（GPA）。如何令學生對「功利」的學習態度有所改變，讓他們了解通識課程中科際整合的特質與功效？（參鄒川雄，2006，頁122–123；Hu & Cao, 2013, pp. 76–79）

學院不久將來會發展更多學術課程。¹⁶由於通識課程亦被視為學術課程的支柱之一，有效釐清以上的問題與挑戰，會有助恒管重新檢視以至重新策劃通識課程。¹⁷自2012年3月開始到2013年6月，通識教育系以至整個恒管就從（一）通識理念的重整，（二）探討實施一致課程要求，以及（三）提升學生對通識教育的興趣，來改革通識教育課程。

四、檢視及重組恒管通識課程：兩層檢討的過程

恒管自成立以來不斷檢視自己的定位、願景和目標，銳意於可見將來成為一所傑出及專注於商業與管理領域的私立大學。所以，學院

16 目前，5個新課程已獲HKCAAVQ審批，現正等待特區政府行政會議通過。

17 不斷檢示通識課程的目標及實施，有利於課程的「教」與「學」，同時對學院的發展以至學生都有裨益。見Bresciani (2007), pp. 1–15。

管理層於2012至2013年分別透過兩次全院學術退修會，推動研究及制定2013–2018的五年策略計劃。

而整個通識課程的重組亦是一個兩個層次的過程：整所學院及通識教育系同時進行。這緣於2012年1月18日學院學術人員第一次全院學術退修會對通識課程提出從理念到實踐的問題。¹⁸簡單而言，參與者首先辨識及界定定義問題與挑戰，並以當時學院的使命宣言及課程理想為準則，制定新課程架構，從而讓學生得到最大的教育效益。

在學院層面，常務副校長和副校長（機構發展）委任了一個跨學系的專責工作小組，由通識教育系系主任為主席，其成員包括各學系代表及學術課程代表，負責檢討所有非主修學系所提供的課程（service modules）及作出建議。¹⁹在2012年5至8月期間，工作小組共開了5次會議。在討論過程中，有關通識課程部分（參恒生管理學院，2012，頁29–33），與會代表以至所羅列出的相關意見都指出，目前各學術課程的通識必修科目未能「有效」使學生感到與自己主修科有關。學生覺得現行課程內通識必修科太多並只集中在首兩年，而通識選修科目又較少；甚至，有意見批評個別通識必修科的評核方法及教學法。²⁰筆者認為這是通識課程發展的挑戰——如何能在有限的通識學分內讓學生獲得最大的教育效益。這正好也是建立一個共識的機遇——通識課程必須成為主修學科或學術專業的輔助好伙伴。建基在這個願景下，通識教育系作了一次全面檢討，並於同年7月提交

18 在會上，與會者提出了（一）究竟語文、資訊科技或計量方法的相關課程——基礎學習技巧是否屬於通識？及（二）通識教育課程應否「分散」於四年學士課程？參恒生管理學院（2012）。

19 跨學系專責小組的職權包括（一）重組非主修課程，藉以達致跨學科教與學的特色；（二）研究引進在中英文科學生分流的可行性；（三）研究提供專業課程；（四）加強科學、科技及倫理的通識課程；（五）討論成立英國語文中心及普通話測試中心及（六）探討聘請校外顧問檢討非主修課程。參恒生管理學院（2012），頁6。

20 這些對通識教育的意見或批評是一個普遍現象。參徐慧璇（2007）。

《通識課程改革建議書》。在最後一次會議中，與會代表對建議書內容提出意見，並交回通識教育系作修訂，最終制定了21學分的「博雅融通」的通識核心課程（參恒生管理學院，2012，頁43–49）。²¹

從學系的層次進行檢討，通識教育系分別在2012年3月及5月舉辦了兩次會議，會上討論到通識課程的不足，令學生既未能有系統地擴闊知識的基礎，也未能掌握跨學科的視野和建立融通主修科與通識科的能力。面對這些挑戰，通識教育系決定成立系內課程小組委員會（Curriculum Sub-Committee）統籌及撰寫建議書。成員首先透過文獻回顧，²²重新建立對通識教育的理念，並以此為新核心課程的基礎。在分析過程中，筆者認為管理學院容易側重專業培訓，惟商界領袖如鍾普洋²³卻認同現今僅僅掌握商科知識，不足以成為商界的領袖。他表示他的通識課程學習經驗，讓他跳出自己的商業思考框架（Chung, 2013, p. xiii）。所以，管理學院的課程亦要認真顧及通識課程的重要性，從而建立融通不同學科視野且富有分析的能力，並培養學生良好品格（integrity），面對廿一世紀的機遇與挑戰（參金耀基，2008；張燦輝，2007）。

通識教育系同時參考了本地其他院校情況，學習別人的長處和虛心接受批評。自2012年3月底至6月初，通識教育系分別舉行了五次

21 經與會者建議並通識教育系討論後，通識教育系決定將通識修讀學分由30減至21及學術範圍由5個減至4個。

22 從文獻回顧的過程中，筆者及其他系內同事把文獻分為兩類——理論和院校經驗。根據Howard (1992)，前者有四大理論：（一）紐曼（J. H. Newman）的理想主義（idealism）；（二）赫欽斯（R. M. Hutchins）的本質主義（essentialism）；（三）杜威（J. Dewey）的進步主義（progressivism）和（四）柯爾（C. Kerr）的現實主義（pragmatism）。四大理論中，（一）及（二）太着重理想知識追尋而忽略現實生活；（三）及（四）則缺乏全面人文發展方向。院校經驗的文獻分別為有關課程內容、教學或學習成果。同時，筆者發現提及以管理課程為主的院校對通識教育發展的文獻較少。

23 鍾普洋（Po Chung）是DHL International榮休主席、太平紳士，他認為他在美國所接受的通識教育是他事業成功的基礎，他並捐錢贊助富布萊特學人（Fulbright Scholar）來港協助受政府資助的大專院校改革通識課程。參Chung (2012)。

通識教育富布萊特學人（Fulbright Scholar Program）活動，包括圓桌會議、工作坊及講座，藉以學習美國通識教育的策劃、實施和教與學的經驗。另外，通識教育系亦積極參與通識教育的學術討論及發表相關文章，並參考本地或海外通識教育同儕對改組通識教育的意見及批評。²⁴通識教育系亦於2012年7月提交〈通識教育課程改革建議書〉，於跨系專案小組討論。事實上，學院陸續推出的新學術課程大致上都接納建議書內的通識課程框架。²⁵2013年6月，學院教務委員會正式接納《檢討非主修課程專責委員會：最終報告》中對通識教育課程改革的建議，並於新學術課程中實施。²⁶

通識課程的目的是輔助履行恒管最新修訂的學院使命（參恒生管理學院，n.d. b）。現階段的工作是檢視每一個科目是否符合通識課程的目標，能否達到其設計的學習成果及修讀最恰當年份，並嘗試尋求有效的教學方法，令通識課程與本科課程融通。當然，這目標有賴於對通識的教與學持續地研究。所以，通識教育系內研究小組委員會（Research Sub-Committee）亦同時成立，期望開展一個四年的通識研究計劃，以便深入並細緻地查察四年的通識課程，是否真的可以及如何達致通識教育的目標和學習成果。最後，為配合推動通識教育以及加強未來的定位，通識教育系成立了迎新活動及宣傳小組委員會（Orientation and Publicity Sub-Committee）。這小組委員會分別協辦各學術課程的迎新活動（包括選科介紹及指引），藉以提升學生對通識教育的認識、興趣和支持。而通識沙龍（GE Salon）系列則透過不同的活動（包括電影欣賞、時事圓桌會議等）培育學生學習分析、包容、尊重及欣賞不同的觀點、理論及做法。

24 所有通識教育系的教學人員在2012年6月14至16日參加了由香港城市大學及港美中心合辦的通識教育國際學術會議。同時，部分教學同事分別發表了兩份有關恒管通識教育改革及個別通識學科的會議文章。

25 詳細內容見下一節「恒管新的『博雅融通』通識核心課程：目的及結構」。

26 不過，教務委員會委員對通識課程結構（尤其是修讀年份）的爭議較大。最後，委員的共識是容許個別專業學術課程可以有較彈性的安排，並與通識教育系作協調。

五、恒管新的「博雅融通」通識核心課程：目的及結構

為了達到恒管開辦以商業管理課程為主，並融合跨科際視角的「全人」大學教育宗旨，通識教育系在檢視及重組過程中，辨識了恒管學生在四年的學士課程內應該建立五大類別能力：（一）理性—分析能力（intellectual-analytical ability）；（二）美學—欣賞能力（aesthetic-appreciative ability）；（三）道德思辨能力（moral reasoning ability）；（四）基礎學習技能（skill-based ability）及（五）自我管理能力（self-management ability）；而這五大能力的相互關係，可以用一個三層架構顯示出來（圖1）。

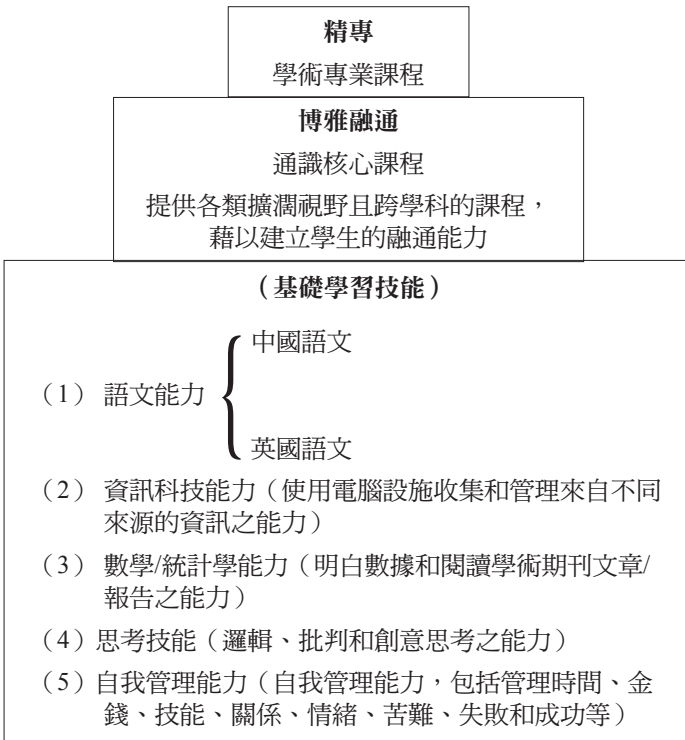


圖1 「全方位」學院學術課程（Holistic College Academic Program）

這個兼顧全人發展的全方位課程結構，是以基礎學習技能作為基石，有了深厚堅實的語文（包括中、英文）能力、邏輯思維、批判創意思考能力、數學及統計能力、資訊科技的認知和自我管理能力，學生便能有效地攻讀主修專業的學術課程。而一個跨科際、擴闊視野，並以博雅融通為目標的通識核心課程，則可以幫助學生攻讀主修專業學術課程的學習過程中，將主修科目套落在一個多元、跨學科的學術視角中檢示、研究和分析。

（一）目的

恒管的「博雅融通」通識核心課程的目的，是幫助學生在不同學術領域，如人文、社會科學、科學和倫理中，擴闊知識基礎，藉以建立融會貫通的能力，面對廿一世紀的機遇與挑戰。這個課程框架明確地培養學生上面提到的首三項能力：

- 理性—分析能力：讓學生從跨學科視角，找出不同學科知識的相互連繫，並能分析日常生活的議題；
- 美學—欣賞能力：使學生能欣賞不同性質及形態的美，藉以學懂包容、尊重和欣賞別人，欣賞自己；
- 道德思辨能力：使學生能明辨是非黑白。

至於另外兩種能力——基礎學習技能及自我管理能力，學生可以分別從其他學系（中文系、英文系、數學及統計學系及電子計算系——過去到目前都被劃分為通識課程的一部分）所提供的課程、學生事務處所提供的活動及工作坊而培養出來。換言之，這兩項能力的培養在新的課程框架結構內不算是通識課程。從理念層面來看，這是學院對通識的理解有着本質上的改變。

(二) 課程結構

1. 修讀要求

2014年9月將實施的「博雅融通」通識核心課程佔整個學術課程約16.2至17.5%。與現行課程不同，²⁷這課程強調每一個恒管學生大體上都應該有相同的通識學習經驗（表3）。每一位學生須修讀至少7門通識科目（合共佔21學分）。²⁸

表3 恒管新「博雅融通」通識核心課程結構

通識教育核心課程	一年級	二年級	三年級	四年級
GEN1000透視通識教育 上或下學期修讀	3			
通識選修科的四大範圍 a. 範圍1：人文學 b. 範圍2：社會科學 c. 範圍3：科學、醫學及科技 d. 範圍4：道德思辨		15-18 至少於每一個範圍選讀一科（共4科），其餘學分（3-6）可在任何範圍選修（包括GEN4001）		
GEN4001通識整合研習 學生已修讀15通識學分及成績平均積點達3.3或以上方可申請修讀				0-3
合共學分		21		

上述的修讀要求，有助學生建立一個相對全面的知識基礎，並掌握融通能力，以多元視角及跨學科取態，加強對主修科的學習。學生

27 現行課程會否實行新通識課程，有待課程複審（programme re-validation）時才決定。

28 某些學術課程可以加大對通識的要求。如剛通過的一個課程，它除了要求學生修讀21通識學分外，還要求他們修讀中國文學賞析。這正好反映了學院在建立一種共同通識的文化之餘，每個學術課程仍具有「彈性」，可以設計更具專業特色的通識元素。

在2至4年級，均要在四個範圍內至少選1科修讀。²⁹這樣，通識教育便可均衡地分散在四年的學習過程中，令通識與主修科在學術上的融通整合更能發揮作用；³⁰更重要的是，學生有更大的自由度選擇自己所喜歡的通識科目，從而達致最佳的學習效能。

2. GEN1000透視通識教育

所有一年級生都要修讀此3學分（一學期）的通識基礎必修科。這個要求的目的是幫助「恒管新鮮人」（i）理解大學及通識教育的本質、目的與學習過程；（ii）初步探究不同學術領域的本質、互連關係與整合可能；（iii）加強學生理性—分析能力，並能對廿一世紀的議題及挑戰作跨學科的探索。

本課程由通識教育系統籌，形式包括講論課（包括校外嘉賓講者）、導修及專題研習。每班約40人。講論課的目的是向學生介紹大學及通識教育的本質與目的和各學術範疇（人文、社會科學、科學）的基本內容、發展、概況及研究重點，並幫助學生透過特選議題，嘗試整合各學術領域。邀請校外嘉賓講者演講時，各班可以集合在一起，舉行嘉賓講者、任教老師和學生的三方互動討論會。導修的目的是透過不同活動（包括閱讀、討論、遊戲、角色扮演、匯報等）及老師的引導，幫助學生整合講論課的內容，從而分析當代政治、經濟、社會和文化議題。最後，專題研習的目的是通過小組匯報及個人文字報告，訓練學生溝通、表達及解決問題的能力。

29 個別專業學術課程的修讀安排或略有不同。這視乎該學術課程發展委員會與通識教育系的相互協調。

30 很多院校只會安排學生在首兩年修讀通識課程。Baker & Prenshaw (2007) 批評這種設計可能符合修讀通識教育的「量」，而忽略了通識教育可協助學生在不同年級中融通本科知識的功能。

GEN1000無疑是一個「大膽」的嘗試。³¹課程的設計是建基於一個教育理念：通過涉獵不同學術範疇，找出它們相互關連的重點，並整合和建立一個跨學科的視角去分析現代複雜的議題。可是，從學術層面，「新鮮人」能否在15周內認識和掌握不同學術範疇？而授課老師又是否具備足夠學術訓練，引導學生作跨學科的討論？另外，從實際運作上，人力資源和班房安排對私立院校也是一種壓力。面對這些困難，通識教育系抱着「迎難而上」的態度，尋求不同出路。例如：使用資訊科技及多媒體技術，令學生較容易初步掌握不同學術領域。通識教育系在2013年暑假期間投放資源製作教材，並於9月會開設二班，供工商管理一年級生選修，作一次小規模預習測試。這次試驗正好提供一個機會，讓老師了解困難所在，從而作出適當改善。

3. 四大課程範圍的學習成果

現行通識課程內的科目，還未有一個明確的分類系統及修讀要求。換言之，學生可以選讀任何通識科目作選修科，沒有任何限制。可是，在新制下，通識教育系把所有通識選修科目，按學術範疇分類放在四大課程範圍內（表4），並清楚說明所期望達致的學習成果：

表4 通識選修科目的四大課程範圍及其學習成果

課程範圍1：人文學 (Humanities)
<p>在此範圍的科目應該：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 讓學生以中西文化視角去學習文化、文學、藝術、歷史、哲學和宗教，從而建立普世性人文精神 • 幫助學生探討人類文明在發展過程中不斷提出的重要議題 • 提升學生對文學、文化、藝術、歷史、哲學和宗教的學習意欲

31 大部分大專院校的通識課程都是建基於不同學術範疇的個別科目組合而成，惟只有香港中文大學（中大）和香港教育學院（教院）與恒管一樣開設通識基礎課程。中大的通識教育基礎課程着重經典閱讀及回顧，而教院的通識基礎課程則與恒管的類似，包括一門基礎科及通識專題。這類型課程並不普及，因為與教授內容廣泛及實施過程複雜有關。參香港中文大學大學通識教育部（n.d.）；The Hong Kong Institute of Education (n.d.)。

表4 通識選修科目的四大課程範圍及其學習成果（續）

課程範圍 2：社會科學 (Social Sciences)
<p>在此範圍的科目應該：</p> <ul style="list-style-type: none"> 教授至少一種研究人類行為的社會科學學科，包括其性質、領域、方法、假設和從而引申的後果 介紹不同社會科學研究方法 於特選問題上應用多個社會科學視角去辨識其影響社會的因素
課程範圍 3：科學、醫學及科技 (Science, Medicine and Technology)
<p>在此範圍的科目應該：</p> <ul style="list-style-type: none"> 教導學生了解人類文明和日常生活中科學與科技的歷史、發展、重要性和影響 明辨多種可以觀察到的現象與現象之間的科學關係，現象的原理，其科技應用和社會含意 幫助學生發展科學精神去處理他們日常的生活挑戰和觀察到的現象
課程範圍 4：道德思辨 (Moral Reasoning)
<p>在此範圍的科目應該：</p> <ul style="list-style-type: none"> 向學生介紹東西方傳統中的道德信念與實踐 教導學生考量和權衡正反兩面倫理概念的理論與理由，從而作出道德推論和判斷 提升學生對道德的美和善的熱愛，以及分辨是非好壞的能力 發展學生個人的倫理分析系統和對當代倫理議題的看法

4. GEN4001通識整合研習

這是一門3學分（1學期）高年級的通識選修科。本科旨在集合2至3位不同主修的學生，以小組形式，在1位通識系老師指導下，對一個自選議題作跨學科深入的學術探討。學生定期繳交小組研究計劃書、個人進度報告，作小組匯報及個人文字報告。筆者認為這有助學生掌握跨學科研究的本質與過程。因為這小組是由不同學系學生組成，由於背景不同，能令小組討論更多元化。在整個學期中，老師會介紹跨學科研究的性質及方法，以便同學辨識和將所研究的問題概念具體化，建立相關的觀察及計量工具，以整合不同觀點的取態分析

及發表所收集的數據。最重要的元素是學會用跨學科角度去分析一個議題。目前，筆者建議只准3或4年級學生並已修讀15通識學分（其中包括GEN1000），和成績平均積點達3.3或以上方可申請修讀。筆者認為這種比較嚴格的學術要求，對跨科際的整合研習是必要的，倘非如此，這門高年級通識選修科的學習成果是不容易取得的。

六、恒管通識課程改革的經驗：分析與討論

恒管的通識課程改革是否達到一定的成效，仍是未知之數。不過，至少直到目前為止，整個改革過程都十分「緊貼」學院的發展。經修訂後的恒管使命宣言是「發掘新知，開拓新學，探究人類文明，尤其關注商業及管理領域；培養未來領袖，鼓勵同學創新，力求上進，成為知識型社會的棟樑；提供全人教育，理論探索、技能應用與商德實踐，三者並重；鼓勵自由的知識探索，培養嚴謹的治學態度。」（恒生管理學院，n.d.b）。筆者嘗試配對「博雅融通」通識課程與學院的使命宣言，以顯示新通識課程如何輔助學院實踐其使命宣言。

表5 學院的使命宣言與新「博雅融通」通識課程的配對

學院的使命宣言	新「博雅融通」通識課程
發掘新知，開拓新學，探究人類文明，尤其關注商業及管理領域	新通識課程要求同學對人類文明及其相關學科有一定的認識。課程要求學生除了必須修讀GEN1000透視通識教育外，還要在人文學範圍內至少選修一科。
培養未來領袖，鼓勵同學創新，力求上進，成為知識型社會的棟樑	新通識課程進一步建立理性—分析能力：讓學生從跨學科視角，找出不同學科知識的相互連繫，並能分析日常生活的議題。這無疑有助學生面對知識型社會的挑戰。

表5 學院的使命宣言與新「博雅融通」通識課程的配對（續）

學院的使命宣言	新「博雅融通」通識課程
提供全人教育，理論探索、技能應用與商德實踐，三者並重	新通識課程的科目，旨在建立學生不同範疇的能力，達至全人教育的目標。通識科目是理論與實踐並重的。在商德實踐上，課程要求學生必須在道德思辨的課程範圍內選修至少一科。這可加強學生分辨是非好壞的能力。
鼓勵自由的知識探索，培養嚴謹的治學態度	新通識課程要求學生至少於每一個範圍選讀一科（共4科），其餘學分則可在任何範圍選修或修讀GEN4001通識整合研習。這安排給予學生自由度，在自己感興趣的範疇進深學習，甚至嘗試完成一個科際整合的研究，最終培養嚴謹的治學態度。

另外，對於其他本地或海外院校而言，³²通識課程改革大都用上好幾年的時間去討論，才見到一些成果。恒管通識課程的重組過程，只是在一年內便已訂定了一個新的學術及修讀框架，可算是「奇蹟」。這有賴學院管理層的支持和學系同人的衷心合作，以及恒管的私立院校特質。就學院角度而言，恒管是一所「新」成立的私立院校，所以它沒有太多歷史及政治包袱，能接納大膽而又可行的建議，令課程改革得以事半功倍，特別是對通識課程的定義，爭議較少。學院願意採納通識教育系不少的建議，如GEN1000的推行。正如前面提到，這科的教學內容跳出傳統學科框架，讓新生涉獵不同的學術領域。這個「大膽」嘗試令恒管通識課程與別不同。

此外，由於私立院校的規模較細，面對各學系對改革的「阻力」，相對會較少。恒管的架構較為簡單，沒有太多繁瑣的程序及可能出現的山頭主義，行政效率比較高。學院接納把基礎學習技能與通識課程分開，並把通識課程定義為各類擴闊視野且跨學科的課程，

32 美國哈佛大學用了至少三年時間（2004–2007）才能完成通識課程的檢討。參 Harvard University Faculty of Arts and Sciences (2006)。

目的在建立學生的融通能力。至於通識課程學分和修讀計劃的討論，通識教育系與其他新課程的負責人都有充足的溝通，尊重和理解對方的立場，一起尋求共識。不過，筆者必須強調恒管內有一套清晰及有效的品質保證制度，經常用來檢討和改進學院的行政及課程質素，以確保學生得到教育的效益。另一方面，學院規模較細也令學生能有效地提出意見，給院校管理層及老師在相對較短的時間內回應訴求，如選修科目的「質」與「量」。在新的通識課程結構下，恒管通識選修科目共有多達五十餘科，並分散於四大課程範圍。這足以反映學院管理層在人力及財力許可下，願意讓學生有較多選擇，擴闊他們的思維及知識基礎。

更重要的是，恒管的辦學宗旨一直都是期望成為一間提供商業管理課程為主的私立大學，並打造它的學生成為德才兼備和擁有跨科際視野的未來商界領袖。事實上，任何商業決策、組織和活動都不可能在一個真空狀態中存在和運作；相反，它們都受到政治、社會、文化和經濟因素的影響；因此，一套跨科際和擴闊視野，並以博雅融通為目標的通識核心課程，對成功達到「全人教育」的學習目標，起了積極的推動作用，而且更有利於恒管實踐訓練未來商界領袖的願景。

七、總結及展望

總括而言，恒管的新「博雅融通」通識核心課程，着眼於與主修課程建立有效的增補及互補作用。從個別通識科目到整個通識課程，都在幫助所有學系的學生能更有效地學習，藉以融合不同學科知識，減少科際的分割及最終增強學術的融和。同時，筆者必須強調通識教育的定義雖然不再包括基礎學習技能，但是語文能力、資訊科技認知、數理能力、思考方法、以至自我管理的培養，對學習「博雅融通」的通識課程和精專的主修課程，尤為重要。事實上，基礎學習能

力的課程比重，尤其是中文與英語的必修學分，各已增至9個，這對主修科的學習將更為有利。

恒管的「博雅融通」新通識課程設計和重組，反映了「私立」專上院校的「新成立」、「規模小」及「獨特辦學宗旨」的特點。縱然面對不同的意見及批評，這些特色無疑「加速」了學系之間以至全所學院對通識課程的討論，最終達至共識。目前整個新通識核心課程仍處於預備期，無論在GEN1000試驗，還是其他通識選修課的檢討或仍在準備籌辦的研究計劃，甚至一些行政或資源相關問題，已開始浮現出來。筆者當然不會低估推動這新通識課程的難度，但相信未來恒管學生所得的教育效益會遠超於所預計的成本。

參考書目

- 明愛專上學院 (n.d.)。〈工商管理榮譽學士〉。擷自http://www.cihe.edu.hk/chi/study/prog_BBA.html
- 明德學院 (n.d.)。〈文學士 (榮譽)〉。擷自<http://www.centennialcollege.hku.hk/tc/bachelor-of-arts-integrated-business.php>〉
- 東華學院 (n.d.a.)。〈工商管理學士 (榮譽) 學位課程〉。擷自<http://www.twc.edu.hk/Teaching%20and%20Learning/Academic%20Programmes/Bachelor%20Degree%20Programmes/Bachelor%20of%20Business%20Administration%20Honours.aspx>
- 東華學院 (n.d.b.)。〈社會科學學士 (榮譽) 學位課程〉。擷自<http://www.twc.edu.hk/Teaching%20and%20Learning/Academic%20Programmes/Bachelor%20Degree%20Programmes/Bachelor%20of%20Social%20Science.aspx>
- 林安梧、石齊平 (2000)。〈廿一世紀「通識教育」與「知識經濟」的探索〉。《通識教育季刊》，第6卷第4期，頁113-125。

- 金耀基（2008）。〈通識教育在現代大學中的位置〉。《大學通識報》，第4期，頁1-12。
- 香港中文大學大學通識教育部（n.d.）。〈通識教育基礎課程〉。擷自 <http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-24-02-56-10/2011-07-06-09-36-59/2011-07-06-09-40-14>
- 香港教育局（2010）。〈政策目標〉。擷自 <http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/postsecondary/policy-objectives/index.html>
- 香港學術及職業資歷評審局（n.d.）。〈學術評審〉。擷自 <http://www.hkcaavq.edu.hk/zh/services/accreditation/academic-accreditation>
- 恒生管理學院（2012）。〈檢討非主修課程專責委員會：最終報告〉。香港：恒生管理學院。
- 恒生管理學院（n.d.a.）。〈本校簡介〉。擷自 http://www.hsmc.edu.hk/cn/about_au.php
- 恒生管理學院（n.d.b.）。〈願景、使命及策略目標〉。擷自 http://www.hsmc.edu.hk/cn/about_vmag.php
- 徐慧璇（2007）。〈大學生如何理解通識教育課程〉。《大學通識報》，第2期，頁65-95。
- 珠海學院工商管理學系（n.d.）。〈科目資訊〉。擷自 http://bba.chuhai.hk/?page_id=62&lang=tw
- 珠海學院新聞及傳播學系（n.d.）。〈課程結構〉。擷自 http://jcm.chuhai.hk/?page_id=94
- 張壽松（2005）。《大學通識教育課程論稿》。北京：北京大學出版社。
- 張燦輝（2007）。〈通識教育作為體現大學理念的場所：香港中文大學的實踐模式〉。《大學通識報》，第2期，頁39-51。
- 黃慧英、盧傑雄（1997）。〈通識教育之理念、課程結構與體制的關係〉。載於劉國強、王啟義、鄭漢文（編），《華人地區大學通

識教育學術研討會論文集》(頁83–100)。香港：香港中文大學通識教育辦公室。

鄒川雄 (2006)。《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》。嘉義：南華大學社會學研究所。

經評審專上課程資料網 (n.d.)。〈自資全日制經評審專上課程學生數字〉。擷自 http://www.ipass.gov.hk/edb/index.php/ch/home/statheader/stat/stat_el_index

Baker, D. F., & Prenshaw, P. J. (2007, summer). Enhancing business education through liberal studies. *Journal of the Academy of Business Education*, 8, 1–16.

Bresciani, M. (2007). The challenges of assessing general education: Question to consider. In M. J. Bresciani (Ed.), *Assessing student learning in general education* (pp. 1–15). Boston, Massachusetts: Anker Publishing company, Inc.

Chung, P. (2012, October 23). How general education can sharpen Hong Kong's edge. *South China Morning Post* [online]. Retrieved from www.scmp.com/comment/insight-opinion/article/1067357/how-general-education-can-sharpen-hong-kongs-edge

Chung, P. (2013). Foreword. In J. Xing, P. S. Ng, & C. Y. Cheng (Eds.), *General Education and the Development of Global Citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China: Not Merely Icing on the Cake* (xiii–ix). London & New York: Routledge.

Department of Counselling and Psychology, Hong Kong Shue Yan University. (n.d.). *B. Soc. Sc. (Hon) Psychology*. Retrieved from <http://www.hksyu.edu/counpsy/bpsy.html>

Department of Economics and Finance, Hong Kong Shue Yan University.

- (n.d.). *Programme*. Retrieved from <http://www.hksyu.edu/economics/program.html>
- Freake, H. (2013). Curricular designs for general education at the UGC-supported universities in Hong Kong. In J. Xing et al., *General education and the development of global citizenship in Hong Kong, Taiwan and mainland China* (105–117).
- Harrison, D. S., & Ritchie, C. M. (2011, summer). General education curricular foundations in business education. *The Business Review, Cambridge, 17*(1), 31–38.
- Harvard University Faculty of Arts and Sciences. (2006). *Curricular renewal in Harvard College*. Retrieved from <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic830823.files/Curricular%20Renewal%20in%20Harvard%20College>
- Hong Kong Institute of Education, The. (n.d.). *General education courses*. Retrieved from http://www.ied.edu.hk/ge/gecourses-newge-info_en.html
- Howard, C. C. (1992). *Theories of general education: A critical approach*. London: Macmillan.
- Hu, X. Z., & Cao, L. (2013). Meaning and methods: Some thoughts on the role of general education and curriculum design. In J. Xing et al., *General Education and the Development of Global Citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China* (61–80).
- Technological and Higher Education Institute of Hong Kong, The. (n.d.). *General education programme*. Retrieved from http://www.thei.edu.hk/thei/eng/channel.php?channel_id=55

通識教育課程發展不同階段之課程領導 與管理

徐慧璇*

香港教育學院

有效的領導（leadership）與管理（management）被認為是大學通識教育課程成功實施的重要因素（Gaff, 1983, 1991；于淑文, 2008）。羅普茲（Lopez, 1999）分析了美國中北部教育聯盟核下通識教育評鑒小組所完成的過百份評鑒報告，結果發現，由大學教師或專職行政人員對通識教育進行統籌並實施有效領導是通識教育課程獲得認可的重要指標之一。同樣地，美國學院與大學聯合會（American Association of Colleges and Universities，簡稱AAC&U）總結出有效的通識課程發展應遵循的原則包括：（一）任命一位對通識教育負責的協調者或主任，（二）強調教師的集體責任，（三）機構提供課程發展所需的人力、財政資源（2004, p. 9）。華人地區也不例外，黃俊傑（2001）提出解決台灣通識教育遭遇的結構性困難，同樣需要設置專責行政單位；副校長、教務長及學術研究卓越的教授應當加入課程發展、推動、協調中來；不只設立專責委員會或部門，還要提升通識教育主管單位的行政層級。

* 香港教育學院課程與教學學系助理教授

在組織中，領導和管理常常是兩個互相更替的概念，但有學者認為應當明確區分兩者，即：管理傾向於按照組織的規則，實施已有的程序，領導注重願景的作用，需要設定目標，並啟動實現願景的進程（Bennis, 1989）；管理者着重產生秩序與一致性，領導者關注產生變革與運動（Kotter, 1990，詳情請參見表1）。

表1 管理與領導的分別

管理：產生秩序與一致性	領導：產生變革與運動
計劃及安排財務：建立工作日程、設定時間表、分配資源	建立方向：創造一個願景、對全域有清晰闡述、發展策略
組織與安排人手：提供工作的結構、安排工作環境、建立規則與程序	團結內部成員：與成員就目標溝通、尋求承諾投入、建立團隊與內在凝聚力
控制與解決問題：推出措施與方案、提出解決問題的新方法、採取正確行動	激勵成員：充滿激情與能量、賦權給下屬、滿足那些較難滿足的需求

資料來源：Kotter, 1990。

從大學通識教育課程發展的過程來看，當中也包含管理與領導兩個元素，只是在發展的不同時期或階段，兩者角色的重要性與側重會有不同。例如課程發展一般包括課程決定、設計、實施、評鑒等階段，在決定、設計階段，領導者的角色會較為明顯，在實施與評鑒階段，管理者的角色就變得突出。本文首先分析通識教育課程領導與管理的作用，然後以通識教育課程發展的不同階段為線索，討論各個階段課程領導與管理的多樣角色及作用。

一、通識教育課程領導與管理的重要性

美國卡耐基高等教育研究會（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977）針對二十世紀六、七十年代美國通識教育不受重視，以及分佈必修式通識課程出現的弊端，提出由大學/學院層面去領導與管理通識教育的必要。身為美國通識教育課程研究的權威學者，甘夫（Gaff, 1983, 1999）回顧了美國八、九十年代通識教育發展，提出課程領導及相關行政管理的重要，並分析相關領導的角色與職責。通識教育課程領導與管理的重要性表現在以下幾方面：

一所大學在決定是否開設通識教育課程，以及開設怎樣的課程的過程中，需要具有領導角色的人物或部門出現，他（或他們）需根據歷史和其他機構的經驗，集合對通識教育充滿熱情的同事，提出符合大學使命、學科結構、師生特點等的願景與方案。不止如此，領導者還需與校內其他持分者——大學高層、不同院系及各部門、教師、學生——進行廣泛的溝通，以尋求大學內部對通識教育的理念與方案達成共識，並願意作出實質投入。這個過程常常充滿微觀政治、權力制衡與角力。

當大學決定了通識教育課程的方案，進入到實施階段，管理者的角色開始變得明顯。這表現在三方面：

首先，通識教育課程的具體科目常常由大學不同院系的教師提供，這需要在不同院系間進行統籌，如鼓勵院系開通識課，定期修訂和更新科目等。

其次，對學生而言，他們需要了解通識課程的要求（如學分、修讀範疇、修讀順序），選課、退課的規則等。通識課程相關管理人員

或需以製作宣傳手冊等方式，向學生傳達課程的要求與資訊，安排選課、退課等日常教學事務等。

再次，隨着社會變遷、知識更新，通識教育課程需要定期檢討和修訂。一些機構規定了每三至五年全面檢討一次，一些則在外部影響下才作檢討。例如2012年開始香港大學學制由三年改為四年，如何安排新增一年的學習經驗，不少大學對其通識教育課程作出檢討和修訂，甚至推出全新的課程。在檢討和修訂整體通識教育課程的過程中，一方面負責常規管理的同事會投入於建立工作日程、設定時間表，重建檢討規則與程序，提出解決問題的方法等，另一方面，通識教育課程領導角色也變得突出，領導者需要重新闡述通識教育的理念與目標，對課程架構作出評價或提出新的觀點，同時與不同部門、不同院系的教師進行溝通，增強不同持分者之間的理解和凝聚，爭取資源等。

在組織結構上，一些機構將通識教育課程的管理作為教務處（或其他行政部門，如學生事務處）的工作，由一位或幾位同事負責，但另一些機構已經設立獨立的辦公室，以「通識教育事務處」或「通識教育辦公室」等命名，來領導和管理通識課程。兩類方式的區別在於是否專責。獨立的部門可專門處理通識課程相關事務，在維持現有運作的基礎上，組織豐富的宣傳與推廣活動，例如邀請學者主持講座，與不同高等教育機構進行交流與合作，舉辦工作坊、研討會，發佈宣傳冊、新聞簡報、期刊等，以增進大學內部不同持分者對通識教育之理解和認同，同時增強通識教育作為一個專業團體的角色。通識課程的管理隸屬於其他行政部門時，常常只限於維持現有課程的常規運作。不僅如此，專責還有十分明顯的象徵含義，即大學對通識教育予以認可和支持，願意投放資金、空間、人手來處理通識事務。

二、不同層次的通識教育課程領導與管理

徐慧璇（2011，2012）分析了四個層次的通識教育課程領導與管

理的角色，具體如下：

層次	通識教育領導與管理的角色
機構高層	1. 校長領導。校長主要提供課程發展的願景，並從機構整體的視角考慮課程議題，確保課程發展能夠回應外部環境的變化，並為高質素的課程方案提供財政支援。 2. 學校教學事務的主要負責人，如學術副校長、教務長等。他們的主要職責包括：管理課程相關的財政、處理不同院系及部門之間的人事安排、參與設計具體的課程方案。
通識教育主任	1. 變革能動者 2. 促進者 3. 視察者與顧問 4. 倡導者
通識教育課程委員會	1. 課程發展 2. 科目評審 3. 推廣與宣傳 4. 通盤考慮通識課程的實施 5. 監督及評鑒通識課程的發展
教師領導	1. 組織及參與通識課程相關的教師專業發展活動 2. 參與通識課程討論，在課程回顧與改革中發揮積極作用

本文在此基礎上探討通識教育課程發展的不同階段——課程決定與設計、課程實施、課程評鑒，以及課程領導者與管理者的角色有何特點。

三、不同階段的通識教育課程領導與管理

(一) 課程決定與設計階段

課程決定與設計通常從三方面來觀察：1. 通識教育在一所高等教育機構從無到有的過程：這包括機構如何理解通識教育理念，並將通識教育融入機構文化和組織中，這一過程伴隨對通識教育課程的

討論，不過其討論常常超出課程的範疇，亦包括課外活動、師生關係、住宿等，內地自廿一世紀初以來的本科教育改革大多經歷此過程；2. 高等教育機構檢討和改革現有方案時，有機會重新檢視通識課程的性質、內容架構、教學原則等，這會帶來大學不同院系和部門的互動與制衡，也涉及到大學對自身使命和發展方向的調整；3. 教師層面，在核心課程及分佈必修式課程下，教師亦需對自己開設的科目展開教學領導與管理。

由於首兩方面涉及通識教育課程的系統變革，大學高層、通識教育主任、通識教育委員會（或其他參與課程改革的工作小組）所擔當的領導角色就十分突出。

通識教育主任的領導角色表現在以下方面：作為變革能動者，他需要在發展怎樣的通識課程方面深思熟慮，提出具體的課程方案；作為促進者，他致力於凝聚不同課程持分者，在校內就通識教育的各項議題展開廣泛討論，尋求共識；作為倡導者，他會協同通識教育委員會及通識事務處或辦公室的成員，熱情地宣傳新的課程方案及改革方向。

通識教育委員會的成員作為集體同樣擔任課程發展者的角色，他們與通識教育主任一起構思課程方案；作為個人，委員會成員是一個個倡導者，他們有機會在各自所屬的院系和部門中解釋和宣傳新方案，消除機構成員的誤解與疑慮。

大學高層（如校長、副校長、高層管理委員會）的領導角色在這一階段亦十分重要，因為他們將最終決定是否開設通識課程，以及通識課程方案應當如何。在此過程中，機構高層首先需要考慮通識課程或其改革方案與機構使命、特點、發展方向的一致性，課程方案能否恰當配合機構的短期及長期發展目標。不少大學在考慮如何發展通識教育時，並不會否定通識教育的理念與作用，但卻常因通識教育無法直接回應大學的短期發展目標而忽視。其次，大學高層需要考慮通

識教育作為大學的教育方向之一，與其他院系之間的關係。例如增加通識課程的學分時，是否涉及學生在其他範疇的學分減少，這會否帶來利益衝突，如何平衡與取捨等。再次，發展新的課程方案或改革現行方案，常常涉及財政與人力資源，例如是否增設新的部門，會否擴大通識教育委員會的規模，通識教育事務處能否聘任專職教師等，機構高層需要對這些問題作出回應。最後，大學高層的領導也會對課程方案提出意見，雖然課程方案多由通識教育主任及相關發展委員會提出，但大學高層對其方案也常常提出修訂意見或完全不同的建議，並對最後的課程方向起決定作用。

（二）課程實施階段

進入課程實施階段，通識教育主任的領導與管理角色都十分明顯，但機構高層、通識教育委員會、教師層面則較多聚焦於課程管理的角色上。

在實施階段，通識教育主任除了在一般行政人員的協助下完成日常課程管理外（如更新通識課程表，處理學生的選課、退課安排等管理任務），還需考慮如何通過大量宣傳與溝通的活動來增加機構內各參與者、不同部門之間的凝聚力，以及推動教師在其個人層面改善教學，迸發出持續的能量與熱情。例如，為了增進教師教學質素，需定期舉辦工作坊，教授有關教學策略、評核方式、處理學生差異等問題的方法；或安排教師定期聚會或進行同儕觀課，分享各自的教學體驗並就實際教學遇到的困難進行溝通和探討；還可在學期結束後，邀請教師完成一份簡要的科目反思報告，以鼓勵教師反思、檢討和修訂自己的教學方式。

對於通識教育委員會來說，這一階段需要處理通識課程的常規審核與檢討工作。對現行科目進行檢定主要目的是了解科目實施的真實

情況，判定個別科目的教學成效是否符合通識教育的目標和要求。那些判定為教學質素較低的科目，需跟院系及相關任課教師溝通以尋求改善或考慮停開。

科目檢討需搜集豐富資料，例如科目大綱、教師派給學生的學習資料、學生功課樣本、學生對教師的教學評估、同儕觀課後的觀察報告等，也可安排與個別教師或部分學生會談。這些資料能提供有關科目的豐富資訊，有助認識科目實施的真實效果。一般來說，每一科目可每兩至三年檢討一次。

作為委員會成員的個人，與前一階段相似，他們在各自所屬的院系部門，同其他成員交流和溝通，激勵教師投入通識教育，討論通識教育的日常問題，而其本人可以發展為通識教學的模範。

在教師層面，這一階段教師的課程管理角色體現在實施科目教學、定期修訂科目內容、處理與學生學習相關的事務等；作為課程領導者，體現為教師通過各種途徑參與通識課程發展的討論，如發展適當及創新的教學策略、訂定共通的課程目標、執行同儕評核等（White & Cohen, 2004），為增強通識教師作為共同體而發揮積極作用。機構需要鼓勵教師發揮以上作用，並提供足夠的支持，包括表達個人意見的途徑，在規管與自由之間取得平衡。

對於機構高層而言，為課程提供持續的財政支持與政策支持是十分重要的，能夠確保課程的順利推行。

（三）課程評鑒階段

除了管理和監督現有課程架構內通識科目的教學品質外，高等教育機構也需定期檢討整體的通識教育課程。這是因為知識的發展和社會環境的變化對通識教育的要求也在改變，定期檢討和更新，能令通識課程更恰當地配合知識特點、社會需要及學生個人發展。不過課程評鑒

是評價現行課程方案的實施效果，並不一定代表通識課程方案發生徹底變革。

與定期檢討科目相比，不少機構很多時是因為外部因素而去檢討整體的通識教育課程，例如香港各大高校在2012年前對其通識教育課程的回顧和變革，是否或何時檢討整體的通識教育課程，也受個人因素影響。尤其當大學高層（校長、副校長）十分認同通識教育並嘗試推行新的通識理念與課程時作出檢討，能夠獲得革新和發展的機會較多。

檢討通識教育課程時，需發動校內不同院系和部門的參與，例如當機構試圖將學生課外活動納入通識範疇時，學生事務部門就需參與相關委員會的工作。雖然多院系及不同部門的參與有可能會帶來多樣意見，其過程也涉及不同部門與院系之間的利益之爭與微觀政治角力，但這同時有機會促成機構範圍內公開討論通識議題。即使最後的結果未能達成共識與獲得所有持份者的認可，討論過程本身有助人們認識通識教育，並為未來可能之變革積聚能量。

通識教育課程檢討的範圍包括課程取向、課程目的、課程內容架構、課程管理機制等。檢討與回顧的過程同樣需要在大量調查，參考不同課程模式，以及分析機構特點的基礎上進行。評定的標準一般在機構內部以協商形式擬定，美國一些地區已經出現地區性的評定機構，這些機構會制定相對統一的標準和指標，來綜合評價及比較不同高等教育機構在通識課程質素方面的差別。

通識教育委員會、通識教育主任會共同設定通識教育課程評鑒的標準、檢討的範圍，並討論、評估和反思評鑒所得的結果；不僅如此，通識教育主任還需監督整個檢討與評鑒過程的運作。大學高層則一般會委任通識教育委員會或另立專責小組負責跟進課程評鑒工作，較少進行直接領導；對於個別老師而言，他們在此過程中一方面對個

人教學作出評估，另一方面考慮機構的通識教育課程如何更新、個人教學應如何配合等。

小結

根據以上分析，我們針對通識教育課程發展的不同階段，分析了大學重要層面的領導與管理角色，如表2所示：

表2 大學通識教育課程領導的層次及其主要角色

		課程決定	課程設計	課程實施	課程評鑒
校長/ 副校長	領導者	願景；全域掌握；高期望	設計課程		
	管理者			財政支持；政策支持	
通識教育委員會	領導者		設計整體通識課程，包括目的、學習範疇、教學方法、評核學生學習的方法等	同校內成員交流和溝通；爭取院系教師支持；激勵教師投入通識教學；作為通識教學模範；推廣宣傳	標準設定者（standard setter）
	管理者			科目審核；定期評審；反思評估者（reflective evaluator）	

表2 大學通識教育課程領導的層次及其主要角色（續）

		課程決定	課程設計	課程實施	課程評鑒
通識教育主任	領導者	變 革 能 動者；提出改革方案者（initiator）	提出新的課程方案及有關課程的建議	增 強 委 員會/參與者/全體人員的內在凝聚力；建立合作文化	視察者與監督者；反思評估者，標準設定者
	管理者			管理環境與工作條件；了解教師需要，爭取適當的資源	
任課教師	領導者	科目層面決定開課	科目層面發展科目方案；課程層面參與改革方案的討論		反思評估者
	管理者			實施教學，處理與學生學習相關的事務	

由於針對大學通識教育課程領導與管理的文獻與實證研究十分有限，本文對此議題的分析和討論僅是初步嘗試，其中還有許多問題需要通過實證研究來探討，如：不同風格的領導者是否對課程發展有不同的影響？怎樣的管理結構更為有效？如何推進教師作為教學領導者的角色之發展？

參考書目

- 于淑文（2008）。〈略談高校通識教育管理保障體系的建立〉。載於宋伯寧、蔡先金（編），《高校通識教育理論與實踐研究》（頁154–157）。青島：中國海洋大學出版社。
- 徐慧璇（2011，11月）。〈大學通識教育課程領導的角色與作用：一個初步的分析〉。論文發表於「中國高等教育學會大學素質教育研究分會成立大會暨2011大學素質教育高層論壇」，北京：北京理工大學。
- 徐慧璇（2012）。〈大學通識教育課程的領導與管理〉。《通識在線》，總第38期，頁32–34。
- 黃俊傑（2001）。《大學通識教育的理念與實踐》。上海：華東師範大學出版社。
- AAC&U (2004). Taking responsibility for the quality of the baccalaureate degree: A report from the Greater Expectations Project on Accreditation and Assessment. Retrieved from http://www.niu.edu/assessment/manual/_docs/TAKINGRESPONSIBILITY.pdf
- Bennis, W. (1989). *Why leaders can't lead: The unconscious conspiracy continues*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1977). *Mission of the college curriculum: A contemporary review with suggestions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaff, J. G. (1983). *General education today*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaff, J. G. (1991). *New life for the college curriculum: Assessing achievements and furthering progress in the reform of general education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gaff, J. G. (1999). General education: *The changing agenda*. Association of American Colleges and Universities.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free Press.
- Lopaz, C. (1999). General education: Regional accreditation standards and expectations. *Liberal Education*, 85(3), 46–52.
- White, E. R., & Cohen, J. (2004, Fall). Creating shared student responsibility for general education. *Peer Review*, 8–10.

同儕輔讀計劃： 目標與推行

司徒偉文、彭金滿*

香港中文大學

一、引言

「同儕輔讀計劃」(Peer Assisted Study Sessions, 簡稱PASS)是學生自願參與、課堂以外的輔助學習計劃,藉着同儕帶領小組學習,一般針對學生在學習上遇到較多困難的科目,亦往往用於一年級的科目,作為對新生的支援措施。PASS以「輔助指導」(Supplemental Instruction, 簡稱SI)為基礎。SI於二十世紀七十年代在美國發展,此後SI及以SI為基礎的學習模式在美國、加拿大、英國、澳洲和紐西蘭廣泛應用。在香港中文大學, PASS於通識教育基礎課程、物理系通識科目「天文學」、公共衛生及基層醫療學院三個科目,以及專業進修學院三個科目推行。本文將介紹PASS的背景、目標、運作和香港中文大學大學通識教育部如何引入PASS,並以通識科目「天文學」為例,探討PASS的活動設計和成效。

* 司徒偉文, 香港中文大學通識教育基礎課程講師、PASS/SI管理人(PASS/SI Supervisor)。

彭金滿, 香港中文大學通識教育基礎課程高級講師; 前物理系講師, 教授大學通識科目包括UGEB2401C「天文學」、UGEB2390「物理科學概論」。

二、PASS的背景及目標

PASS源於SI，而SI則是1973年由密蘇里大學堪薩斯分校（University of Missouri-Kansas City）馬丁博士（Dr. Deanna Martin）提出的學習模式，以同儕帶領小組學習（Hurley & Gilbert, 2008a）。這種學習模式在美國和加拿大推行時一般稱為SI，¹在英國稱為「同儕協助學習」（Peer Assisted Learning，簡稱PAL），²在澳洲和紐西蘭則稱為PASS。SI和PASS從理念到實踐都大致相同，³而PAL與PASS/SI在執行的細節上則略有不同。⁴當時由於密蘇里大學堪薩斯醫學院的科學科目及格率比預期低，引起校方憂慮，馬丁博士遂發展出SI模式。SI計劃迅速擴展至該校的健康及專業學院，不久更全校採用（Hurley & Gilbert, 2008a）。到了1981年，SI獲美國教育部列為「模範教育計劃」（Exemplary Educational Practice）。現在，位於該校的「國際輔助指導中心」（International Center for Supplemental Instruction）已為30個國家共超過2600所院校提供SI培訓（Gold, 2013）。

學生遇到課業困難時往往羞於啟齒，不敢向老師或助教請教，擔心自己是班上的落後學生（Hurley, Jacobs, & Gilbert, 2006），或憂慮老師和助教會參與評分（Wilcox & Jacobs, 2008）。這種情況在一年級生和修讀高難度科目的學生身上特別嚴重。而且如果學生眾多，老師和助教也難以兼顧每個學生的學習需要。PASS正是為解決上述問題

1 亦有一些加拿大的大學稱之為PASS，如卡爾頓大學（Carleton University）、英屬哥倫比亞大學（University of British Columbia）、卡爾加里大學（University of Calgary）等。

2 亦有一些英國的大學推行PASS，如曼徹斯特大學（University of Manchester）、愛丁堡大學（University of Edinburgh）、布里斯托大學（University of Bristol）等。

3 由密蘇里大學堪薩斯分校的國際輔助指導中心撰寫的「輔讀員」培訓手冊（*The Leader's Guide to Peer Assisted Study Sessions, Supplemental Instruction*），與澳洲臥龍崗大學（University of Wollongong）的培訓手冊（*PASS Peer Leader Manual*），在內容上非常一致。「輔讀員」的工作和責任將在下文詳細介紹。

4 詳情可參考Bournemouth University (n.d.)。

而設，主要在大學一年級科目以及難度較高的科目（如馬丁博士最初針對醫學院的科目）推行。

PASS是講課及導修課以外的學習活動，目標是透過同儕帶領的小組學習，培養學生主動解題的能力，增強克服困難的自信心，提升學習成績。PASS的小組學習由「輔讀員」（PASS Leaders）主持，引領學生同心合力加強理解、釐清關鍵觀念和培養該科目所需的學習技能。輔讀員是從修讀過該科目（或該科目的進階）而成績優異的學生中招募，大多數院校都會向輔讀員發放一定金額的津貼。PASS的對象為所有報讀該科目的學生，不同能力的學生都可參與和作出貢獻，換言之，PASS並不是「補底班」，參加PASS的學生不會被標籤為「能力較低」。由於PASS每週舉行，參加的學生每週都能複習課堂內容，減少疑難積壓。PASS與導修課不同：上導修課時，助教可能就討論水平評分，影響科目成績；但在PASS活動裏，輔讀員卻不評核參加者的討論水平。因此PASS能提供一個輕鬆的學習環境，令參加者在無評分壓力下提出問題和參與討論，改善溝通技巧，增強自信。

三、PASS的運作及成效

輔讀員是PASS的關鍵人物，除了成績優異，亦須具有良好的沟通能力、富同理心、能理解同學的學習困難，並有充足時間準備PASS的工作。輔讀員需接受培訓，理解PASS的理念和掌握主持小組學習的技巧。

每節PASS通常約長一小時，由已受訓的輔讀員帶領，內容可包括溫習課程內容、疑難排解和準備測驗、考試或/和習作。輔讀員的首要工作是協助學生理解課程內容，同時幫助他們培養有效的學習技能，例如有效整理課堂筆記的方法。每次PASS都由輔讀員和出席學

生共同訂定該次的討論範圍，因此學生如在出席前先複習課程材料，找出疑難和問題，有助訂定更適切的討論範圍。輔讀員不會重覆講課，免得變相助長學生缺席講課。事實上，輔讀員反覆提醒學生，講課、導修課和PASS功能不同，出席講課及導修課是非常重要的。學生提出疑問時，輔讀員不會立即回答，轉而邀請其他學生作答。總括而言，輔讀員的角色是帶領討論，引導學生群策群力主動找出答案，同時實現了合作學習（collaborative learning）和主動學習（active learning）的學習模式（Lipsky, 2006），代替被動地等待答案，從而加強記憶，增強學生對於克服困難的自信心。輔讀員亦會定期向PASS管理人（已接受相關培訓的老師或行政人員）匯報參加者的學習情況，以便PASS管理人為輔讀員提供指導與協助。

比較PASS/SI的參加者與非參加者的學業表現，過去二十多年來，不同國家的研究均顯示前者較大機會取得好成績。密蘇里大學堪薩斯分校的國際輔助指導中心曾進行一個全面的研究（Hurley & Gilbert, 2008b），細查37所院校三年間（2003–2006）共1003個課程的數據，比較SI參加者與非參加者的期末成績。統計所有課程數據，SI參加者平均積點（GPA）的平均值為2.63，而非參加者則為2.18，即前者比後者高出20.6%。統計所有院校（包括四年制及二年制院校）數據，有關科目的SI參加者中，有18.07%取得DFW（D、F或退出）成績，而非參加者則為30.61%。

四、PASS在香港中文大學的推行

修讀通識課的學生來自不同院系，學生的學術背景差異或會導致教師教學困難。有鑑於此，香港中文大學大學通識教育部於2009年12月邀請「澳洲及紐西蘭全國導師」（National PASS Trainer for Australia

& New Zealand) 羅根 (Sally Rogan) 主持「PASS 管理人」(PASS Supervisors) 培訓課程，介紹如何在大學推行及管理 PASS，希望透過 PASS 支援不同學術背景的學生。羅根是澳洲臥龍崗大學 (University of Wollongong) 的「同儕學習與全國同儕輔讀計劃中心」(Peer Learning and National Centre for PASS) 主任，已培訓了超過五百個大學職員於 65 間院校實行及管理 PASS。筆者之一⁵有幸參與是次培訓課程，課程內容包括 PASS 的概覽、統籌與協調方法，以及對師生的效益等等。課程也特別強調培訓輔讀員的重要性，輔讀員在首次帶領 PASS 之前，必須完成由 PASS 管理人主持的培訓課程。

是次課程之後，香港中文大學先後在專業進修學院三個商科科目、公共衛生及基層醫療學院三個科目（包括一個大學通識科目及兩個主修科目）、通識教育基礎課程，以及物理系通識科目「天文學」推行 PASS。參加者表示 PASS 的確有助學習，例如通識教育基礎課程要求學生閱讀經典，該科有學生指出 PASS 能幫助他們理解文本和掌握重點。

如上所述，所有輔讀員必須完成由 PASS 管理人主持的培訓課程。培訓課程長約 12 小時，內容由筆者及其他 PASS 管理人編撰（根據密蘇里大學堪薩斯分校國際輔助指導中心輔讀員培訓手冊及澳洲臥龍崗大學培訓手冊製訂），主要內容如下：

1. PASS 的目標和運作、輔讀員的角色和工作。
2. 準備和帶領 PASS，包括：
 - a. 每次 PASS 舉行前，應根據過去一週的課堂內容，找出重點和難題，預先計劃討論範圍；輔讀員應旁聽每週講課，了解參加者的進度，亦可與老師合力設計每節 PASS 的內容⁶；

5 本節「筆者」指司徒偉文。

6 詳見下文「在『天文學』推行 PASS 的經驗」一節

- b. 如何在一節PASS開始時，於預先擬定的討論範圍內，根據參加者當時的學習需要，當場與學生共同訂定PASS的內容；預先擬定討論範圍能充當討論框架，如果參加者未能提問或提問空泛，輔讀員可以根據框架引導學生，令討論更有條理。
 - c. 參加者提問後，輔讀員應如何引導參加者解決問題，包括邀請其他參加者作答、將複雜的問題分拆成較容易處理的細部、運用不同形式的分組討論，以及引導參加者在教科書或課堂筆記找出答案等等，並希望參加者掌握這些解決問題的技巧；一節PASS完結時，輔讀員應如何總結該節所學，並預告下週內容，邀請學生繼續參與。
3. PASS的宣傳和推廣，例如在學期的第一星期宣傳PASS，邀請學生參加。

在2011/12學年，大學通識教育部與物理系合作，在大學通識科目「天文學」嘗試推行PASS。此計劃由大學通識教育部資助，輔讀員則由大學通識教育部及科目老師共同指導。

五、在「天文學」推行PASS的經驗

理科科目通常採用「問題與解答」的教學模式。學生表現的優劣，視乎他能否正確運用科學理論回答問題。由於問題往往有標準答案，而學生要答對才能得分，於是般學生會誤以為科學就是真理。然而，這正是對科學本質的誤解。通識教育的目的，並非要學生學懂縱深科學理論的細節與技術操作，而是提供一個平台給他們討論科學：從它的歷史沿革，到科學方法，以至科學的限制，以及大自然、科技與人三者之間的互動。因此，通識理科與專業理科在課程

設計上有顯著分別。然而，設計以科學為題材的通識科，是極富挑戰性的任務。究其原因，主要是通識科學生來自不同院系，有不同的學術背景，要選擇他們都能明白的題材，實在不易；還要令他們對科學產生興趣，在通識科這個平台上一同討論，就更不簡單。

PASS提供一個平台，讓同學透過同儕間的討論，解決在課堂、作業或學習活動上遇到的問題和學習困難。這不但能夠提高學生對科學的興趣，鞏固知識，更讓學生反思科學的本質和限制等議題，有助達到上述通識教育的目的。輔讀員是計劃成功的關鍵。他帶領同學討論，以有效的提問來提升討論的質素，並與學生分享學習和解難的心得，對學生有莫大裨益。此外，輔讀員能與老師一起設計每節PASS的內容，也是計劃成功的另一關鍵。其他院校推行PASS時也有強調輔讀員發揮上述幾個重要功能。⁷

2011–2012年度上學期，筆者之一⁸首次在UGEB2401C「天文學」引入PASS。由物理系開設的3學分大學通識科目「天文學」向來深受學生歡迎。此科目每年開設六至八班，每班學生均超過70人，可算是大班的規模。是次引入PASS的一班有95名學生。科目選材十分寬闊，由天球、地球周日和周年運動等基本理論概念，到實地使用天文望遠鏡觀測天體；從東西方天文學發展歷史，到恆星演化和宇宙論等前沿天文物理學；從中世紀運動理論，到相對論、量子力學等近代物理學理論。學生修習這些課題，能認識科學科技對個人生活以至現代社會發展的影響、科學家怎樣利用科技來探索、修正我們對宇宙的認識，進而明白大自然、科技與人三者之間的互動，並且對科學的方法和本質作更深入的反思。筆者於2004年首次任教通識科目「天

7 其中包括賓夕凡尼亞州印第安納大學（Indiana University of Pennsylvania），參見Lipsky (2006)；阿拉巴馬漢茨維爾大學（The University of Alabama in Huntsville），參見Price et al. (2012)。

8 以下「筆者」指彭金滿。

文學」，每周講課（lecture）三小時，不設小組導修課（tutorial）。⁹ 為了鞏固從課堂上學習到的知識，學生必須在課堂外完成一系列的學習活動，包括閱讀科學短文、參與網上學習活動。部分學習活動內容也會納入測驗和考試範圍。在引入PASS後，這些學習活動更成為PASS的重要環節（見表1）。選修「天文學」的學生對天文學都有一定興趣，學習態度積極。然而，學生來自不同學院，他們的背景知識相當參差，有些同學未必能單靠老師的講課就可以明白課堂內容，更遑論完成所有學習活動。可想而知，他們承受的課業壓力是極大的。由於學生人數眾多，老師實在難以顧及個別學生的需要。這些困難促使筆者在「天文學」引入PASS。

PASS每星期舉行一次，每次一小時。輔讀員是曾修讀「天文及天體物理導論」（Introduction to Astronomy and Astrophysics）的物理系三年級學生黃梓鵬同學。他獲選的原因不單是他的學科成績優異，還有在學習方面，特別是天文學內容很有心得；更重要的是，梓鵬同學有志從事教育專業，對教學工作特別認真。他認真的態度在PASS中發揮積極作用，能感染參與的同學，而他本人也從是次計劃獲得一次難得的教學經驗。

在每節PASS開始時，梓鵬先讓學生有充足時間和機會主動提問，並互相討論和解決在課堂或在作業上遇到的困難。梓鵬也向學生提問，他的提問能有效地幫助學生檢討他們對課堂內容理解的不足之處。梓鵬是修讀天文學的過來人，具備面對各種學習困難的心得，最能啟發和鼓勵同學。除此以外，每節PASS都設有學習焦點，幫助同學掌握學習目的。梓鵬與筆者為是次計劃，合共設計了十項學習活動。大部分學習活動都是所有修讀「天文學」學生必須在課堂以外完成的，目的在於鞏固課堂內容，深化課堂涉及的概念。

9 上下學期分別有十三和十四周，每周授課三小時，而暑期學期只有六周半，所以每周授課六小時。

表1 2011-2012年度上學期UGEB2401C「天文學」的PASS工作安排

節數	日期	學習活動†
1	9月19日	Stellarium網上天文學習網頁
2	9月26日	閱讀文獻：Philip Plait, “Twinkle, Twinkle, Little Star: Why Stars Appear to Twinkle,” in <i>Bad Astronomy: Misconceptions and Misuses Revealed, from Astrology to the Moon Landing “Hoax”</i> (New York: John Wiley & Sons, 2002), pp. 89–96.
3	10月3日	基礎天文觀星技巧
4	10月10日	晚間天文觀星活動
5	10月17日	學生提問及解答與課堂內容有關的問題
6	10月24日	<i>Al's relativistic adventures</i> (http://www.onestick.com/relativity/) 網上「相對論」學習網頁
7	10月31日	閱讀文獻：Wikipedia, “Paradigm shift”和Thomas Kuhn, <i>The Structure of Scientific Revolutions</i>
8	11月14日	天文望遠鏡的組裝及使用，基本天文攝影技巧
9	11月21日	「室內天文觀測」：模擬天文觀測及分析數據。Dennis W. Dawson, “Cepheid Variable Star I: Creating Light Curves,” and “Cepheid Variable Star II: Investigating Pulsation,” in <i>Out of the Classroom: Observations and Investigations in Astronomy</i> (Brooke/Cole, 2002), pp. 149–159.
10	11月28日	天文問答比賽

†大部分學習活動，學生須在課堂外完成。

表1簡略介紹了每節學習活動的內容。以下將選擇其中較有代表性的幾節，詳細論述活動設計背後的理念和目的，交代實施的情況和成效。

天球 (celestial sphere) 是一個重要的天文學概念。它是地球為中心，半徑非常龐大的一個球殼。而太陽、月亮和恆星等所有天體，都依附在這球殼上。雖然近代天文學家都知道，天球這概念其實是地心論的展現，是假想出來的，但是應用天球這概念，卻可以解釋和預測曆法、日食、月食等天文現象。這課題為往後課程中關於「地心論與日心論大爭辯」的章節，¹⁰提供一個重要的討論基礎。然而，天球概念涉及三維想像和球面幾何學等知識，初學者在課堂聽過老師講解，也未必能夠充分掌握，更無法應用這些概念來解釋天文現象。因此，學生在這部分的功課表現一般都不理想。梓鵬在第一節PASS中，利用一個天文學習的網頁 (Stellarium)，將各種天文現象形象化地在課室內展現出來，學生運用在課堂學到的天球概念，通過互相提問，解釋這些天文現象，鞏固在課堂學到的知識。接着，梓鵬在第二節PASS與學生一起閱讀老師指定的文獻。他的有效提問，幫助同學釐清常見的謬誤。實地的觀星活動，讓學生實踐在課堂上學到的觀星理論。最後，學生在考試中的表現比過往的學生更好，在與天球有關的部分，進步尤其顯著。

「天文學」的另一個重要課題是相對論，它對近代物理學有着深遠的影響。除了課堂講解外，學生必須完成一個指定網上學習相對論的遊戲。學生在虛擬動畫中親身體驗以感官探索世界的局限。此外，為了深化對這理論本質的認識，學生也要閱讀一篇指定文章。然而，學生在獨自參與學習網站活動或閱讀文章時，由於相對論的現象與個人感官經驗並不相同，因此常會錯誤解讀文章部分內容，影響了學習成效。有見及此，我們將這兩項學習活動作為第6節和第7節PASS的焦點。梓鵬在第6節PASS中帶領同學一起參與網上學習遊戲，

10 有關大爭論的詳細資料，本文不擬詳述。參見陳天機、彭金滿、王永雄 (2007a；2007b)。

讓他們提出、討論和解決學習網頁顯示的問題，從而釐清他們學習相對論時常見的誤解。接着在第7節PASS中，梓鵬從老師指定閱讀文章中，提出有關範式轉移等在課堂上曾介紹過的科學哲學問題，讓學生組織、表達自己的見解，深化他們對相對論的假設和限制等反思。這兩節PASS提升了學生組織資料和表達意見的能力，他們的進步在期終論文等需要發揮個人意見的題目中清楚反映出來。

不論在自然科學、工程學、社會科學、商學，還是其他學術領域中，做學術的人都要懂得整理、歸納數據，再作出緊密的邏輯推演，才能夠找到理論。學生當然明白這個道理，但真正能夠做得到的卻很少。在「天文學」中教授天文物理，其中重要目的是讓學生知道天文學家如何從觀測數據推演有關理論。在第9節PASS中，學生要做實習科學家，整理模擬的天文觀測數據，分析和推演，並找出理論。整個過程要求學生有一絲不苟的工作態度，以緊密的邏輯思維來分析造父變星光曲線數據，從而得出正確的結果。這實踐的過程也鞏固了同學對天文物理學理論的認識。

是次在「天文學」中引入PASS的成效令人滿意。每次出席人數平均約有25人，約佔全班總人數的四分之一，可算理想。計劃有助學生加深對科學理論的認識，提高學習動機和興趣。跟以往未有引入PASS時的天文班比較起來，現時學生的課堂參與更為投入；更重要的是，學生更能掌握三維天球和相對論等抽象概念，對科學理論有更正確的了解，並更懂得從科學的角度批判謬誤。因此，老師有較多時間與學生討論課程的延伸題目。

是次PASS的參與人數理想，也大致達到預期目標，關鍵在於每節PASS都設定了學習活動或學習重點。學生知道每節PASS的焦點，而內容又充分配合課堂進度和學生需要，才能夠吸引他們積極參與。這概念也可用於其他通識科，特別是以學生閱讀文章、研討為骨幹

的通識科。老師和輔讀員可以共同議定每篇指定閱讀文章中重要的概念、學生容易產生誤解或較難明白的部分，作為每節PASS的焦點。能力較弱的學生也可以透過PASS釐清有關要點。這樣，老師就有更多時間與學生在導修課堂上作較深入的討論和反思，直接提升導修課的質素，對所有學生都有益處。

然而，我們仍未能嚴謹地分析是次計劃的成效。因為學生是自由參與的，老師也沒有參與學生的名單，所以無從對個別學生的成效作詳細分析。另外，由於PASS時段與其他學科的上課時間相衝撞，以致部分學生未能參與計劃。值得注意的是，參與PASS或會是學習態度較為積極的同學，計劃對他們的成效會特別顯著，而令分析造成誤差，這誤差稱為「自選擇偏誤」(self-selection bias)¹¹。以上因素都會影響對計劃成效的分析，¹²我們須待更有系統的研究，才可獲得進一步的結論。

六、結語

本文介紹PASS的背景、目標、運作和香港中文大學推行PASS的經驗。從香港中文大學的經驗可見，PASS能提供一個課堂以外的學習平台，讓學生在輔讀員引領下討論，共同解決在課堂、作業或學習活動上遇到的問題和困難。在「天文學」通識科推行PASS的成效令人鼓舞，頗能達到預期目標；至於PASS對個別學生的成效，則有待深入研究。

11 Wikipedia, “self-selection bias” (7 January 2014 at 03:09).

12 澳洲臥龍崗大學學者於2005年的研究發現，排除了「自選擇偏誤」的影響，PASS對學生是有正面作用的。詳見Lewis et al. (2005)。

（廖梁博士、王永雄博士、林綺琪女士和吳曉真女士曾對本文提供寶貴意見，謹此致謝。）

參考書目

- 陳天機、彭金滿、王永雄（2007a）。〈地心論面臨挑戰〉，《大學通識報》，第2期，頁125–149。
- 陳天機、彭金滿、王永雄（2007b）。〈太陽系理論的突破〉，《大學通識報》，第3期，頁133–151。
- Bournemouth University (n.d.). *PAL and its links to Supplemental Instruction*. Retrieved from http://pal.bournemouth.ac.uk/supplemental_instruction.html
- Hurley, M., & Gilbert, M. (2008a). Basic supplemental instruction model. In M. E. Stone & G. Jacobs (Eds.), *Supplemental Instruction: Improving First-year Student Success in High-risk Courses* (Monograph No. 7, 3rd ed., 1–9). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.
- Hurley, M., & Gilbert, M. (2008b). Research on the effectiveness of supplemental instruction. In Stone & Jacobs, *Supplemental Instruction* (11–19).
- Hurley, M., Jacobs, G., & Gilbert, M. (2006). The basic SI model. *New directions for teaching and learning*, 106, 11–22.
- Gold, K. (2013, September 18). SI-Net–Implementing PAL/PASS/SI schemes. Message posted to <https://groups.google.com/forum/#!topic/si-net/Rrl2GBjYdQQ>

- Lewis, D. et al. (2005). Do students benefit from supplemental education? Evidence from a first-year statistics subject in economics and business. Working Paper 05-21, Department of Economics, University of Wollongong, 2005. Also see <http://ro.uow.edu.au/commwkpapers/127/>.
- Lipsky, S. A. (2006). A credit-bearing course for training SI Leaders. *New directions for teaching and learning*, 106, 33–41.
- Price, J. et al. (2012, Spring). Evaluating the impact of supplemental instruction on short- and long-term retention of course content. *Journal of College Reading and Learning*, 42(2), 8–26.
- Wilcox, F. M., & Jacobs, G. (2008). Thirty-five years of supplemental instruction: Reflections on study groups and student learning. In Stone & Jacobs, *Supplemental Instruction* (vii–x).

從學術到思想：

通識核心課理念的探索

章雪富 *

浙江大學

在我的印象中，中國大學推廣通識教育似乎也就是這十年間的事。通識教育成為這十年來大學教育課程改革最具亮色的項目，從局部推開到全面開花，從有限的幾個學分到佔相當大的比例，無論從通識教育的學科參與度到學分的要求度而言都已經非常顯眼。然而通識教育的超常規發展，也勢必泥沙俱下，最為人詬病的是它的「水」。最初大家所以為的通識教育就是把專業課程講授成適合於非專業學生學習的課程，然而由於通識課本身還向所有專業的學生開放，導致了專業課與通識課的部分重疊。這十年的通識教育探索留下了一個沒有得到解決的問題：**甚麼是通識教育的「專業性」？**

顯然，通識課由不同專業的教師講授，自有其專業前提。然而通識課又是面向非專業學生，為非專業學生敞開專業的門戶。這就造成了通識課的雙重身分：以專業為前提卻以非專業的學生為對象，這就為通識課的「專業性」帶來界定的難題，因為顯然並不存在所謂的「專業」的通識。一個專業的教師如何能夠使非專業的學生真正得着專業的益處？如何又能使專業學生從本專業的通識課得益？如果這個

* 浙江大學哲學系教授、主任生。

問題考慮不清楚，通識課的「水課」罪名恐怕會一直沉冤待雪。浙江大學最近兩年推出的「通識核心課」，為探索通識課的「專業性」提供了一個好的方向。

2010年，浙江大學為全面提升通識教育質量，在原通識課程建設的基礎上，在社會科學、人文與藝術、數學與自然工程、工程和技術等領域設立通識核心課程。「通識核心課」屬於通識課的範疇。冠之為「通識課」的「核心」課程，其主旨在於探索通識課的規範，強調學習經典與前沿知識，培養批判性和創造性思維。到2012年底，共設立了32門通識核心課程。「通識核心課」設立之後，即深受學生好評，日漸清楚地勾勒出了通識課的「專業性」，一種不同於專業課的「專業性」。專業設置是為了培養專門人才，它既包含對專業知識的系統傳授，又擔負激發學生成為某個專業領域人才的使命，激發起學生的專業探索和研究能力。顯然，這不是通識課所要求的「專業性」。通識課是為了適應如下背景：專業分工愈來愈細密化，專業知識愈來愈成為專門領域的事情。通識課旨在使不同領域的學生對其他知識感興趣，知悉學科的邊際，能夠將其他領域的所學貫通於本專業的研究。通識課的「專業性」就此已略顯端倪，即要充分考慮到教師本身的專業與其他學科之間的相關性，要意識到自身學科與其他學科的邊際性。通識「核心課」的典範探索也正在於此，以學科的邊際性定位課程講授的內容，思考如何從自身學科的知識系統中，發展出更具意義和廣延的命題。這對教師提出了很高要求，授課的老師要對自己的專業與學生之間的相關性足夠敏感，要善於不斷引導學生向着知識的共同體去理解自己的專業。

「通識核心課」努力去界定專業知識與其他學科的「邊際性」，並以這種「邊際性」作為通識課的「專業性」。這種邊際性如何用專業知識表達和規定呢？我歸納為「從學術到思想」，並以之為通識課的典範屬性。通識核心課須以「思想性」為授課的始終，以「思想

性」為「邊際性」的內涵。這並非說專業課就沒有思想性，而是說專業課和通識課對思想性的理解有所不同。專業課的「思想性」是要把思想性承載在專業知識和專業問題之中，愈能夠面向專業知識的前沿就愈具思想性，專業課的思想性在於帶動專業研究的突破。通識課的「思想性」則是要讓專業知識與其他學科相關探究的部分盡可能「裸露出來」，為其他學科學生的思索建立一種類似知識共同體的方向。通識核心課傾向於把專業中有關知識探索的「意圖」及其「最初的考慮」告訴學生，這些考慮也可能是所有學科共同關心的，只不過這個最初共同考慮在哲學中是以這樣的方式描述，在數學中則是以其他方式描述，而作為不同專業的學習者我們需要去體會它會以何種方式與我們相關。這是通識課的「思想性」，它把知識轉達為最初共同的思想經驗，把知識轉變為能夠發生關聯的方式，使得不斷分化的知識重新回歸知識共同體的家園。

「從學術到思想」所規定的通識核心課的專業性又可歸納為如下四方面。

一、經典中的經典。通識核心課是從專業知識出發回歸知識的共同體，要求課程講授有足夠面向知識整體的說服力。某種學科的知識授予要具有對其他領域學生的說服力，主要取決於它所依據的文本，一個普遍的經典的文本本身就深具說服力，因為那些經典不僅構成以往人類的思想、歷史觀念和生活方式的基本框架，還一直活躍在今天的生活世界。傳統從未離開過現代，正如它沒有離開過不同的世代。當課程回歸經典時，課程也就在其主要方面回到了知識的共同體，因為知識來自經典，理念來自經典的傳承。要從經典中選出經典，要求教師的授課始終圍繞着經典及其意識進行講授。通識核心課的關鍵正在於讓學生體味和回味歷史上最具影響力的經典和激動人心的思考，包括回到我們以為那些經典所提供的可能是被我們視為荒謬的結論，促使學生們去思考正確和荒謬的雙城記是如何在不同的時代持續地得

到重演，以及如何在我們自己身上看見它們最近的演化，使學生們對知識的客觀性及其生活選擇有着更具震撼力的經驗。

二、以問題引導更多的問題。我們長期的教學實踐都清楚表明，善於發現問題的學生要比靠背誦知識獲得高分的學生可貴得多，因為問題意味着獨立思考的開始，問題也是新的知識和世界開始的地方。通識課如果只以知識傳授為目的，顯然不會激起廣泛的問題意識，更不會激起對問題的深入探索。僅以知識教條為授予目的的課程，恐怕不能夠消除學生對老師所傳授知識的陌生感和外部感，因為教師傳授的知識更多像是與他們的專業不相干的內容。通識核心課的成功在於把知識的外部授予轉化為內部共鳴，進入不同知識所共享的問題，進入知識所共有的總體，這樣它就足夠激動人心地引起思考的力量。如何才能夠進入知識的內部？透過恰當的問題。通識核心課的重要環節之一是設計問題，使某個或者某些問題滲透於講課的環節。它或者自問自答，或者從明顯的常識激發起學生的反思意識，即引起其對於自以為當然的所熟悉的現象的懷疑，或者明顯地有跨領域的相關性，從而引起對於自身學科的跨邊界思考。這種對知識的理解是基於思想的漫遊。我的課堂經常像是旅行，師生之間在旅行路中不斷地發現新的景點，而我們也會在那些新發現的景點之間徜徉流連。教師千萬不能像一個拉鍊式的導遊，以點到即止為目的。

三、以思想表現價值。在各門通識課中，人文社會科學類的通識課是特殊的，它不僅涉及知識觀念，更涉及精神性要素。教師對人文社會科學類通識課的授予是否建立價值導向或者還是以價值中立為取向素有爭論。價值中立之於授課似乎比較安全也比較簡單，教師只對學生知識的獲得負責；然而有價值導向的教師似乎更受學生歡迎，卻也比較危險，可能對學生產生無法預知的影響。現在的學生看似生長在多元文化中，看似開放，然而因為絕大多數學生都是獨生子女，還由於消費時代心理投射的世俗化取向，學生反而缺乏多元、多維和深

度的思考，放棄價值導向，其實是對學生的不負責；但是過分的價值導向，未必真的有利於學生的自主探索。我主張不妨超越價值中立和價值導向的辯論，而以「思想」表現「價值」。人文社會學科的開放性遠超過其他學科，教師不妨從歷史的角度，從人類文明本身由多種傳統構成的角度，提供各種可能的價值選擇。以西方哲學史的教學為例，有柏拉圖主義傳統、亞里士多德傳統、斯多亞主義、伊壁鳩魯主義和奧古斯丁主義。不同傳統對於價值例如德性、社群和目的等等觀念有不同理解，也有共同指向。例如希臘羅馬哲學這樣的通識核心課就應該把各種傳統的價值觀呈現在學生面前，讓學生可以在多種思想傳統中換位思考，給知識、生活和觀念以廣泛的思考導向。在這種情況下，教師雖然不在直接表達價值，然而卻在給出價值和知識的可能世界，塑造學生真正開放的心靈。

四、與學生為友，陪學生多走幾里路。通識課給我最大的感性成就是「得天下英才而教之，不亦樂乎！」所謂「得天下英才而教之」，首先是要與學生建立起深厚的友誼，成為學生信賴的朋友。通常課程結束後，師生之間的交往還會持續很長時間。我在課餘辦了許多讀書班，與學生們共讀經典。這是通識核心課帶給一個教師的幸福感，在這種得到延長的課堂裏面，我可以陪學生多走幾里路，陪學生們走過幽蔭之所，陪學生走過他（她）們青春和成長的困惑，陪學生面對世俗化時代的挫折和沮喪，陪他們一起成長。也因着這樣的結伴而行，經常有許多機會分享他們的喜悅和成就。當不斷地有學生從日本、美國、荷蘭、英國、法國、德國、香港、台灣、甚至非洲寫信給我，與我分享他（她）們的所思所想所惑，與我分享他們所已經取得的成績時，沒有比這能更讓人沐浴在教學相長的幸福中；當不斷地有學生從他們國內不起眼的崗位、從國內的其他大學寫信和再次與我探討學術、思想和人生的旅行時，我知道這是因着課堂帶給學生的祝福而使自己得着更多的祝福。

浙江大學通識核心課程設置的目的和我本人通識教育的經驗，其所指向的視界有着共同之處，即教師要先改變自己，進而達到教學即教化的目的。現代大學教師不乏規範的專業訓練和專精的研究前沿，然而並不意味着就能夠有效地把我們美好的學問帶給年青的一代，因為我們已經習慣於專業的本位而不自覺。通識教育最重要的一點，在於改變專業知識的呈現方式和理解方式，教師必須時時想到專業只是整個教育的結果，而不是教育所經驗的全部過程。因此，通識教育要真正成為現代大學教育學問傳授的有效之道，當從教師的自我革新開始！

稿約

Note for Contributors

一、《大學通識》為學術年刊，致力於建立通識教育研究與溝通的平台，歡迎各界來稿。來稿由學報編輯委員會初審，與專題相關的稿件則會交由至少一位專業評審員進行匿名複審。評審過程一般需時三個月。

1. *Journal of General and Liberal Education* aims to serve as a platform for the exchange of ideas and research findings about general education. It is published annually by the Baldwin Cheng Research Centre for General Education, Office of University General Education, The Chinese University of Hong Kong. The editorial committee of the *Journal* is responsible for the initial review of all manuscripts received. Manuscripts considered for the special topic will be reviewed anonymously by at least one reviewer. The review process usually takes three months.

二、中文稿件以5,000至12,000字為宜；英文稿件則以25至50頁為限（即不多於10,000字）。來稿的格式及附註，請遵守美國心理學協會出版的《美國心理學協會出版手冊》指引（2011年，第六版）。註釋須完整、規範；並歡迎提供配合文章的圖片資料。文稿如徵引具版權之圖表、照片或文字，概請作者於投稿前先取得原版權所有者之書面同意，本學報不負此方面之責任。如文稿曾在其它學刊發表，亦請於交稿時說明。

2. The length of English manuscripts ideally should be 25–50 pages (not more than 10,000 words), whereas the length of Chinese manuscript

should be between 5,000–12,000 characters. All manuscripts must conform to the publication guidelines of the *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed., 2010). It is the responsibility of the authors to secure written permission from the owner to reproduce all copyrighted diagrams, photographs, or other materials before they are published in the *Journal*. A copy of written permission must be included with the submission of the manuscript. If an author is submitting a previously published manuscript, this should be clearly indicated in the cover sheet.

三、來稿請另紙列出作者真實姓名、所屬機構及職銜、通訊地址、電話及傳真號碼、電郵地址，以便聯絡。

3. The name of the author(s) and the authors' institutional affiliations, correspondence address, telephone number, fax number, and email address should be typed on a separate cover sheet, facilitating correspondence with the authors by the editor.

四、作者如三個月後未收到答覆，可視為未被取用，本刊不作另行通知。凡經選用的文稿，本報編委有權酌量修改，或請作者自行修改。

4. If the editor has not contacted the author within three months after the initial submission, it can be assumed that the manuscript was not accepted. Papers accepted for publication are subject to nonsubstantive, stylistic editing. The editor reserves the right to make any necessary changes to the papers, or to ask the author to do so.

五、本刊內的所有文章觀點，均不代表本刊觀點。

5. Any article published in this *Journal* does not represent either the Baldwin Cheng Research Centre for General Education or The Chinese University of Hong Kong.

六、文稿經採用後，本研究中心將贈刊三本。

6. Three free copies of the specific issue of the *Journal* in which an author's paper appears will be sent to the author(s) of the paper.

七、請將文稿用Microsoft word檔案格式傳至如下電郵地址：

rcge@cuhk.edu.hk

如郵寄，請將一式二份文稿及存有文稿之電腦光碟寄至如下地址：

香港 沙田 香港中文大學 許讓成樓802室

鄭承峰通識教育研究中心

7. Manuscripts, in the format of Microsoft Word, should be sent to:

rcge@cuhk.edu.hk

Manuscripts can also be submitted via mail. Please submit two copies of the manuscript and a computer disc containing the manuscript in the format of Microsoft Word to:

Baldwin Cheng Research Centre for General Education

Rm 802, Hui Yeung Shing Building

The Chinese University of Hong Kong

Shatin

Hong Kong



