

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.

