

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。

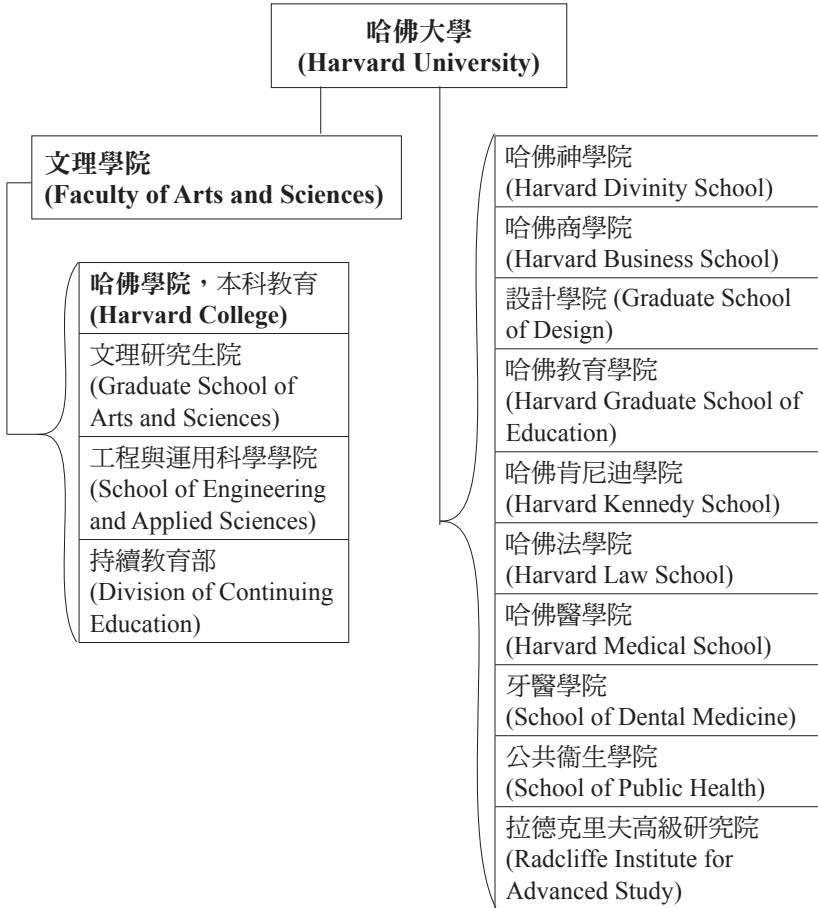


圖1 哈佛大學的院系組織架構圖

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。

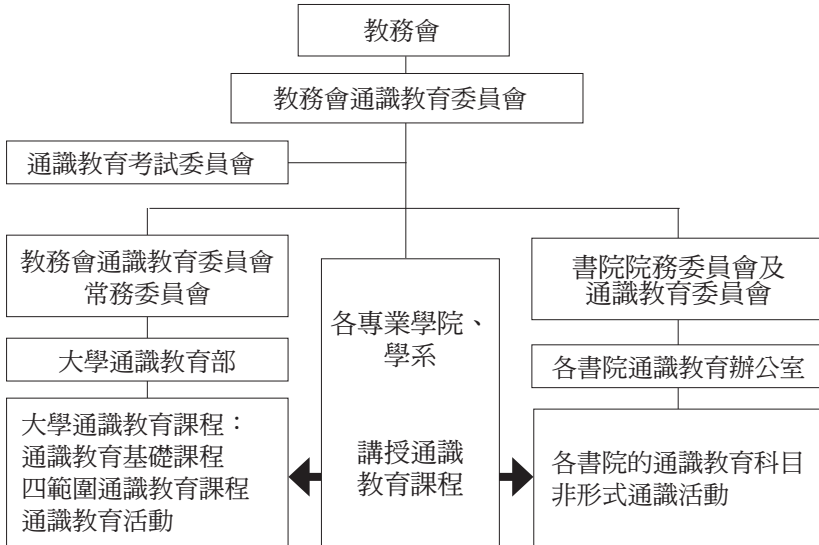


圖2 香港中文大學通識教育課程管理架構

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。

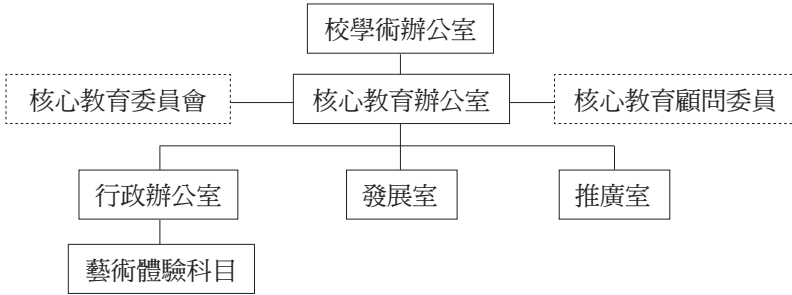


圖3 香港科技大學通識教育核心課程管理架構

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

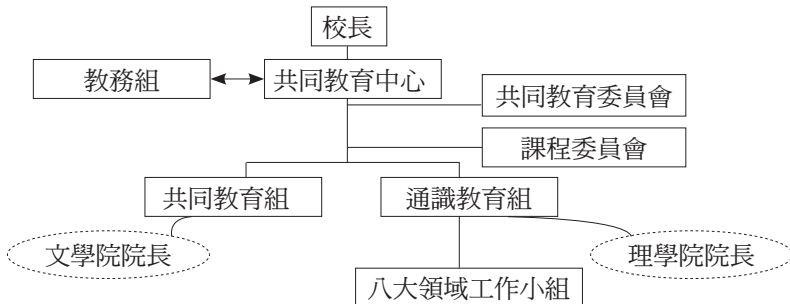


圖4 台灣大學通識教育管理架構

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）。

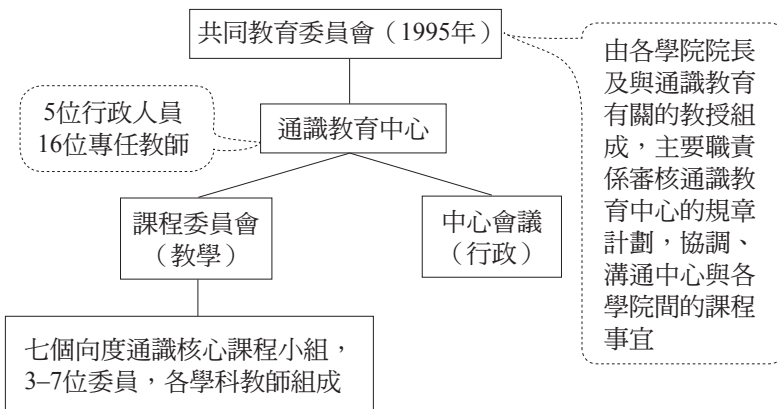


圖5 清華大學通識教育管理組織架構

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。

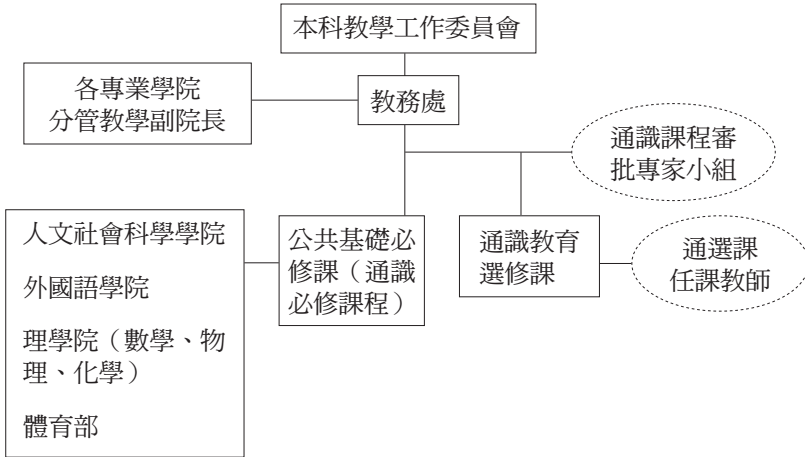


圖6 北京理工大學通識課程領導與管理架構

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。

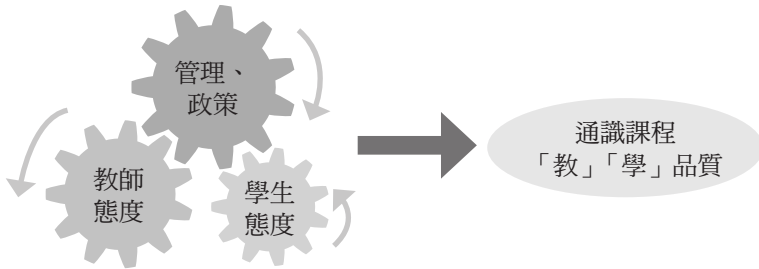


圖7 通識課程的管理與教學品質關係圖

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。

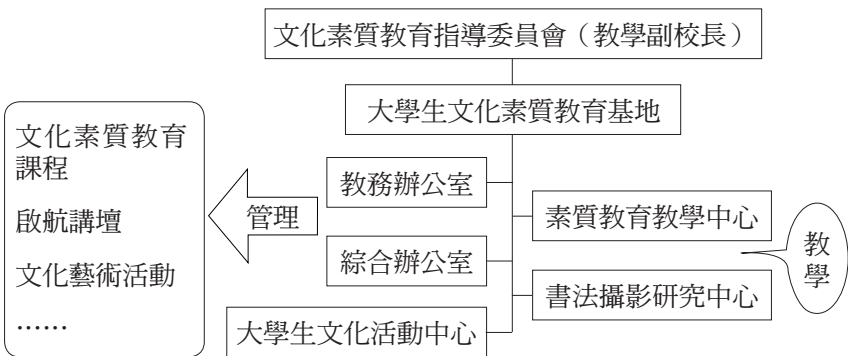


圖8 哈爾濱工程大學文化素質教育管理組織模式

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

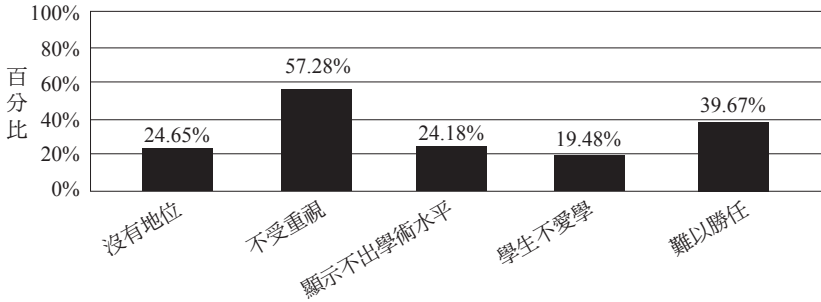


圖9 教師不愛講授通識課程的原因

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。

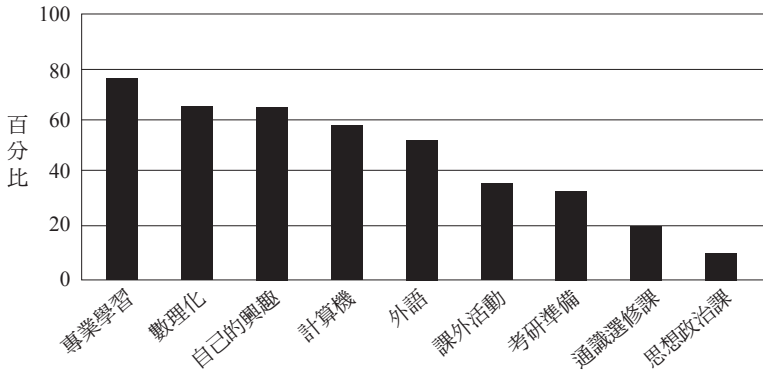


圖10 大學生在大學期間學習精力的投入情況

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>