

大學通識

Journal of General
and Liberal Education

2012年 總第七期
Vol. 7, 2012



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

2012年6月 總第七期

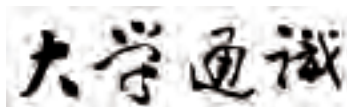
Volume 7, June 2012



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



Journal of General and Liberal Education

2012年6月 總第七期

Vol. 7, June 2012

主編 **Editors-in-Chief**

張燦輝 CHEUNG Chan-fai

梁美儀 LEUNG Mei-yee

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 鄭承隆通識教育研究中心

© 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 鄭承隆通識教育研究中心
	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
承印	唯美印刷製作公司
Printed by	Wellfit Production & Printing Company

大學通識

榮譽顧問

鄭承隆

顧問

王義遒 (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)	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 Yuang-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)

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	iii
Special Topic: Humanistic Concern of General Education in the 21st Century	
專題：廿一世紀通識教育中的人文精神	
Roosevelt Montás	<i>Thinking About the Good Life: Meanings and Challenges to the Humanities in the Academy</i> 1
鄒川雄	大學通識教育與當代公民人文素養 ——哈貝馬斯對大學之診斷的意義反思 17
陸鴻基	通識教育與人文精神： 斯諾「兩種文化」論發表半世紀感言 57
Teaching and Learning in General Education	
通識教與學	
北京大學老教授教學調研組	北京大學通選課的現狀、問題和建議 83
陳志宏	從西方的眼睛看中國科學 ——以李約瑟《中國科學技術史》為例 談通識教育基礎課程設計 97
Yeung Yang	The Value of Waiting— Inspired by Huang Zongxi's <i>Waiting for the Dawn, A Plan for the Prince</i> 103

General Education Research

通識教育研究

- 徐慧璇 從「學科介紹」課到「思考」課
——大學教師發展通識科目歷程的個案研究..... 117
- 張燦輝、陳緯樑 通識教育當前論述的初步分析
——*Journal of General Education (JGE)*
2004–2009個案研究..... 153
- 楊潔 學生修讀通識教育基礎課程的學習成果
和對教學的反饋..... 177

Forum

論壇

- 林瑋 通識教育與儒家教育差異何在？
——兼談通識教育研究中的「反向格義」問題... 203

- Note for Contributors 稿約**..... 225

Foreword

General education in university education is at a very critical juncture. From this year (2012) onwards, thanks to the 3–3–4 curriculum education reform, all local universities will institute general/liberal education in their undergraduate curriculum. In spite of differences in the curriculum adopted by different universities, there are surely commonalities in the problems that these institutions face. Together with the undergraduate curriculum reforms in most Asian universities (mainland China, Taiwan, Macau, Korea, Japan, Thailand, etc.), discussions on curriculum, pedagogy, management, quality assurance, and staff development are crucial for the advancement of the cause of general and liberal education in this area of the world. There is certainly a great need of an open platform for serious academic discussion.

Baldwin Cheng Research Centre for General Education (previously Research Centre for General Education, renamed in 2011) has published six issues of *University General Education Bulletin* since 2006, in Chinese at first. The *Bulletin* has been very well received by educators working for general education among Chinese speaking universities. However, in order to tap into the knowledge and experiences of international experts, the *Bulletin* has published both English and Chinese articles since 2009. Facing the challenges from the university education reform, we believe it is time to

add an academic rigor to the *Bulletin* by introducing a peer review system. Hence the present (7th) issue of the *Bulletin* is renamed *Journal of General and Liberal Education*. It will be a bilingual journal dedicated to issues and concerns of general and liberal education in the 21st century. Our contributors include local, regional and international colleagues working in this field.

The special topic of this issue is “Humanistic Concern of General Education in the 21st Century”. We are very grateful to have contributions from Roosevelt Montás (USA), Chuan-Shyong Tso (Taiwan) and Bernald Hung-kay Luk (Canada). Their important insights will hopefully initiate further discussion on this topic. We would also like to thank other authors for sharing their experiences and visions on “Teaching and Learning in General Education”, “General Education Research” and “Forum”.

Journal of General and Liberal Education welcomes your comment and contribution.

Chan-Fai CHEUNG

Mei-Yee LEUNG

Editors-in-chief

卷首語

當前是大學通識教育發展的關鍵時刻。2012年起，「三三四」教育制度改革，香港各大院校的本科課程紛紛發展通識教育。各院校的通識課程縱然有不少相異之處，但面對的困難卻極為相近。與此同時，亞洲不少大學本科教育亦進行了改革，當中包括中國內地、台灣、澳門、韓國、日本、泰國等地。要推進和完善區內的通識教育發展，課程設計、教學法、課程管理、質素保證、教師培訓等重要議題的討論，實在不可或缺，亦亟需要一個供學術探討和交流的開放平台。

鄭承峰通識教育研究中心（前名「通識教育研究中心」，2011年正式命名為「鄭承峰通識教育研究中心」）自2006年成立，已出版六期《大學通識報》。《大學通識報》初期只刊載中文論文，供華語地區大學從事通識教育的同工閱讀。其後，為報導國際學者的真知灼見，分享各地教育工作者的經驗，《大學通識報》遂於2009年轉為英漢雙語刊物。面對大學教育制度改革的挑戰，我們決定引入評審制度，以更嚴謹的學術態度處理文稿。由是，本期（第七期）《大學通識報》改名為《大學通識》，與本地、華語地區乃至全球學者討論廿一世紀所關注的通識議題。

今期專題為「廿一世紀通識教育中的人文精神」，有幸得到Montás教授（美國）、鄒川雄教授（台灣）及陸鴻基教授（加拿大）賜稿。希望藉着三位教授的大作，能掀起更多的討論。另外，在此亦感謝

其他幾位作者在「通識教與學」分享經驗，發表「通識教育研究」結果，以及在「論壇」一欄論述對通識教育的理解。

《大學通識》誠邀閣下投稿指教！

主編

張燦輝、梁美儀

Thinking About the Good Life:

Meanings and Challenges to the Humanities in the Academy **

Roosevelt Montás *

Columbia University

I believe strongly in the value of general education and in the particular genius of courses based on classic texts that are required of all students. In this paper, I want to discuss the history and rationale for general education, that is, for non-specialized, or liberal education, sometimes also called Core Curricula. Secondly, I want to examine the value and place of general education in today's university. Lastly, I will discuss a particular and extremely successful way of implementing a program of general education: the Columbia College Core Curriculum.

A famous story of the Buddha drawn from the Pali canon provides an excellent framework for understanding why general education in the humanities should be a vital part of the undergraduate curriculum. This passage is called the Simile of the Mountain.

** This paper is adapted from keynote address given at the “3+3+4 Symposia, 3rd Symposium: Core Curriculum” at the University of Hong Kong on May 12, 2009.

* Associate Dean of Academic Affairs, Director of the Center for Core Curriculum, Columbia University.

The setting of the story is that King Pasenadi of Kosala comes to the Buddha and the Buddha asks him, “what have you been doing, great king?” And the king says, you know, doing kingly things, affairs of state and the like. Then the Buddha says to him:

“What do you think, great king? Suppose a man would come to you from the east, one who is trustworthy and reliable, and would tell you: ‘For sure, great king, you should know this: I am coming from the east, and there I saw a great mountain high as the clouds coming this way, crushing all living beings. Do whatever you think should be done, great king.’ Then a second man would come to you from the west . . . a third man from the north . . . and a fourth man from the south, one who is trustworthy and reliable, and would tell you: ‘For sure, great king, you should know this: I am coming from the south, and there I saw a great mountain high as the clouds coming this way, crushing all living beings. Do whatever you think should be done, great king.’ If, great king, such a great peril should arise, such a terrible destruction of human life, the human state being so difficult to obtain, what should be done?”

“If, venerable sir, such a great peril should arise, such a terrible destruction of human life, the human state being so difficult to obtain, what else should be done but to live by the Dhamma, to live righteously, and to do wholesome and meritorious deeds?”

“I inform you, great king, I announce to you, great king: aging and death are rolling in on you. When aging and death are rolling in on you, great king, what should be done?” (Nikaya, 3: 25; I 100–102, in Bhikkhu Bodhi, 2005, p. 26)

I invite you to linger on this question for a moment: “When aging and death are rolling in on you, what should be done?” This is where humanistic study begins, because this is the grounding question of all thoughtful reflection about what it means to be human.

This question—what should be done?—is not unlike the question Socrates asks at the beginning of the *Republic*, the text with which Columbia sophomores begin their academic year. The *Republic* opens with a debate between Socrates and Thrasymachus about the nature of justice. Thrasymachus insists that justice is simply a function of power, and that whoever has the most power determines for everyone else what is just and what is unjust. The intelligent person, argues Thrasymachus, will behave “justly” when necessary to appease power, but disregard norms of “justice” and seek his or her own advantage whenever possible. Having made this argument, Thrasymachus gets ready to leave the discussion, but Socrates stops him pointedly, and begs him to stay, asking “Do you think it is a small matter to determine which whole way of life would make living most worthwhile for each of us?” (Plato, 1992, p. 21) And *that*, is the fundamental question of the *Republic*—“What kind of life is most worth living?” It is the founding question of philosophy, of religion, and of humanistic study; another version of the Buddha’s question to King Pasenadi: “When aging and death are rolling in on you, what should be done?”

The question is not merely philosophical. “What whole way of life is most worth living?” is a question we all have to answer—no one can escape it—and no one can answer it on our behalf. Each of us has to answer the question for ourselves. And more, it is not a question one can answer theoretically; it’s a question one has to answer in practice. It’s a *practical* question. How do we live well? What is the good life and how do we attain it?

To repeat myself, this question, as large as life itself, is the subject of humanistic study and it constitutes the platform from which we pursue all other further forms of study. Humanistic studies teach us to live well, so that when we come to die, to quote Henry David Thoreau, we don't discover that we have not lived.¹

Some might object that it is not the place of a college education to raise these questions; that this type of thinking is suitable for private education in the family, or for the pastoral function of a church or spiritual community, but not for the modern-day knowledge-driven enterprise that is the university. Indeed, today's university seems to be animated by an impetus in the opposite direction of these questions—an impetus away from contemplation of the human meanings of the life of the mind. Today's university, one might say, has no time for existential questions; its mission is driven by what we can know, what we can quantify, what we replicate, and what predict. This is an age of knowledge and the university is its shrine.

I want to address this line of thinking by looking back at the rise of the research university.

To put it in its most elementary terms, the driving force behind the rise of the research university and the concomitant explosion of knowledge that characterizes our age, is science. Beginning in the 1860s with the creation of Land Grant Colleges in the United States—which had a Congressional mandate to study and develop agricultural techniques—the story of the last 150 years of American higher education is the story of the rise of the sciences and the dominance of the scientific model of research. The vast research

1 See Thoreau, 1983, p. 135. It was originally published in 1854 with the title *Walden, or Life in the Woods*.

enterprise that emerges as the modern university is focused not on the training of young men—as the American Colonial colleges were—but rather is devoted to the production and accumulation of new knowledge—always with a partial eye to the national economy and to national defense.

In the United States, the mid-19th century brought a decisive re-orientation of higher education away from the goal of introducing young people to the most important ideas of the past and present. The new trend in higher education—modeled on the great German research universities—was specialization, scientific accumulation of knowledge, and forward motion.

The impact of this re-orientation on undergraduate curricula in America was quick and decisive. In 1869, Harvard's young President, Charles W. Eliot (1834–1926) set the tone by introducing the elective system at Harvard College. The elective system eliminated the common classical curriculum at Harvard and allowed students to pursue areas of concentration that were suited to their tastes and talents. Among other important changes, Eliot's elective system allowed faculty to teach only within their specialty, creating the conditions for focused and sustained pursuit of specialized questions within academic departments. This system of elective courses offered within departmental specialties is still, more or less, what Harvard calls its Core Curriculum or, more recently, its Program in General Education.

Eliot's intuition that the education of the young in the lockstep classical curriculum had become obsolete in a fast changing, knowledge-driven world, proved correct by its own success, re-invigorating Harvard College and, indeed, introducing modernity into American higher education as a whole. A scientist himself, Eliot brought into the undergraduate curriculum the paradigm of cumulative growth in knowledge that characterizes scientific progress. He noted

this link when defending the system of electives: “It is one of the most important functions of universities to store up the accumulated knowledge of the race, and so to use these stores that each successive generation of youth shall start with all the advantages which their predecessors have won” (Eliot, 1898, p.143). Eliot introduced a desperately needed revolution in American undergraduate education, placing the production and accumulation of knowledge squarely inside the college mission.

But humanistic knowledge is of a different sort than the scientific knowledge that informed Eliot’s paradigm of accumulation and progress. When it comes to humanistic learning, we cannot stand on the shoulders of giants. The most we can do with great figures of the past is to look up at them and try to engage them in a difficult, human dialogue. Knowledge, in the humanistic sense, isn’t cumulative—every generation, indeed every individual, has to build it anew for him or herself and test it, not in the classroom or in the laboratory, but in the ordinariness of his or her own human experience.

I want to be very clear here: the specialized orientation of College that Eliot introduced at Harvard with the elective system and which prevails today in the United States—though still not approaching anything like the specialization of European colleges—has proven its value. Its benefits cannot be disputed. But the focus on academic disciplines in college also left a deep vacuum of self-reflection with regard to the meaning and social function of education—a vacuum most acutely felt by advocates of liberal education. Humanists in the academy continued to feel that an important function of college was to introduce young people to the study of history, literature, philosophy, the arts, and, most importantly, to the idea of

knowledge pursued for its own sake, separate from its practical application. So together with the move towards academic specialization at the undergraduate level, there were those who, in the tradition of the religious mission of early colleges in America, felt that a college education ought to enrich the inner life of the student, not simply fit him or her for the economic activity of the marketplace or the academic pursuits of graduate programs.

What I am describing here is an old tension, as old, at least, as the quarrel between Poetry and Philosophy that was already old when Plato referenced it at the end of the *Republic*. Wherever the education of the young is at stake, and particularly in the crucial developmental transition from adolescence to adulthood, two principles are in competition: the principle of a liberal education and the principle of professional specialization. Every undergraduate institution must find its own unique balance between these poles, one that emerges and can subsist within its own particular ecosystem of traditions and organizational structures.

One famous instance on this debate between liberal and applied study happened in America just at the turn of the century between the two great African-American leaders: W. E. B. DuBois (1868–1963) and Booker T. Washington (1856–1915). Coming out of the period of chattel slavery in America, Washington advocated a practical education for blacks, one focused on learning the trades and achieving economic self-sufficiency. DuBois, a graduate of Harvard and the recipient of the first Ph.D. awarded by that institution to a black man, had a more expansive conception of education. In *The Souls of Black Folks* (1903), he argued for an education based on “the determination to realize for men, both black and white, the broadest possibilities of life,” adding with typical elegance that “the true

college will ever have one goal—not to earn meat, but to know the end and aim of that life which meat nourishes” (DuBois, 1994, p. 51).

DuBois was not alone in seeing the purely instrumental approach to education as a soul-devouring trap. Jesus famously asked: “Is not life more than meat, and the body more than raiment” (Matthew 6:25, King James Version)? Today, one can take the form of Jesus’ question and bring it closer to home by asking, is not learning more than the accumulation of facts, and education more than increasing one’s earning potential?

Along the lines of DuBois, I submit that education, true education, involves personal transformation. In addition to the mastery of particular bodies of knowledge, college must be a place of moral education in the deepest sense, education about how to be human, education that fosters habits of self-examination, critical skepticism, and openness to the new. This personal education, of course, has broad social implications.

Writing in 1938 and observing the European build up to the Second World War, Virginia Woolf (1882–1941) saw a clear connection between the professionalization of modern life and the spread of values that lead to war. She felt herself compelled to “doubt and criticize and question the value of professional life—not its cash value; that is great; but its spiritual value, its moral, its intellectual value . . . if people are highly successful in their professions they lose their senses” (Woolf, 1938, p. 72). Her antidote to this danger—which I believe is our responsibility to try to transmit to our students—is to learn how to think:

Let us think in offices; in omnibuses; while we are standing in the crowd . . . let us think at baptisms and marriages and funerals. Let us

never cease from thinking—what is this ‘civilization’ in which we find ourselves? What are these ceremonies and why should we take part in them? What are these professions and why should we make money out of them? Where in short is it leading us, the procession of the sons of educated men (Woolf, 1938, p. 63)?

Let me turn to the special value of general education today. The ultimate goal of humanistic study is self-knowledge. But self-knowledge is not a place or a goal to be reached; it is rather a process to be engaged in. The 17- or 18-year-old student who comes to college today, despite the breathtaking advances of modernity, is not very different with respect to self-knowledge than the 17- or 18-year-old student of 500 or even 1000 years ago—both are facing the same existential predicaments; both feel with special urgency the weight of questions which our accumulated knowledge has not made us better at answering; both stand before the fundamental problems of human existence in the same naked exposure. And it is to this situation that general education addresses itself. When we think about the place of general education in the undergraduate curriculum, this is what we are thinking about. We ask ourselves, “how do we stimulate, encourage, and provoke in our students this process of inner unfolding, this process of fully developing their own humanity? How do we equip students with the tools to organize a worldview and a personality on the basis of which they can meaningfully pursue specialization?”

To summarize the dilemma: the imperative of efficiency pushes us in one direction, while the idea of the irreducible value of self-development pushes us in a different direction. Kant called this irreducible value of

individuals “dignity,” or that which admits of no equivalence; whose value cannot be calculated in an economy of exchange (see Kant, 1997, p. 42). It is the job of general education programs to strike the balance between these competing aims in undergraduate teaching.

Two simultaneous trends characterize the expansion of knowledge in our contemporary society. The first trend is hyper-specialization: a narrowing and a focusing of expertise on ever more precise and technical questions. The second trend is towards complexity: everything has gotten more complex—for instance, we no longer live in a world of predictable Cold War conflicts, the texture of international tensions is now much more complex; climate change is complex; the internet and innovations in information technology are disruptive in ways we don’t understand; the ethical implications of the manipulation of human genes are only beginning to dawn on us, etc.: everywhere we look we find more knowledge and more complexity than we can rationally assimilate.

It is because of this complexity that general education matters today more than ever. Technical knowledge alone is not adequate to prepare students for the actual world in which they will make decisions. General education teaches us to interpret, to formulate sensible answers to problems that admit of no precise solution, to tolerate complexity and ambiguity, to reach judgments that are both rooted in evidence, and take into account our values, emotions, and biases.

Instrumental knowledge, professional and pre-professional, is necessarily framed by ideas and values. As human beings, we do not produce and exercise knowledge a vacuum, but rather within a matrix of values, beliefs, and goals. To give a quick example: financial instruments

and institutions that maximize capital flows and generate wealth are crucial in today's society. But the only question that matters is not how to create wealth; another and more difficult question is that of how to regulate wealth in society in a way that is just and humane. That latter question is a general education question and technical knowledge is of little help in answering it. It is a question, like most great questions in life, that is *situated* in history, in society, in traditions, in values, and only fluency in those areas can give one a framework with which to approach an answer.

I will close by discussing the model of general education with which I am most familiar, the Columbia College Core Curriculum.

In 1880, some eleven years after Eliot's introduction at Harvard of the elective system, Columbia moved in the same direction, making the last two years of a four-year curriculum largely elective and de-emphasizing the study of Greek and Latin. For the next several decades Columbia continued to scale down its requirements in classical studies and to introduce pre-professional specializations. As Columbia College found itself increasingly surrounded by and secondary to a colossal research university, it sought for a way to affirm its identity and consolidate its purpose.

Columbia's answer to the professionalization of undergraduate education was the Core Curriculum, initiated in 1919 as a single year-long course in the foundations of Western civilization. Later, in the 1930s and 40s, Columbia added to that course a year-long sequence in Literature, as well as required courses in Art, and Music. Today, the Columbia Core Curriculum consists of the following six requirements:

1. Introduction to Contemporary Civilization in the West (year-long)
2. Masterpieces of Western Literature and Philosophy (year-long)

3. Masterpieces of Western Art (1 semester)
4. Masterpieces of Western Music (1 semester)
5. Frontiers of Science (1 semester)
6. Global Core Requirement (2 semesters of coursework in non-Western traditions).

Columbia's Core Curriculum has four principal characteristics:

1. **Uniform, required courses.** A student's first and second years are organized around two year-long courses that follow the same syllabus on the same chronological order, so that the entire student body of any given class reads the same books at roughly the same time. In addition to these two year-long courses, students take 1 semester survey courses in Art, Music, and Science, which again follow a common curriculum and meet in small groups.

2. **Study of primary texts.** Whether in philosophy, literature, art, music, or science, each course is organized around the study of primary sources with almost no secondary readings.

3. **Discussion-driven seminars.** The importance of which I will discuss briefly below.

4. **Interdisciplinarity.** Both subject matter and faculty are drawn from multiple disciplines. (It is a rare and precious phenomenon, not widely seen in American universities, for faculty members from different disciplines to come together regularly to discuss the same texts).

I could go on at length about each of these features—the institutional, disciplinary, and administrative challenges that they entail, and also about the extraordinary benefits to the student body, the faculty, and the institution as a whole that this model confers. But rather than expounding each of these characteristics, I will only discuss briefly the third characteristic: the small, discussion-driven seminar.

The Brazilian educator Paolo Freire (1921–1997) introduced a very useful term into pedagogical theory: the “banking” concept of education (see Freire, 1970, chap. 2). The “banking” concept of education describes the model in which the teacher acts as the sole authority and repository of knowledge in the classroom who dispenses it to the students in a one-way channel of communication. This “banking” model is clear in the lecture format and is embodied in the architectural design of the traditional lecture room.

By contrast, in the discussion-driven Core seminar, we understand knowledge as a dynamic psycho-social collaboration between the members of the seminar; something that students and teacher construct together. This builds on the recognition that, unlike the sciences, humanistic knowledge does not grow cumulatively but rather, in the words of Andrew Delbanco “changes its internal proportions.” The discussion-driven seminar recognizes that humanistic learning is not about answers, but about the *process* of questioning; in the seminar, we do not learn answers but learn how to ask better questions. In this conversational investigation of big and enduring ideas, the seminar builds a store of concepts, common references, and shared inferences over the course of dozens of conversations. It is a definite and sometimes group-specific vocabulary that comes to link all of the texts we read; a language that is compatible with and fluent in the specific cultural moment of the class, but which also connects it to the past, and to past approaches of the same questions that impinge on us today. I find it useful to think of this vocabulary as an inter-language of ideas and concepts that, in its best manifestation, synthesizes the past and the present in the lived experience of the seminar group. As alumni of the Core Curriculum testify endlessly, this is how the Core transforms students, transforms their habits of

mind, transforms the psycho-social lenses through which they will experience their lives.

Not to push the Columbia model too hard, but let me add, in passing, that a version of this process I have described among students and teachers in the small, discussion-driven seminar happens among the faculty members who teach outside their specialty and come into contact with colleagues from different departments who are teaching the same texts to students at the same level. The benefits this brings to individual faculty and to the institution's faculty culture are impossible to overstate.

Let me end with a quick point about a challenge facing all of us involved in general education. It is the utilitarian challenge. It is notoriously difficult to communicate the value of a humanistic education to a general public and to institutional decision-makers who have not experienced it for themselves. Many humanists have refused to even try. But we need to do it, and we need to do it well, and often. Moreover, we have good arguments, good evidence, and, as I have tried to argue, a propitious historical situation in which to make the argument for the enduring value of humanistic learning. When thinking about this, I am reminded of the story of Physicist Robert Wilson, who when testifying before Congress about a particle accelerator, responded to a question about how the accelerator would help in national defense by saying that the accelerator would be among the things that made the country worth defending.

General education is important not because of the past, but because of the present. Assessing the stability of markets, identifying the consequential features of a new policy, imagining the human implications of theoretical models, and most crucially, conceiving how an idea looks from someone

else's point of view... all these are things that cannot be taught by the transmission of specialized bodies of knowledge; nor are they things that we as a higher education community can step away from and think of as someone else's responsibility. The responsibility is ours, and the only way to meet it is through a serious, unapologetic, and sustained commitment to general education.

References

- Bhikkhu Bodhi. (2005). *In the Buddha's words: An anthology of discourses from the Pali canon*. Boston, MA: Wisdom.
- DuBois, W. E. B. (1994). *The souls of black folk*. New York, NY: Dover.
- Eliot, C. W. (1898). *Educational reform: Essays and addresses*. New York, NY: Century; De Vinne Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Kant, I. (1997). *Groundwork of the metaphysics of morals*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Plato. (1992). *The Republic* (G. M. A. Grube & C. D. C. Reeve, Trans.). Indianapolis, IN: Hackett.
- Thoreau, H. D. (1983). *Walden, and civil disobedience*. New York, NY: Penguin Books.
- Woolf, V. (1938). *Three guineas*. Orlando, FL: Harcourt.

大學通識教育與當代公民人文素養

— 哈貝馬斯對大學之診斷的意義反思

鄒川雄 *

南華大學

一、前言：大學在廢墟中？

本文¹的主要目的，是探討在「追求卓越」已成為今日流行語的年代，具有人文精神導向的通識教育如何成為重建大學理念的基石？本文將從當代著名思想家哈貝馬斯（J. Habermas）的大學觀點出發，探討大學在現代社會培育「新的公民人文素養」的可能性。²

今日的高等教育瀰漫「反人文主義」的氛圍，「追求卓越」、強調「績效主義」與訂立「評鑑指標」等，已成今日大學的普遍現象，這股教育「新保守主義」的浪潮已成為世界高等教育與大學發展的

* 南華大學教育社會學研究所所長、副教授。

1 本文是作者關於大學理念與通識教育一系列研究的一個環節，關於作者過去這個主題的研究，可見鄒川雄（2006）。

2 本文所談的通識教育是指「具有人文精神導向的通識教育」，當然，通識教育精神並不完全等同於人文精神，事實上有許多通識教育的派別並不強調人文精神（如實用主義或進步主義的派別）。即使是強調人文精神的通識理論，其所指涉的人文精神的內涵，也有很大的差異。本文標舉「當代公民人文素養」，所指涉的「人文」是廣義的人文理念，是與功利、技術取向相對立的概念，相較傳統的古典人文理念，其涵義要更寬一些。

基調。³幾乎沒有人談論大學的「理念」了，取而代之的是「卓越」與「頂尖」，「效能」與「績效」。事實上，近年來有關高等教育的討論，「卓越」的論述（discourse about “excellence”）已取代「理念」的論述（discourse about “ideal”）。面對大學人文精神快速流失或消亡的情況，原有的通識教育或強調人文主義的陣營，似乎無法簡單地證成自身的價值。在今日的氛圍下，談論大學固有的人文主義精神，或是強調以人文精神為依歸的通識教育等，似乎已成為過時的玩意，是人文學者保守、反動且過時的堅持。

當代論述大學發展的重要學者雷丁斯（B. Readings）將其研究大學的專著，定名為《廢墟中的大學》（*The University in Ruins*），他以後現代主義的風格為今日大學定調：大學已經不再是「文化機構」（文化機構才需要理念），而是日益轉型為「追求卓越的公司」，大學已變成依賴市場機制的公司組織，學生已成為消費者，而非共同體中的成員。而所有大學成員所要強調的事物，就是「追求一流與卓越」，正如雷丁斯（2008）所言：

追求一流標誌着這樣一個事實：不再有大學的概念，或更確切地說，這個概念已失去了它所有的內容。作為完全屬於系統內部的沒有所指的價值單位，一流只不過標誌着技術的自我反映的時刻。系統所需的是投入運行，而且空洞無物的一流指的只是最大限度的信息輸入/輸出率。這也許不如我們一貫主張的那種大學角色崇高，雖然它確實解決了寄生問題。（頁37-38）

雷丁斯闡述了重要的觀點，為擺脫大學成為社會寄生蟲的指責，大學開始追求效能。結果是：大學「崇高」的理念與價值不再有意

3 關於教育的「新保守主義」浪潮，以及其強調的標準化測驗與評鑑模式，可見阿普爾（M. W. Apple）（2008）及哈格里夫斯（A. Hargreaves）（2007）之精闢分析。

義，取而代之的是遵循於系統管理的輸出 / 輸入的效能指令，越能百分之百完成這種指令者，我們稱之為「一流」或「卓越」。在此情況下，大學人文精神消亡了。

本文的基本觀點是，大學自始至終均不可能脫離人文精神，這種人文精神在過去是大學建立與發展的理念核心，在今日依然如此。這不必然是「保守反動」，反而可能「與時俱進」，甚至是「基進的」（radical）與「批判的」。質言之，本文依着哈貝馬斯對今日大學之診斷，所提出的是「新公民人文素養」的大學觀，這不僅有利於大學，也將有利於整個當代知識社會的發展。⁴

若是套用政治學立場的「左 / 右」光譜來分析，今日關於大學論述的右派立場（如自由主義或保守主義）是將大學理念「管理學化」，大學應「追求卓越與績效」；另外一些大學論述的左派立場（如一些後結構、後現代主義者）則是將大學理念「虛無化」，那個充滿理念的大學行將滅亡，人已將其打上墓誌銘。從這兩種立場來看，資本主義最終都將在大學獲致勝利，大學從此再也不需要理念。只是「現代右派」在歌頌這種勝利，並且迎上前去，至於「後現代左派」，則認為大學無法抵抗此資本主義邏輯，只能哀嘆「大學已死」。面臨大學論述的左右夾擊，面臨追求卓越思潮的來勢洶洶，原有古典人文精神的支持者似乎招架不住，人文堡壘一個個棄守，剩下的只是為求績效的評鑑指標，以及為爭取來自國家或企業補助的林林總總的方案計劃。

本文的主要關注與問題意識在於，在此資本主義全球化及知識型態重大變化的時代，大學確實面臨前所未有的遽變，原有引以為傲的理念與人文精神，以及在大學中行之有年的種種原則（如學術自主），均面臨嚴厲挑戰。然而面對這種挑戰，我們是否只有以上的

4 筆者認為大學近年來興起的反人文主義與教育保守主義的趨勢，其實與當代資本主義社會與知識結構面臨巨大變遷有關。

「現代右派」與「後現代左派」兩種選擇？是否一定要放棄「為大學找尋理念」的想法？人文精神在今日知識社會的大學，是否還有意義？

基本上，筆者十分贊成當代重要的知識社會學家德蘭迪（G. Delanty）的立場，他在《知識社會中的大學》一書，對今日大學的理念與使命，提出正面且積極的主張。他反對「大學已死」的想法，認為大學在知識社會應成為各種可能知識型態相互溝通交流的場所，藉以重新建立大學與社會之間的聯繫，並恢復學科之間的交流，以及大學與社會及國家之間的新互動關係（詳見德蘭迪，2010）。站在同樣的立場與關懷下，本文將引入當代社會理論大師哈貝馬斯對大學理念的精闢分析，並借助其中的啟發，以為今日探討大學理念、通識教育及其人文精神找尋合理的出路。⁵

二、哈貝馬斯觀點的引入： 系統 / 生活世界的二元模型、文藝公共領域

嚴格說來，哈貝馬斯並非是研究高等教育、大學課程或是通識教育理論的專家，⁶然而，基於以下的原因，我們仍將他的反省與觀點列為思索今日大學理念最重要的敲門磚。

哈貝馬斯是當今十分重要的哲學及社會思想家，他所精心構築的社會理論（以溝通行動理論為核心），已在當代學術界各個領域

5 本文主要從哈貝馬斯的觀點切入探討今日大學人文理念與通識教育的主軸，因篇幅所限，本文並未能處理與比較哈貝馬斯的想法與今日高等教育、大學發展，以及通識教育理論與實踐等相關研究的關係。

6 儘管哈貝馬斯不是高等教育的專家，但是運用他的理論來研究高等教育或大學課程者，比比皆是。例如霍華德（C. C. Howard）的《通識教育理論》（*Theories of General Education*）一書，就大量運用哈貝馬斯的溝通行動理論來探討通識教育。見Howard（1992）。

（如社會學、哲學、政治學、文學、傳播、教育、美學、法律等）產生廣泛的影響。其早期的「公共領域」觀點，以及後來提出著名的「系統/生活世界」的二元式理解架構，也成為許多學科觀察社會現象及自我理解的極為有用的視角，尤其哈貝馬斯對大學議題也十分關注，他曾有一篇重要演講：「大學理念：學習的歷程」，是本研究的基礎文獻。⁷這篇演講是當代西方學術界探討大學理念非常重要的文獻。據本文的研究，筆者甚至認為，這篇演講最終將成為今日捍衛通識教育理念與大學人文精神的經典作品。

哈貝馬斯為診斷與批判今日的資本主義社會，發展出著名的「系統/生活世界」模型（Habermas, 1987），這個模型是今日診斷大學的當代發展，並反省大學可能的定位與出路十分有用的理論觀點。⁸所謂「系統」（system）與「生活世界」（lifeworld）可以視為看待社會的兩種方式（就方法論而言）；也可以指涉現代社會的兩種運作原理（就社會存有學而言）。當我們把社會看成是由工具理性或功能理性所形成相互連結的網絡時，社會就是自主的「系統」，此時生活世界成為其背景因素而存在（或者用系統理論的語言，生活世界是系統的環境）；另一方面，當我們把社會看成是行動者依據規範、價值與意義而相互溝通與相互理解地連結在一起時，社會就是具整體性意義的

7 哈貝馬斯並非對高等教育及大學理念漠不關心。事實上，他從學術生涯的早期就十分關注這個議題，曾於二十世紀六十年代寫過幾篇文章討論大學生抗議與大學民主化的議題（哈貝馬斯，2004）。七十年代以後，哈貝馬斯專心建構他的溝通理論，確實已很少著墨高等教育的議題（這段期間，高等教育開始面臨巨大變化）。然而，1986年在海德堡大學（Reprecht-Karls-Universität Heidelberg）建校六百週年的典禮上，哈貝馬斯發表了一篇重要的演講：「大學理念：學習的歷程」（Habermas, 1989, pp. 100–127）。這是迄今為止，他對於大學理念最深入分析及最重要的作品。

8 事實上，前面所提的德蘭迪，在其討論今日大學可能的出路時，所提出的在公共領域中「技術公民身份」（technological citizenship）與「文化公民身份」（cultural citizenship）的重要區分（德蘭迪，2010，頁184–191），乃是哈貝馬斯「系統/生活世界」二元化模型的一種成功的運用。

「生活世界」，此時系統成為其背景因素。在現今的資本主義社會，最主要的系統是現代國家所組成的「行政系統」，以及以市場和資本競爭為主的「經濟系統」；至於生活世界，則包含三個相互關聯的要素：「文化」、「社會」與「個人」。從演化的觀點來看，現代社會不但系統與生活世界之間日益分離，系統自身也日益分化及複雜化；另外生活世界亦日益理性化。

這種「系統/生活世界」二元化社會模型讓人複雜而動態地掌握現實社會的運作狀態（包括今日的大學）。假若只將社會視為系統，則完全忽略社會本然具有的規範與價值的向度（也就是人文精神的向度），並且抹煞一切理想或理念在社會中運行的意義，「應然」完全化約為「實然」，一切只是冷酷的現實利益計算，以及合乎功能運作的行動適應（正如同今日大學在「追求卓越」口號下所做的那樣）。尤其更重要的是，理念從屬於生活世界，在系統的觀點下，大學理念與人文精神當然要被打入冷宮，英雄無用武之地；另一方面，假若純粹只將社會視為生活世界，則社會將成為自我透明的價值世界，所有的社會事物都回歸行動者的意義世界來理解，如此一來，將忽略超越個體之上的組織、制度與功能運作的社會真實狀況，「實然」被化約為「應然」，這樣做會誇大理念在制度運行中的作用（正如許多傳統保守主義者所提倡的那樣）。獨尊系統可能會「冷酷無情」，現實至上，因而斬斷理論的「批判與解放」的向度；獨鍾生活世界則可能會「不切實際」，忽視現實社會的複雜性，最終變成虛幻的理想主義。因此，同時掌握大學的系統面向與生活世界面向，才能釐清今日大學運作之關鍵所在，這也是哈貝馬斯對大學診斷的出發點。

除了系統/生活世界的二元觀點之外，哈貝馬斯早期關於「公共領域」的研究，對本文也有重大的啟發。哈貝馬斯在早期的重要研究

《公共領域的結構變遷》，追溯西方資產階級公共領域的出現，特別區別「文藝的公共領域」(literary public sphere)與「政治的公共領域」(political public sphere)。嚴格說來，政治的公共領域才是真正的公共領域，但是，文藝的公共領域卻是政治的公共領域之所以存在的文化基礎。換言之，公民討論的公共領域，必須立基於一群受過教育且具有文化涵養的公民，而文藝公共領域（如沙龍、咖啡屋、雜誌刊物的意見交流等）正是培育這些有教養的公民的養成場所。

哈貝馬斯這種觀點極為獨特，也深具啟發性，⁹引發人思考，假若早期以少數資產階級為主的公共領域，其運作需要一個文藝公共領域作為這些資產階級的文化養成所；那麼今日已是屬於大多數人均可參與的公共領域，其有效運作是否更需要一個屬於平民大眾的文藝公共領域？而晚近已從精英教育走向大眾普及教育的大學，是否可能承擔這樣的功能？順着哈貝馬斯的觀點，本文試圖探討的問題是，今日的大學是否可以承擔這樣的重要意義——作為現代公民參與到「公共領域」的公民文化養成所？這是否正是今日大學「通識教育」所可能擔負的重要使命，也是復興人文精神的重要契機？

如果這樣的討論方向是正確的話，那麼本研究可能產生另一重附加價值，就是不僅僅探討大學理念的人文精神，點出大學通識教育的實踐意義，而在於其真正完成了哈貝馬斯社會批判理論中具有解放實踐意涵的核心環節（儘管哈貝馬斯並未清楚闡明這個環節）。本文後來將會證明，大學以通識教育為核心的現代公民養成教育，其實可以作為當代批判理論的具體實踐最重要的策略。

9 然而耐人尋味的是，在後來的理論發展，哈貝馬斯似乎不再處理此問題，這形成了令人遺憾的「空缺」。一直到此文章出來，似乎乍現曙光，哈貝馬斯似在這裏補充了此空缺。關於這一點，本文第五節「回歸文藝公共領域：通識教育可以彌補哈貝馬斯批判理論的可能空缺？」將會詳細討論。

為了深刻理解哈貝馬斯如何詮釋他的大學觀，我們有必要跟着他的思路及他的「大學本質上從屬於生活世界」這個基本主張，探究古典大學理念及其人文精神，以便展開大學本質與通識教育可能的出路的討論。

三、德國古典大學理念：從生活世界的觀點

在「大學理念」一文中，哈貝馬斯主要從德國古典大學理念的反思開始。此大學理念其實承襲德國觀念論的傳統而來，¹⁰強調「理念是制度機構之靈魂」。大學要執行其理念及使命，必須與大學成員自身的目標、動機或行動意義相互連結起來。也就是說，大學必須定位在理想化的、具典範意義的生活形式之上。由此可以看出，大學理念必須是個「規範性」的概念，意即生活世界的概念，是來自生活世界，也必須回到生活世界中去。洪堡特（Wilhelm von Humboldt）以降的德國大學傳統，正是以大學理念來構思投射出這種理想的生活形式。¹¹

10 這個黑格爾（Hegel）的傳統有其看待「制度」與「理念」關係的獨特觀點，即將一般制度機構視為「客觀精神的表現形式」（forms of objective spirit）。大學作為社會的制度機構，當然也是一種客觀精神的形式。正如哈貝馬斯所言：

只有當其內在的精神理念能夠活生生地展現出來時，制度機構本身才能保持運作。一旦精神離開了機構，它將會僵固成一種純粹機械性的存在，正如沒有靈魂的有機體最終將質變為死去的東西一樣。……大學理念意指某些形成性的原則（the formative principles），根據這些原則，所有客觀精神的形式被建構出來。（Habermas, 1989, p. 101；此為筆者自譯，後同。）

11 當然，按哈貝馬斯的觀點，雅思貝斯（K. Jaspers）等人仍然將大學理念與大學組織綁在一起思考，然而韋伯（M. Weber）的研究早已告訴我們，在高度分化的現代社會中，組織的目標與功能是與成員個體動機相互分離的，而且正是這種分離才造就出組織的效能，其具體結果就是「組織已不再具體展現出理念」（organizations no longer embody ideas）（Habermas, 1989, p.102）。二次大戰後的半個世紀以來，隨着高等教育的擴張，大學要保持雅思貝斯（甚至洪堡特）所構想的具規範性意義的大學理念幾乎已不可能。在這個新的社會的條件下，堅持大學理念是否還有意義？這正是本文主要關懷所在。

首先，哈貝馬斯認為，有兩個重要的觀念連結到德國大學的理念：「學術的自主性」及「文化國家的理想」。所謂學術自主，是指現代科學與學術活動應從教會束縛中解放出來，而且應該制度性地不會遭受國家或經濟活動的影響。所謂文化國家（Kulturstaat）則是指：我們保障大學的自主性及其學術研究的無限制的自由，理由在於大學所建立的自由的學術體系，其整體化的力量，其實最終會符合國家自身的利益。換言之，研究的內在動能，以及對「未被窮盡、而且永遠無法窮盡」（陳洪捷，2006，頁57）¹²之事物的揭露，均能夠在大學學術中被保留或創造出來，如此，國家民族的整體精神生活與道德文化，將會集中於大學之中，此乃「文化國家」的真正意涵。

（一）四個核心理念：學術、自由、孤寂與教養

學術自主與文化國家的具體內涵是甚麼？哈貝馬斯回到德文 Wissenschaft（學術）這個字義的討論。Wissenschaft有極為豐富的意涵，在英文或法文中並沒有對應的字，此字不同於英文的science，而是指一種廣義的學術研究活動。正如哈貝馬斯所言的，作為這種學術意涵的大學理念，會特別着重兩個面向：

一方面會強調學術的自主性（autonomy），這種自主性只能在「孤寂」（solitude）與「自由」（freedom）的狀態中才能產生出來，因而必須與布爾喬亞（bourgeoisie）的社會及政治的公共領域保持一定的距離。另一方面，這種大學理念會強調學術本身具有通識的文化形塑的力量（the general culture-shaping power），以便使得生活世界的總體能夠集中於反思的形式。

12 此乃洪堡特的著名用語，用來說明德國的大學對於科學及學術研究的基本看法，亦即科學乃未完成之事物，或者說是對未完成事物的永恆追尋。

……這樣的學術，可以想像為哲學性的基礎科學（a philosophical fundamental science）。（Habermas, 1989, pp.109–110）

在這裏可看出德國的大學理念一些極為重要的精髓。德國古典大學的核心概念一般可以歸納為四個：「科學（學術）」、「自由」、「寂寞（孤寂）」、「修養（教養）」。¹³上述兩段引文已將這些重要的核心概念展現出來。接下來通過哈貝馬斯的觀點來檢視這四個核心概念。

首先，就「科學或學術」（Wissenschaft）而言，大學中的科學就是「哲學性的基礎科學」，本來就具有「整體性」（totality）意涵，不可能單單注意某一專業的進展（如今日的科學）而忽視其文化社會的總體意義，亦即，（用哈貝馬斯的語言來說明）這種哲學性的基礎科學研究不可能單獨強調其功能自主性，而忽略了背後生活世界的根基。

其次，就「自由」而言，大學中科學或學術的「自由」，主要是指科學研究應有獨立於國家及社會指令的自由，亦即儘管科學研究經費來自國家的支持，但是學術研究卻必須免於國家的干預。唯有如此，學術自由的益處，最終才有利於整個國家與社會；同樣地，儘管社會（尤其是政治及經濟領域）對於學術研究的成果及運用會感到興趣，但是學術研究也必須獨立自主，免受這些社會力量的影響。大學的學術自由，實際上是生活世界保護其自身獲得自主與自由的制度性措施。

第三，就「寂寞」或「孤寂」而言，大學的學術研究，基本上是沒有工具或功利目的的「理性沉思活動」，需要免於外界干擾的沉靜悠閒的學術氛圍，這是包含師生在內的研究者所應培養的學術情操與「內在的精神自由」。唯有在寂寞或孤寂的狀態，具有創造力的學術創造才能展開。在這裏，可以看見德國大學理念中的重要精神元素。

13 這說法主要取材自當代中國研究德國大學理念很重要的學者陳洪捷的見解。見陳洪捷（2006，頁57）。

由此也可以明瞭哈貝馬斯所指出的，為甚麼學術研究必須對職業教育的直接功利的要求採取防衛心態，以及為甚麼要對布爾喬亞社會的經濟及政治事務保持相當的距離。由於大學本質上屬於生活世界，強調大學的「孤寂」，消極面是保護及淨化生活世界，積極面則促進及深化生活世界自身的反思力量。

第四，就「修養」或「教養」(Bildung)而言，大學的學術研究有一重大意義，就是提升個人與民族的整體教養(修養)。由於受到新人文主義的影響，德國古典大學一直強調大學與個性的養成及個人的發展應相互連結起來，在這裏，教養是與啟蒙思想所強調的功利主義觀點相對立的。儘管哈貝馬斯並沒有直接提及這個核心概念，然而他所指出的「通識文化形塑的力量」其背後所指涉的正是教養的觀念。哈貝馬斯把生活世界的議題帶進德國古典大學的討論，並把對總體生活世界進行反思視為大學理念的一環，這是教養概念的延伸。

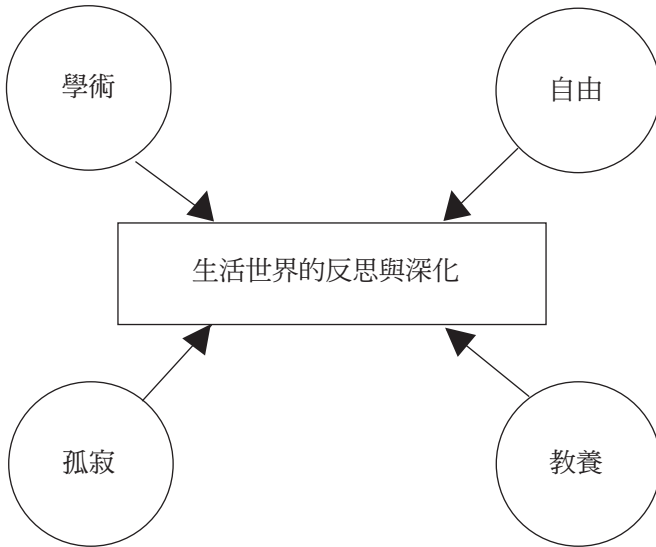


圖1 生活世界的反思與深化

由以上分析可知，德國古典大學的核心理念——學術、自由、孤寂與教養，基本上正是立基於生活世界，並對生活世界進行反思與深化的制度性設計理念。

（二）大學理念下的四個統一原則

由於把Wissenschaft這個重要概念綜合性地理解成「哲學性的基礎科學」，哈貝馬斯認為德國大學理念會開展出四個統一原則：1. 教學與研究的統一，2. 各學科之間的統一，3. 學術與通識教育的統一，4. 學術與啟蒙之間的統一。過去一百多年來，這四個統一原則成為大學最重要的制度設計準則，而其背後預設了生活世界的自身統一（文化、社會與個人的統一）。

接下來，順着哈貝馬斯的思路來分析及詮釋這四個重要的統一原則。

首先，洪堡特等人所設想的科學研究歷程，基本上要求教學與研究的統一，通常意味着：教與學皆參與科學創造與進步的過程，科學研究歷程與教學歷程（及學習歷程）兩者是合而為一的。¹⁴ 科學研究歷程涉及文化的創新，教學歷程則涉及文化的傳遞與再製（reproduction），兩者均為生活世界重要的一面。透過研究與教學的統一，其實規範了這兩個層面均向對方開放，文化創新與文化傳遞處於反饋的關係，有利於生活世界的深化，也讓學術不會脫離生活世界，另外也讓學術的後繼者自我再製出來。

第二，德國大學理念的主張是：由於「哲學式的基礎科學」是百科全書式地建構起來的，以及由於哲學本身就把自己展現為整體文化的反思形式，在此前提下，就保證了各個學科之間的統一，保證

14 正如哈貝馬斯所言，「學術能夠再製其自身，是以教授能夠培育自己的繼承者為其附帶條件。」大學從事研究教學工作與為大學培育未來的研究者，這兩者根本而言是相互配合的。見Habermas（1989, p. 111）。

了對科學與藝術的批評，以及科學與法律道德之間的統一；這反映各價值領域分化後（此乃生活世界理性化的必然發展），仍然可以在生活世界中統一起來。

第三，Wissenschaft這個字較為整體性的理解，也將保證「學術研究的歷程」與「人獲致通識教育的歷程」，兩者之間是統一的。由於「哲學式的基礎科學」具有綜合整合的意涵，因此學術不只是進行真理的認知與探索，還必須將認知者的倫理性格納入其中；不只是知識的增長，更是自我的開展與提升。通識教育的重要目標就在於，讓我們能從任何的單向性或偏狹性思維中解放出來。正如哈貝馬斯所言：

這種朝向絕對的提升歷程，將打開個體性全面發展的道路。因為這種學術具有包容的特性，在成為理性的科學養成所的同時，也將成為通識教育的場所（Habermas, 1989, p. 110）。¹⁵

因此學術與通識是教育的統一，事實上是生活世界中「文化向度」與「個人向度」之間的交融，在這裏，「文化傳統的傳承與創新」與「大學生個體人格形塑及社會化」相互統一起來，這是生活世界理性化或是溝通理性展現的一種形式。

第四，最後，也許（就哈貝馬斯而言）也是最重要的一個原則。由於所有的科學建構均立基於「反思的哲學」（the philosophy of reflection），這就允諾了第四原則「學術與啟蒙之間的統一」。此原則

15 當然，學術與通識教育的統一，在哈貝馬斯看來也必須具備許多條件。例如，教師與學生的關係將與傳統的方式不同，教師並非為了學生而存在，學生也非為了教師而存在，而是兩者均是為了學術而存在。簡而言之，教師與學生並不是上下的教學關係，而是一種平等與互補的合作關係。哈貝馬斯高度推崇研討課的討論型態（the discursive forms of the seminar），認為平等互動的關係只有在這種討論中，才能真正地實現（Habermas, 1989, p. 112）。

賦予大學具有引領社會、服務社會的重大責任，是生活世界反思改革與批判動能的泉源。因為站在生活世界的立場，學術從生活世界中產生，應在反思及批判中再度回到生活世界中去。

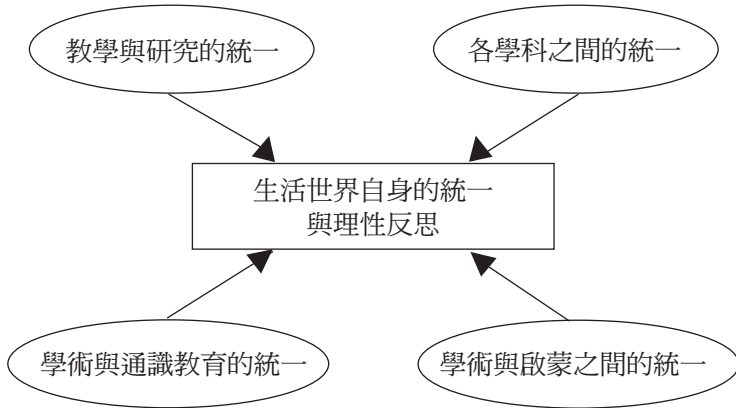


圖2 生活世界自身的統一與理性反思

從以上的論述可以總結如下，古典大學所營造出來的四個統一原則，事實上是立基於生活世界自身統一的大原則，正如圖2所示。而這四個原則也都是為促進生活世界的深化與理性反思能力，而所進行的大學制度設計。

（三）古典大學理念的崩解與今日大學的「系統化」

當然，以上都是從生活世界觀點出發所作的分析，並非事情的全貌。哈貝馬斯從來沒有認為這些古典大學理念完全正確，事實上，他明確主張，德國古典大學的理念，在其十九世紀提出之時，就具有空想的成分。他認為這些德國大學根本的理念與原則的實際運用，有其制度上的條件；而這些前題條件，一是在開始時已經缺乏，即使當時已經具備，也在經歷一個多世紀的變化後，其實現的可能性愈來愈低。

接下來將探討這些條件在這套大學理念建立一百多年以來，在歷史時空的變化，以及闡明到了今日這些古典大學理念所面臨的崩解危機。用哈貝馬斯的觀點來看，這段時間最重要的變化乃是：大學愈來愈加「系統化」了！亦即「系統」的力量愈來愈壯大，使得主要立基於生活的古典大學理念，愈來愈站不住腳，最終土崩瓦解。

哈貝馬斯從不同層面檢討大學在這段歷史的變化。首先，一個世紀以來，隨着系統的壯大，人日益進入高度專業分化的經濟職業體系，這個體系會要求更多的專業學科訓練，這就使得各專業學院（如技術學院、商業學院、教育學院、傳播學院或藝術學院）如雨後春筍，大量佔據高等教育的市場，想把這些學院通通排除在大學門外，已經不可能。然而這些具有職業與功利取向的專業學院進入大學，勢必改變大學原來追求學術研究的本質，尤其會與前面所言的德國古典大學之理念與原則（尤其是「自由」、「教養」與「孤寂」），產生激烈衝突。

第二個層面是，這一百多年來，各個經驗科學（包含自然科學、社會科學與人文學科）幾乎均已從其孕育的哲學母體中脫離出來，各自發展成獨立的學科。每個學科均建立起自身的研究邏輯與程序合理的方法論，這就使得原先德國大學理想中無所不包的「哲學性的基礎科學」，以及具有百科全書精神的哲學理想，面臨瓦解的命運。這種哲學的瓦解，表示Wissenschaft這個概念的古典意涵將消失殆盡，也意味建基德國大學理念的四大核心概念——學術、自由、教養與孤寂——面臨質變與瓦解。¹⁶

16 正如哈貝馬斯的觀察，學科分化後的每門科學，其內在動力就像脫韁野馬般自我發展起來。由於僅僅表面上遵從新人文主義的教養原則，自然科學各學科很快就獨立出來，社會科學也跟進。尤其是實證主義模型對各門學科（甚至是人文及社會科學之學科）而言，產生了極大的吸引力及成效。見Habermas（1989, p. 113）。

第三個層面是，隨着資本主義的深化與科學不斷的發展，科學與資本主義的生產之間產生緊密的連結，因而科學自身變成了工業社會重要的生產力與推進器。以往自然科學還一定程度扮演提供世界觀的角色，目前已完全為了產生技術上有用的知識（technically usable knowledge）而努力。事實上，經歷百來年的演變，大學中所有機構從事研究的前提條件，大多是來自於經濟系統或行政系統的功能指令，而很少是為了提供生活世界的通識教育的需要。¹⁷從我們的立場來看，正是在此趨勢下，今日「追求卓越」取代了具有人文精神的大學理念，把大學「管理學化」終於成為今日大學的核心追求。

四、關於當代大學本質與現實的討論

（一）大學本質上較多從屬於生活世界

前面的論述可以小結如下：通過「系統 / 生活世界」二元模型，哈貝馬斯考察了大學理念的本質，他認為早期德國古典大學的核心理念如學術自主、自由、孤寂與通識文化教養等等，基本上均是從生活世界產生出來的；至於基於核心理念所產生的四個統一原則（教學與研究的統一、各學科之間的統一、學術與通識教育的統一、學術與

¹⁷ 除此之外，哈貝馬斯還提及第四個層面：百年來的發展證明，德國（其他國家亦雷同）的學院教育「建基於上層的文人公務員，並界定了有教養的布爾喬亞的社會階層地位。」不論在德國或是其他西方國家，大眾教育是與學院教育區別開來的，代表職業分化的建立，以及對不同階級結構的確認。重要的是，哈貝馬斯認為，這代表大學理念中「普遍主義」的內涵是虛偽的，而其允諾的大學作為社會整體解放的實驗場，本身就是個謊言。這點也通常成為當代左派及後現代主義者對大學最重要的批判。例如研究高等教育階層化的重要學者布爾迪厄（Bourdieu）就很有力地指出，透過文化資本，大學早已成為中上階級複製其下一代的經濟、社會與文化位置的重要教育機制，簡言之，大學已成為階級再製（reproduction）的競技場。因此，所謂大學理念，不過只是掩飾其階級再製利益的一套意識型態罷了！見Habermas（1989, p. 114）。

啟蒙之間的統一等)也是為了生活世界自身的反思性與深化而產生的制度設計原則。因此大學理念本質上從屬於生活世界。當然一個世紀以來,隨着資本主義系統的日益壯大、大學裏的專業學院紛紛設立、經驗性學科一一獨立自主發展,以及科學技術與資本主義之間的連結更加緊密等,都促使大學問題更加複雜化,大學理念普遍遭受質疑,大學人文精神也面臨重大危機。

哈貝馬斯認為,晚期資本主義最重要的問題與病徵在於系統侵入生活世界,使得原本屬於生活世界的事物必須按照系統的邏輯來運作,因而造成「生活世界被殖民化」(the colonization of lifeworld),結果就是人在生活世界的「文化傳統的喪失」、「意義的喪失(虛無)」、「脫序」、「異化」、「疏離」與「精神疾病」等。而這樣的情況正發生在今日的大學。哈貝馬斯一直提及,一個世紀以來大學中「系統的力量不斷漲大,而生活世界的領域不斷縮小」的事實。他指出:整個學術體系依賴於經濟與行政系統的功能操控指令,愈來愈多,而依賴於師生心靈交流所達成的理念整合,卻愈來愈少;¹⁸他也斷言:以往大學自主性是規範性意義的自主,即大學學術自由不受外界(如教會、國家或社會)的干擾,如今的大學自主性,卻是大學與經濟—軍事—工業複合體整合起來的功能自主性(Habermas, 1989, p. 106)。

近年來大學盲目地「追求卓越、績效主義、評鑑指標」等,不正是系統侵入生活世界的表現嗎?然而哈貝馬斯卻強調,儘管學科分化與遵從系統功能自主的發展,一直是大學發展的基本趨勢,但說

18 哈貝馬斯在這裏引入了柏森斯(T. Parsons)「教育革命」(educational revolution)的觀點。事實上,自1945年以後,幾乎所有的西方工業國家及社會主義國家均大量擴張教育的規模。高等教育也進入學術體系分化的新階段——已變得愈來愈功能自主了。

到底，大學就本質而言仍然較多從屬於生活世界。¹⁹也就是說，大學特有的理念與人文精神，就是它與生活世界生死與共的基本成分，不應消失，也不可能消失。²⁰假若它真的消失，那將是大學自身的扭曲與災難。

（二）當代大學的現實：網紮多重職能的複合體

在「系統/生活世界」模型的參照下，哈貝馬斯十分清醒地認清大學同時在兩個面向扮演重要角色。他為今日知識時代的大學創用了新的術語——「網紮多重職能」（a bundling of functions）、「內在分化的複合體」（the internally differentiated complex）。

在這個大學機構的屋頂下，有許多不同的職能傳統地網紮在一起，因而我們可以察覺：在大學中獲取科學知識的歷程不僅僅和

19 德蘭迪基本上也認同哈貝馬斯的看法，認定大學的本質較多地屬於生活世界而非系統。他說：

我相信，儘管面對專業化和理性化的現實，伽達默爾和哈貝馬斯的觀點總有一些合理的理由，大學與生活世界的聯繫仍然多於它與金錢和官僚權力政治領域的聯繫。在那樣的範圍談論大學理念仍然是有意義的。但是必須避免將這種「理念」看做是一種文化原則的總和，最重要的，大學的理念並不一定要出自大學本身。就像哈貝馬斯所宣稱的，一種「新的活力只有在大學的圍牆之外才能被大學的理念吸收」。（德蘭迪，2010，頁85）

20 持平而論，哈貝馬斯並不反對某些系統論者的主張（或者說系統的觀點有時也有些優勢），因為在現今的知識社會，為處理高度複雜的情境，自主的功能次系統早已成形而且專業化，這些專業學科早就為其功能指令服務，而不會連結到生活世界之上。因此，「大學理念作為理念與制度的整合力量，基本上是無法掌握社會的複雜性的」（Habermas, 1989, p. 120）。但是話鋒一轉，哈貝馬斯立刻指出系統論的問題，在於完全忽略了大學絕不僅僅執行功能系統的操控指令，還立基於廣大的生活世界，承接文化領域的各種使命與任務。這些職能完全不能被化約成功能系統的指令。

專業技術發展及職業準備相互交織在一起，而且也和通識教育、文化傳遞，以及公共政治領域的啟蒙相互交織在一起，這對於學術研究本身而言，可能具有核心的重要性。(Habermas, 1989, p. 107)

由這段引文可以得知，儘管哈貝馬斯沒有明說，他顯然接受了當代大學研究的著名學者克爾 (C. Kerr) 的重要觀點：即今日的大學是「多元綜合大學」(multiversity) (克爾，2009，頁1-41)，包含許許多多不同的組織、機構與團體，並執行超乎想像的多元職能。只是克爾並不關心這些多元紛雜的職能到底應該歸諸於系統的指令要求，還是來自生活世界的呼喚。但對於哈貝馬斯，這卻是最重要的事，尤其關注那些無法超脫於生活世界之外的。²¹因為從哈貝馬斯的觀點看來，唯有回歸生活世界的視域，才能尋回大學的人文理念。

到底大學今日擔負了哪些多元而紛雜的職能呢？哈貝馬斯在此引入了柏森斯的觀點來討論，說道：

柏森斯假定高等教育系統同時履行四種職能：(a) 最核心的職能：從事研究工作，以及培育新生代的科學家及學者；同時一方面要進行 (b) 職業的培訓準備 (以及生產技術上有用的知識)；另一方面要進行 (c) 通識教育的工作，以及 (d) 致力於文化的自我理解與心智的啟蒙。(Habermas, 1989, p. 121)

21 原文是：「大學是個網繁多重職能的機構，其所履行的很多職能是絕對無法像資本主義企業或跨國代理人那樣，超脫生活世界的視野之外的。」(Habermas, 1989, p. 120)

這裏所談的四大職能，正是哈貝馬斯說的那些被相互網紮在一起的大學職能。²²哈貝馬斯認為，在美國高等教育體系中，前三個職能可以對應三個不同的大學機構：研究生學院（the graduate school）、專業學院（the professional school）及大學部本科學院（the colleges）。他認為，唯有第四個職能沒有自己的制度載體，這個職能（文化啟蒙）的實現，乃是透過作為知識分子角色的教授來完成的。然而本文卻認為，這第四個職能也應收攝入大學的通識教育的制度設計之中。也就是「文化理解與心智的啟蒙」是師生共同的志業，而非單單屬於教授的使命。

由此可以看出，大學所承擔的林林總總的職能（功能）中，那些屬於生活世界，讓生活世界可以再製其自身者，至少有超過一半以上[依筆者的看法，前述的四大職能中，至少（c）與（d）的職能完全屬於生活世界，（a）與（b）的職能中，也有部分屬於或立基於生活世界]，正是因為這些無法化約為系統指令的職能的存在，哈貝馬斯才能夠大膽的宣稱：大學理念不會完全死亡！這正是哈貝馬斯主張今日大學乃是「網紮多重職能」這一主要現實的原因。

（三）大學人文理念展現在高度人為設計的學術性學習歷程

假若那些不可化約到系統的職能可以讓生活世界在大學中再製其自身，當要如何運作呢？正如哈貝馬斯所言：

大學透過通識薰陶的社會化過程、文化的傳遞，以及透過社會整合所達致的意志形成等歷程，生活世界乃能再製其自身，

22 基本上哈貝馬斯幾乎完全接受柏森斯這種大學四大功能的觀點。當然，他立即將這四個職能與德國大學理念中所標舉的四個統一（教學與研究的統一、各學科之間的統一、學術與通識教育的統一、學術與啟蒙之間的統一）相互參照，見 Habermas（1989, pp. 121-122）。

這些歷程只有在高度人為設計的學術性學習歷程的情境才有可能實現出來，而這學習歷程是為了獲取知識而設計出來。只要這種複合體沒有被完全撕裂破壞，則大學的理念將不會完全死亡。(Habermas, 1989, pp. 107-108)

事實上，哈貝馬斯認為，在大學場域中生活世界自我再製的歷程，是在一套「高度人為設計」的學習歷程中完成的。這個學習歷程令人充滿興趣，儘管哈貝馬斯沒有明確說明，但從文意看來，它幾乎指涉到與人文精神相關，有組織、有規劃的「大學課程安排」，尤其是指通識教育的課程安排，當然，這裏也應涵括學院的生活安排在內。

當然，學習歷程不僅僅在生活世界，也在系統的領域中展開，甚至是在這兩個領域的交疊地帶展開，如哈貝馬斯所言：

在大學中所發生的學習歷程，不僅僅進入與經濟或行政管理系統的交換關係之中，而且也立足於生活世界自我再製的內在關聯之中；這個學習歷程已超越了為職業作準備，而擴張至如下的情景：透過學術思維方式的訓練而致力於通識的社會化歷程；已超越了生產出專家知識，而達到這樣的情況：透過具體議題有益的政治性討論而致力於心智的啟蒙；已超越了對基本議題與方法問題之反思，一方面能夠透過人文學科對傳統的詮釋來延續與發展傳統；另一方面，也能夠通過科學、道德、藝術與文學理論的反思，致力於對整體文化中各學科的自我理解。正是大學中學術學習歷程的組織化，這才使得各分化的專門學科，在大學履行各種職能的同時，能被深深地植入在生活世界之中，生根茁壯。(Habermas, 1989, p. 122)

這段語言有其重大的意義與價值，可以作為哈貝馬斯對於今日大學理念與定位所作的最具雄辯的說明。首先，哈貝馬斯堅持，大學的職責必然會超越經濟或行政系統所給出的功能指令，這不是理想上，而是實際如此。許多系統論者把大學想的太簡單了，而非太複雜了。事實上，那些超越系統的職責，如人格形塑、通識教育、心智啟蒙、文化傳統延續，以及學科的文化自我理解與定位等等，這些都是與大學息息相關的人文精神使命，也是今日大學想抹去卻無法抹去的重責大任，許多新保守主義者顯然忽略了這個顛撲不破的真實。

其次，哈貝馬斯高度評價大學這個有組織的學習歷程，此歷程可讓各學科自身紮根於生活世界。學科之建立本來不一定為了服務於系統，事實上，學科作為一種世界觀，它的觀點、方法與論證模式，有助於生活世界的理性化，促進生活世界與文化的自我反思，為文化創造新的意義與價值。這一見解十分有趣，這讓我們認識到：哈貝馬斯對大學的理念其實是與他的德國老前輩的大學理想——「學術可提升個體與民族的文化與教養」——是一脈相承的。當然，要讓學科的學習具有「文化教養」的功能，那麼學科的學習就必須從屬於通識教育的人文精神，而非完全禁錮在專業科系的自我再製，或是封閉於職業系統的功能要求之中。

然而，如果大學具有立基於生活世界的職能，為甚麼這些職能具有重大價值？為甚麼在「網紮多重職能」的大學，這些看似紛雜的職能卻能夠維持「統一性」（儘管這早已不是德國古典大學意義下的「統一性」）而不會讓大學瓦解？為甚麼各個學科帶來的生活世界的反思，具有價值？其他機構或組織難道無法提供這些職能嗎？大學與這些組織相比，又有何種優勢呢？

（四）大學的獨特優勢：學術論辯的溝通形式

依哈貝馬斯的觀點，大學真正的優勢在於其獨特的溝通交流形式：「學術論辯的溝通形式」（the communicative forms of scientific and scholarly argumentation）。

我認真地相信，分析到最後，正是學術論辯的溝通形式把大學各種職能的學習歷程相互結合在一起。……學術研究者，無論工作如何孤單，其學習歷程無可避免會鑲嵌在公共溝通的學者社群之中。因為同心協力追尋真理的事業會立基於公共論辯的基礎，從來不僅僅成為自我調節次系統的操控媒介。甚至在學者社群中所獲得的聲望，也不例外。（Habermas, 1989, p. 124）

這種「學術論辯的溝通形式」推崇一種反覆討論、相互詰問的推論式論辯（discursive debate），基本上能對知識的發展產生刺激與積極的作用，這對於生活世界的深化與反思有重大意義，因為會促使我們對於「令人驚訝的論證」（the surprising argument）事先就給予應有的關注。也就是說，在學術論辯的場合，

不論任何時刻，任何新觀點均可能產生，而新的觀念會不預期中地出現，這樣的大門會一直開啟！（Habermas, 1989, p.125）

這種令人訝異、非常規、不按傳統模式展現的觀點或意見，若按照系統功能指令的要求，早在形成階段就被排除掉了，然而在大學的學術論辯形式中，卻被保留下來。在此我們看見大學「基進」性格的一面，某程度而言，這不僅僅得到保留甚至鼓勵，只要最終能夠以

「最佳論證力量」的形式被學術社群所接受。²³

在哈貝馬斯看來，這種「學術論辯的溝通形式」乃是大學之所以成為大學的重要特質，也是大學真正優勢之所在。學術論辯的溝通形式，說到底乃是發揚哈貝馬斯所謂「無扭曲溝通」與「論辯倫理」的一種優質的表現形式。透過這種形式，真理被安置在學者社群生活世界的公共共識之上。由此我們可以得出，大學的科學研究，表面上是由國家或企業提供資源，因而被劃歸成為行政或經濟子系統服務的科學事業，自始至終都不只是贊助者與被委託者之間的私下關係，而是一種公共事業——正如康德所言「理性的公共使用」（the public use of reason）的事業。²⁴質言之，科學的本質具有公共性。學者在其研究社群中所獲致的聲望，正是他長期以來在其社群中發揮理性溝通與論辯精神，靠最佳論證而獲致的公眾權威，需要來自學者生活世界的認可與共識。哈貝馬斯認為，大學的學科體制²⁵及學習歷程，不論是演講課、研討課、師生的交流活動或是研究團隊的學術合作等，均具有公共的性質。

由於大學這種學術論辯的溝通形式具有公共性，使得大學在今日

23 正如博蘭尼（M. Polanyi）在論述知識或文化的創新時所提出的，創新的本質就是能夠「出乎意料之外的令人信服」（the convincing surprise）。見Polanyi（1962, pp. 116-117）。

24 康德（I. Kant）曾在〈論何謂啟蒙〉一文，作出「理性的公共使用」與「理性的私下使用」的著名區分。依照康德的說法，我們若是遵守機構或組織的命令，即便這個機構是政府公共機關，我們仍然是在實行理性的私下使用；唯有我們以學者身份，面對世界所作出的普遍的理性判斷，這才是理性的公共使用。這也是哈貝馬斯公共領域中的理性概念。關於理性的公共使用與啟蒙之間關係的討論，見施密特（J. Schmidt）（2005）所編《啟蒙運動與現代性》一書。

25 大學的學科建置，依然具有公共性。以哈貝馬斯的觀點言之，每個學科的建立與發展，也與生活世界息息相關，事實上，學科建置化就是建立關於此學科之學者社群的「專業化的內在公共領域」（specialized internal public sphere），唯有在此內在公共領域的理性溝通與論辯中，也就是，遵循「學術論辯的溝通形式」，此學科才能蓬勃發展。在大學中，這些建置化的學科既分化獨立又相互聯合交織在一起。見Habermas（1989, p. 124）。

社會中具有優勢，這當然不是指大學作為服務於系統生產力的優勢（如大學被認為是知識經濟的火車頭），而是指大學作為溝通理性與生活世界理性化的優勢。此優勢展現在論辯形式本身所具備的「平等主義」（egalitarian）與「普遍主義」（universalistic）內涵，這些都是內在於溝通理性，也是理想化的公共領域的前提。

由以上的分析，得知哈貝馬斯的大學理念的真正意義在於：在當前知識經濟時代，系統功能理性與工具理性高度擴張，進而威脅以溝通理性為基礎的生活世界存續的情況下，大學具有保護生活世界免受傷害，以及進而更新生活世界的重要使命，大學應參與到公共領域中去，並成為形塑公共領域中公共性的重要基地。

五、回歸文藝公共領域： 通識教育可以彌補哈貝馬斯批判理論的可能空缺？

哈貝馬斯的系統 / 生活世界二元式理解架構，由於其廣度與深度，使人可以立基其上，進而對於今日的大學理念有綜合性的理解。正如在前面一般，藉由哈貝馬斯，可讓人實質超越「新保守主義」與「後現代主義」對大學的見解和主張，在大學發展的方向、原則及對大學的基本診斷方面，得到極為豐富的認識與深刻的洞察。

然而接着要問的是：這個理論是否能夠引發大學具體的實踐策略？這套抽象分析是否能讓人更具體地理解今日的大學處境？轉換成更具體的問題是：假若大學內那些以大學之名而相互網綁的多重職能，其中有許多是屬於生活世界而應視作延續大學理念的地方，那麼，這些職能有哪些是我們應該特別關注的？假若生活世界的延續與革新是今日大學的重要使命，那麼，哪些大學的職能特別重要？如何去履行這種職能？最後要問的是：如果大學可以成為培育公共

領域公共性的重要基地，那麼，這種公共性的培養所指涉的是甚麼？大學要如何參與到公共領域中去，才能真正發揮大學的優勢而產生作用？

以上這些問題均不好回答，也超出了哈貝馬斯在1986年海德堡大學這篇演講文章的內容範圍。在這裏，我們將回到前面（本文第二節）所提及的哈貝馬斯「公共領域」的概念找尋線索。公共領域基本上是一套制度設計，它指涉位於國家權力體系之外的溝通與資訊交流的場域，基本旨趣在於透過對公共事務的討論（discourse）與論辯（debates），形成民意，以便影響政府決策及監督公共事務。

在《公共領域的結構變遷》中，哈貝馬斯追溯西方資產階級公共領域誕生及變遷的歷史過程，他在此有一極為重要的論點，就是「文藝公共領域」與「政治公共領域」的區分。他認為在資產階級公共領域邁入成熟健全之際，有一歷史前提必須先行滿足，就是必先有健全、可以培育出「個體性」的私人領域作為前提條件。在資產階級興起的歷史中，那些從布爾喬亞親密領域（家庭）中誕生的個體，在「擁有財產」及「受過教育」這兩個前提下，他們走出家庭，進入沙龍、咖啡屋、各式宴會、文藝社團，音樂會、畫展、劇院，以及發行報刊、雜誌等，他們發表自己的意見，展演自己的內心世界，與他人共享、交流及討論，在這裏他們創造了閱聽的公眾世界，因而形成了「文藝公共領域」。²⁶正如哈貝馬斯所言：

26 如哈貝馬斯所言

在公域中作為公眾彼此相關的，是私人身份的人們。公眾對於理性之公共地運用的理解，尤其受到了從夫婦家庭的親密領域（intimsphere）中產生出來的面對聽眾讀者（publikumsbezogen）的主體性這種私人經驗的影響。從歷史上說，那種親密領域，是水乳交融、隨意自在（a saturated and free interiority）這種現代意義上的私人性（privateness）的來源。（哈貝馬斯，1999，頁153）

當公域還沒有在國家/社會關係這個充滿張力的領域中明確履行政治功能的時候，產生於夫婦家庭的親密領域中的主體性也可以說已經創造了自己的公眾。甚至在公共權力對公域的支配受到私人身份的人們就政治問題進行批判性論證的挑戰，最後被它奪過去之前，在這種主體性的名義之下就已經產生非政治形式的公域——在政治領域發生作用的公域的以文學形式出現的為先導。它提供的是一種仍關注自身的批判性公共反思——一種私人身份的人們關注其新穎私人性的本真體驗的自我澄清過程——的訓練基礎。（哈貝馬斯，1999，頁153）

在這段極為重要且複雜的陳述中，哈貝馬斯要表達的是：人在公共領域的理性論辯的心智與表達能力（即康德所言的「理性的公共使用」），並非與生俱來，而是必須建立在後天的培育之上。「文藝公共領域」在歷史上，就曾擔負起這個任務。首先個體能夠在家庭私人領域培養個體性，並通過與他人內心的交流，達成對自身體驗的自我澄清，其次在文藝性的互動交流中，培育批判性思考與表達的能力，這正是培育了「理性之公共使用」的素養，而為真正的政治公共領域做好了準備。

哈貝馬斯早期探討公共領域時，提出了這個重要的主張：公共領域的「理性公共使用」的素養，必須先在具有個體精神的文藝公共領域中培養。換言之，健全的公共性必須以健全的個體性為條件。平心而論，這是十分獨特且具有啟發性的觀點，然而十分令人不解的是，晚期哈貝馬斯似乎不再討論這個議題，事實上，哈貝馬斯後來所建構的普遍語用學（溝通能力理論）、生活世界的理性化、理想的言談情境、商談倫理學、審議民主等，若要能在社會中實現出來，則絕對需要有類似「文藝公共領域」那樣的公民人文素養的養成所。

只是，這個養成所到底在哪裏？哈貝馬斯並未給出答案，留下這個「空缺」不能不說是一個遺憾。²⁷

其實在海德堡大學這篇演講中，哈貝馬斯已經碰觸到這個問題。但只是觸及，卻未能真正展開討論。在本章的最後，我們將以哈貝馬斯的基本理念作為引導，來將這塊遺憾的「空缺」彌補起來。而「邁向大學通識教育作為公民人文素養的訓練所」，似乎就是合理的答案。

六、以大學通識教育作為邁向公民人文素養的養成所

（一）文藝公共領域的制度性條件

在《公共領域的結構變遷》中，哈貝馬斯討論到「文藝的公共領域」時，除了提及其作用與歷史發展外，還特別說明以制度設計來說，有三個獨特的制度性標準：第一，所有參與公共領域的行動者，討論及發言都一律平等，而不會考慮每人的地位或身份。換言之，要讓「最佳論證力量」獲勝；第二，公共領域所關注的議題，將會是那些「一直未被社會質疑的但至今成為問題」的議題。也就是說，

27 正如當代中國研究哈貝馬斯很重要的學者童世駿的正確質問：

如果說在[十八]世紀和[十九]世紀前期，政治公共領域中的「批判性公共反思」，或者如康德所說的「作為學者在讀者界的全部公眾面前所能做的那種運用理性」，是因為「文學公共領域」中對於人性、主體性和理性的培養才有可能的話，那麼，在[二十]世紀末、[廿一]世紀初，在文學公共領域因為大眾文化氾濫、核心家庭破碎而扭曲、甚至解體的情況下，有甚麼東西可以代替文學公共領域來培養人們的交往理性能力，以便能像前面所說的女性主義者那樣，積極有效地參與政治交往？換句話說，恰恰在於對公共領域的內在批判成為現實的時候，這種內在批判的可能性——批判所需要的主體性和公共性的培養——卻似乎成了問題。（童世駿，2008，頁140）

本文的立場與童世駿相同。

公共領域將會處理社會原先被視為理所當然、或是被禁止討論的禁忌問題；第三，公共領域是開放的討論文化，原則上永遠知道自身處在一更大、包容更多的公眾群體中，而非封閉於小群體中（哈貝馬斯，1999，頁162–164）。

上述三個文藝公共領域的制度性標準，在歷史上對形塑當時的公民人文素養發揮極大的作用，也間接促成政治公共領域的出現。本文認為，這三個制度標準，在今日依然可以具體展現於大學教育，尤其是大學的通識教育，因而促成大學通識教育可以成為形塑公民人文素養的基地。²⁸

二十世紀的人經歷了柏森斯所言「教育革命」，教育擴張已成為世界現象。大學教育已從原先的精英教育（佔15%以下），經過大眾教育（15%–45%），而向普及教育（45%以上）邁進。教育革命的結果，就是社會大多數人均有機會接受高等教育。財產之有無，已不構成進入大學的重要條件。到了廿一世紀，在歐美先進國家，大多數的種族、族群、性別與階級的群體，幾乎均能進入大學。所謂「受過教育的人」或「有教養的人」（an educated man）幾乎可以代表所有的人。這個現象代表「平民式公共領域」（plebeian public sphere）在大學中實現的條件日益成熟。²⁹亦即，大學中的討論文化，其實背後指向更大、更包容，涵蓋更多元文化的閱聽公眾。

28 在早期資本主義時代，受限於歷史條件，其開創的文藝公共領域，只能是資產階級的公共領域。然而今日的大學卻以更能滿足這三個制度性條件，以至於形塑公民人文素養的功效，可能更勝往日的文藝公共領域。當然，在系統片面擴張與壯大的情境下，大學作為公民人文素養的養成所，也可能完全被系統指令及專業掛帥所侵佔，因而喪失其應有的職能。由此可知，大學（及其通識教育）作為教育場所，本身就是系統與生活世界之間相互爭奪的戰場，端賴行動者的選擇。

29 當然，高等教育的大眾化與普及化，並未改變教育階層化的基本現實，事實上，今日大學之間的階層化仍然十分嚴重，人人均能上大學並不表示每個人在大學中所享有的資源、聲望及服務是平等的。關於在各大學之間如何建立平等溝通互動的「大學內部的公共領域」，是極為重要的議題，筆者再於未來另文探討。

（二）通識教育與公民人文素養

公共領域中所謂「依賴最佳論證力量」的準則，其實與大學最基本的溝通形式——學術論辯的溝通形式——有異曲同工之妙。換言之，通過溝通論辯，讓最佳論證力量贏得勝利，既是公共領域，也是大學中的基本規則。³⁰我們甚至可以這樣假定：在大學中的學術訓練（包括各學科的方法訓練）可以成為進入公共領域的推論訓練與討論素養的先修班。

當然，要求學術訓練成為這樣的先修班，是有先決條件的。細部而言，大學的「通識教育」相較「專業科系」，要更佳接近公共領域與生活世界的基本要求。因為大多數的專業科系，儘管在形式上仍需循學術論辯的溝通形式，但在外在系統強大力量的指引下，以及在學科自主性的要求下，其原本具有的生活世界的人文精神容易向「技術應用要求」轉化，其知識的公共性質容易向學科自身的「封閉性」轉化。因此，假若大學的通識教育十分堅強挺立，就能在大學多元紛雜的職能中，發揮貫穿、統整與平衡的作用，促使所有大學場域的學術活動均浸染人文化成的精神；相反地，假若通識教育在大學淹沒不彰，則這些專業學科將會與系統聯合，如脫韁野馬，最終生活世界在大學裏全面遭受系統殖民及肆虐；或者造成學科的公共性下降，成為學科自身內部封閉性的自我再製，形成學科的私有化。

以上這兩種情況（「生活世界的殖民化」與「學科的私有化」）在最近大學走向績效主義及管理主義的要求下，更加愈益明顯。因此，通識教育及其內含的人文精神必須貫穿於大學之中，使其成為大學課程與生活安排的核心，成為公民人文素養的養成中心，也就是成為

30 事實上，大學的論辯式的溝通形式，一直是大學與其他機構不一樣的地方。其他機構的知識創造，大都以委託人或資源提供者的利益為依歸，他們大都只是服從系統的指令或市場的需要。唯有大學還保留着生活世界與公共領域的基本理想要求：依賴的是最佳論證力量，而非效率或利益。

晚期資本主義的文藝公共領域的中心，這一點乃是重建大學理念最重要的一步。質言之，這樣的制度設計不僅是今日高等教育高唱「追求卓越」的趨勢下，維持大學理念的真正堡壘，更是保障生活世界自主發展及學科具備公共精神不可或缺的重要環節。

如表1所示，從哈貝馬斯的想法出發可以有如下的建構：以通識教育為核心的公民人文素養的養成中心，其可提供的學院課程與學院生活的內涵，可以依據前述大學的四大職能作分析。

表1 大學的四大職能與公民人文素養的關聯

大學的職能	與公民人文素養的關聯
一、學術研究與培育未來的科學與學術人才	1. 培育學生具備論辯式的推論、思考及表達的方式，作為公民素養的重要根基 2. 生活世界引導的學術研究
二、職業的培訓及就業準備	1. 培育進入職場所需的基礎共通能力：如溝通表達的能力、與他人合作協調的能力 2. 作為技術公民，把職業專業應用到社會生活的反思，如專業倫理
三、通識的社會化歷程	1. 文化傳統的傳承、汲取與創新 2. 校園團體生活、書院生活及人際互動學習 3. 各種文化創造與精神交往之活動
四、文化理解與心智啟蒙	1. 各學科知識的文化定位與反思 2. 對大學內外的心智啟蒙

從表1的內容可見，這些與公民人文素養相關的訓練與陶成，在大學並非只落在狹義的通識課程或文化啟蒙的職能上，也應擴展到學術研究及職業準備這兩個職能，簡言之，廣義的通識人文精神應落實在大學各個多元紛雜的領域。這正足以顯示，公民人文素養雖立基於生活世界，但仍然深深地嵌入系統與專業運作的活動（此即「專業與通識的融通」），也唯有如此，系統與生活世界在大學才能成為有機的統一體，而非互不相干的。

正如哈貝馬斯在分析公共領域的發展時，把文藝公共領域所培育的「個體性」（舊的公民人文素養）視為後來政治性公共領域之「公共性」的文化基礎，今日以通識教育為核心的大學的生活與學習模式，也將成為這個知識時代培育豐富多元且健全之「個體性」（新的公民人文素養）的搖籃，因而成為社會具備公共性的基礎。這個「個體性」包括：精緻的語言文字表達訓練、文化傳統的詮釋與反思、與他人溝通的說服力與理性推論，對自己內在需要、利益與信念原則的理解與表達能力，以及進而同理地理解他人需要、利益與信念的能力、與他人合作與協調之能力、獨立思考與批判的自主態度。另外，大學裏集體住宿的書院式生活，通常也是培育學生公共生活的重要場所，若能根據生活世界的精神，有意識地設計與規劃（而非只是系統式、功能式的宿舍管理），可讓學生潛移默化的發揚個體性，以及培育團隊精神與道德情操，以期真正達成公民人文素養的提升，培育具備審議民主精神的現代公民。

（三）從公民人文主義到基進人文主義

最後，以通識教育為核心，作為公民人文素養的基地的大學，將不只是保守地守護着生活世界及人文精神，保守地維持系統與生活世界的平衡，還可以有更基進、解放與創新的意義。亦即：大學可以

成為吸收大學之外的社會重要議題、社會異議、邊緣論述、激進觀點、弱勢意見，以及革新進步的各項主張建議的匯集、發散與傳送的中心；或者說，一個非主流、基進及解放觀點的發聲與反思的中心。

早期的公共領域當然也具備這樣的解放意涵，如哈貝馬斯所研究的，當時主流的觀點主要來自教會及國家的律定，而解放的聲音常常出自市場及受過教育的少數布爾喬亞知識分子。今日的公共領域則有很大的不同，今日主流的聲音常常來自強勢的經濟與行政系統、企業老闆及政黨領袖，至於解放的聲音則常常從社會的邊緣團體，尤其是從大學及其外圍組織產生出來。正是在這裏，公共領域與私人領域之間，有了新的連結方式。

哈貝馬斯在他後期的重要著作《在事實與規範之間》，曾就今日公共領域與私人領域之連結，作了發人深省的著名論證：

公共領域的溝通結構與私人生活領域連結的方式，是透過賦予公民——社會一種相對於政治中心的外圍地位，而能在察覺辨識新問題時，有更高的感受優勢。晚近數十年來的重要議題可作為這種論點的證據。舉例而言，試想不斷攀升的核武競賽；試想原子能的和平用途，或其他大規模科技計[劃]和基因工程等科學實驗中所牽涉的風險；試想過度擴張的環境所牽涉到的生態威脅（酸雨、水污染、物種滅絕等）；試想第三世界戲劇性的貧困狀況和世界經濟秩序等問題；或試想諸如女性主義、移民攀升這類議題；以及多元文化主義相關的問題。這些主題幾乎最初都不是由國家機器、大型組織或功能系統所提出，相反地，它們都是由知識分子、憂心的公民、基進的專家、自稱為「提倡者」的人士等諸如此類的人們率先開始討論。由最遙遠的外圍向內移動，這些議題強行開啟了通往報紙、利益社團、俱樂部、

專業組織、學術界與大專院校的道路。在催化社會運動和新的次文化的發展前，它們尋覓論壇、公民創制權和其他的平台伸展手腳。社會運動和新的次文化能夠帶來戲劇化的貢獻，極有成效地彰顯這些議題，並促使大眾媒體報導這些事件。唯有透過它們在媒體中引發爭議，這類主題才能觸及更廣大的群眾，並因此在「公共議題」中[佔]有一席之地。有時，在一個議題能夠透過邊緣的候選人或基進政黨令人跌破眼鏡的選舉、「既存」政黨擴展政治綱領、重要的法庭裁決等管道，擠身核心政治系統並獲得重視前，必須要獲得轟動社會、群眾抗議和持續的運動所支持。（轉引自漢密爾頓、湯森，2007，頁170-171，或見哈貝馬斯，2003，頁470-471）

漢密爾頓（P. Hamilton）和湯森（K. Thompson）將此稱為公共領域的「閘門模型」（sluice-gate model）。³¹我們認為，這個閘門模型對於本章的討論深具啟發意義。公共領域好像閘門，是所有重要議題、基進議題從外圍或邊陲進入中心的匯聚之地，爾後才能形成公共議題，進而影響決策。

正是在此閘門模型中，我們看見了大學及其通識教育在當代的定位。亦即：大學可以成為公共領域此閘門最重要的入口，成為反省社會重大議題、吸收社會異議與邊緣弱勢觀點的入口。正如前面所言，大學基於自身的自主性，當然不可能成為當代政治公共領域的一部分，但卻可以透過通識教育以人文精神為導向的各種文化與學術活動（如學術研究、課程論壇、研討課程、文藝交流、學院生活、住宿學習等），堅定地成為當代文藝公共領域最重要的環節。更重要

31 關於此閘門模型之討論，見漢密爾頓、湯森（2007）第三章第六節的討論。

的，這個環節可以成為社會各項議題（尤其不為資本主義主流價值所接受的議題或批判性觀點），從邊緣到中心，匯入公共領域的重要入口。也就是大學自身成為開門的入口，而身處於此入口的大學學習者，也在各項通識導向的學術文化活動中，培育自己成為具有公民人文素養的大學知識分子。

這種「作為公共領域開門入口」的大學通識教育，將成為具備解放精神的「基進人文主義」（the radical humanism）或是「人文基進主義」（the humanistic radicalism）。筆者認為，這將是廿一世紀大學理念、通識教育與人文精神可能的出路。其具體的「高度人為的學習歷程」設計如下：

第一，議題引入大學入口：大學師生透過通識教育的制度設計與課程安排（如論壇、講座或其他學術文化活動），將社會中各種可能的批判性、外圍或邊緣的議題觀點引入大學的討論，讓這些議題與主流議題的觀點相互照面並進行對話。

第二，批判性對話：當這些批判性論述被引進大學殿堂時，將進入大學學術論辯的溝通領域，正如哈貝馬斯所言，由於學術論辯基本上容許甚至鼓勵「令人驚訝的論證」出現，因而必然會衝擊大學主流知識及學科傳統原有的規範及疆界，進而引發學術界（包括師生）共同的對話與反思。事實上，當有爭議的論述被放入大學課堂或學術討論時，就會激起新的對話與論辯，這包括主流與非主流之間、學科與學科之間、理論與實踐之間，以及學術與生活世界之間的對話，這些對話將會有利於生活世界的自我反思與深化。

第三，社會參與及實踐：為了深入這些未被主流價值關注的基進性或邊緣性議題，大學應以通識教育課程為舞台，設計實踐性的或服務性的課程，讓師生參與這些基進/邊緣事務的真實實踐脈絡中，進入到日常生活世界中，再將反思的經驗帶回課堂的學術討論。

第四，師生形塑批判性的人文素養：通過「議題引入」、「批判性對話」以及「參與實踐」三個環節，基進議題將以學術論辯的溝通形式重新加以改造，得以進入公共領域；另一方面，大學師生也因而形塑出基進性與批判性的人文素養。

以上的學習歷程設計，儘管只能作概略性的描述，³²然而透過這個歷程，通識教育自此將成為「基進的人文主義」的舞台：在這裏，合乎哈貝馬斯批判精神的「大學新人文主義」正式誕生；舊保守主義的古典人文精神找到了新的論述形式；新保守主義的「卓越論述」與「管理論述」獲得有效的控制與平衡，系統與技術無限上綱的弊害也得到反省與批判；帶有較為相對主義色彩的後現代主義，以及激進色彩的多元文化論，也獲致融入與對話的空間。這是當代大學理念與人文精神的真正意義與依歸之所在。

七、結語

本研究從一個問題出發：在今日追求卓越與績效的大學趨勢下，通識教育是否可以承擔重建大學的人文理念的責任？本文以哈貝馬斯對大學的思考，貫穿整個研究的軸線，以他的系統/生活世界二元模型及文藝公共領域的理論作為理論視角，以其〈大學理念〉作為分析的起點，最終得出結論：大學通識教育可以成為今日公民人文素養的養成所。

以下我們將這個結論概略總結說明如下：

第一、今日的大學處境是：當考慮到當代資本主義系統對大學的

32 這個歷程所提及的「基進邊緣議題引入」、「批判性的對話」、「社會參與與實踐」三部曲，最終養成「批判性的人文素養」。基本上這是個複雜且多層次的課程設計模式，限於篇幅，有待將來另文討論。

作用，就會知道古典的大學理念已經過時；然而若只考慮系統的作用時，大學自身將遭到嚴重扭曲。在此兩難中，本文主張大學本質上較多地從屬於生活世界，視大學為綑紮多元職能的複合體，其中有許多基本職能不能化約為系統的一部分，在這裏大學與生活世界生死與共。其次，認清大學依賴高度人為設計的學習歷程以再製生活世界，也認清大學真正的獨特性與優勢在於其學術論辯的溝通形式，這促使大學與生活世界緊密相連，也讓大學具備公共性，因而成為參與公共領域的重要基礎。

第二、由於今日大學有可能滿足文藝公共領域產生的制度性領域，大學通識教育將可成為邁向公民人文素養的養成所。這個想法可彌補哈貝馬斯理論發展的一個可能的空缺，而此人文素養可在大學四大職能中發生作用，關鍵條件在於通識教育的人文精神要能貫穿於大學。

第三、通識教育的公民人文素養不能只是保守主義的防衛姿態，而必須成為社會基進或邊緣議題進入公共領域開門的入口，如此一來，公民人文主義將轉變成基進人文主義。透過議題引入、批判對話、社會實踐及批判性素養的建立，大學通識教育將成為基進人文主義的舞台，在這裏，大學理念與人文精神找到了真正的當代意義。

本文只是初步的嘗試，有許多部分未能清楚交代。例如，今日大學的反人文主義的保守主義趨勢與當代資本主義結構變遷的關聯；哈貝馬斯的觀點與今日大學及通識教育理論之間可能的對話（「德國式的大學理念論述」如何與「美國式的通識教育理論」相互連結起來？）；各大學之間如何建立平等溝通互動的「大學內部的公共領域」；基進人文主義導向之課程設計的具體模式等等，這些議題均十分重要，只因篇幅限制，無法在本文中詳細討論，有待未來進一步討論及發掘。

參考書目

- 克爾（著），楊雅婷（譯）（2009）。《大學的功用》。台北：韋伯文化國際。
- 阿普爾（著），黃忠敬（譯）（2008）。《教育的「正確」之路——市場、標準、上帝和不平等》。上海：華東師範大學出版社。
- 哈貝馬斯（著），童世駿（譯）（1999）。〈公域的結構性變化〉。載於鄧正來、亞歷山大（編），《國家與市民社會——一種社會理論的研究路徑》（頁121-172）。北京：中央編譯出版社。
- 哈貝馬斯（著），童世駿（譯）（2003）。《在事實與規範之間——關於法律和民主法治國的商談理論》。北京：生活·讀書·新知三聯書店。
- 哈貝馬斯（著），郭官義、李黎（譯）（2004）。《理論與實踐》。北京：社會科學文獻出版社。
- 哈格里夫斯（著），熊建輝等（譯）（2007）。《知識社會中的教學》。上海：華東師範大學出版社。
- 施密特（著），徐向東、盧華萍（譯）（2005）。《啟蒙運動與現代性：十八世紀與二十世紀的對話》。上海：上海人民出版社。
- 陳洪捷（2006）。《德國古典大學觀及其對中國的影響》。北京：北京大學出版社。
- 童世駿（2008）。〈公與私：劃界問題的歸屬問題〉。載於黃俊傑（編），《公私領域新探：東亞與西方觀點之比較》（頁133-143）。上海：華東師範大學出版社。
- 雷丁斯（著），郭軍、陳毅平、何衛華、周利娟（譯）（2008）。《廢墟中的大學》。北京：北京大學出版社。

鄒川雄（2006）。《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》。

台南：南華大學教育社會學研究所。

漢密爾頓、湯森（著），葉欣怡（譯）（2007）。《社會學大有用》。

台北：群學出版社。

德蘭迪（著），黃建如（譯）（2010）。《知識社會中的大學》。北京：

北京大學出版社。

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (Thomas McCarthy, Trans.). Boston, MA: The MIT Press.

Habermas, J. (1989). *The new conservatism : Cultural criticism and the historians' debate* (S. W. Nichol森, Ed. & Trans.). Cambridge, England: Polity Press.

Howard, C. C. (1992). *Theories of general education*. New York, NY: St. Martin's Press.

Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

通識教育與人文精神：

斯諾「兩種文化」論發表半世紀感言

陸鴻基 *

約克大學

一、斯諾和他的「兩種文化」論

英國作家斯諾（C. P. Snow）¹最著名的作品*The Two Cultures* 於1959年初版；增修版 *The Two Cultures: And a Second Look* 刊於1963年；²兩個年份的中間點是1961年，迄今（2011年）剛好是五十年。這本泛論英國教育的廣度與深度的小書面世以來，議論紛紜；對推動英國內外課程改革，影響頗深。2008年，更被《泰晤士報·文藝副刊》選入「戰後百本最富影響力的書」之列。³在資本主義全球化的衝擊之下，世變日益繁劇，大學教育尤其受到挑戰。斯諾當年引發的論爭，更值得我們反思。本文旨在針對大學通識教育的一些功能，拋磚引玉，就教海內外同工。

* 約克大學歷史系副教授。

1 斯諾（Charles Percy Snow, Baron Snow of the City of Leicester, 1905–1980）。

2 Snow, C. P. (1965). *The Two Cultures: And a Second Look. An Expanded Version of the Two Cultures and the Scientific Revolution*. London, England: Cambridge University Press.

3 http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/the_tls/article5418361.ece（擷取於2011年1月）。

斯諾出身英國中部工業地帶萊斯特市（Leicester）的貧寒中產家庭，父親任職鞋店文員和教堂風琴師。斯諾勤奮好學，修讀物理學取得倫敦大學校外理學士、碩士學位後，考取獎學金到劍橋大學深造，研究紅內線光譜；1930年博士畢業，並當選為該校基督書院院士，晉身英國菁英階層；任教劍橋大學數年。第二次大戰期間及戰後，歷任英國政府多個部門的顧問等職位，專責科技人員的甄選、培訓和調配。1957年獲英王賜封爵士；1964年更冊封終身男爵，成為上議院議員，並兼任工黨政府的科技部政務次長，在政壇和教育界均發揮影響力。斯諾素負文名，1932年以降，編寫了多部小說，披露英國政界和學術界內情，頗受讀者歡迎，尤以1935至1970年間十一部獨立而連扣的小說最為著稱；他也喜歡以科學及文學兩棲作家自居。

1959年5月，斯諾應邀回到劍橋大學，擔任當年「列德講座」（Rede Lecture）的講員。演講的主題，就是他的「兩種文化」論。講稿出版成書，題為*The Two Cultures and the Scientific Revolution*（《兩種文化與科學變革》），一紙風行。短短四年內，劍橋大學出版社先後重印了十次。英國內外認同斯諾議論的人不少，但駁斥的也很多。1963年，斯諾在原來的文本之後附加綜合回應批評的意見，澄清了自己的一些觀點，也在一些爭議點上稍作退讓，發表了增修版，篇幅倍前。⁴

斯諾「兩種文化」論及英國的知識分子斷然分屬「文學文化」與「科學文化」，後者專注科學研究和科技工作，而前者則在文藝、教育以至政治等方面，佔有主導地位。這兩種文化和兩類知識分子，互不聞問，幾乎完全缺乏溝通和基本的認知。斯諾尤其痛心的是，他

4 詳見Weintraub (2007)。

認識的英國文學家一般都科學程度低劣，卻不以為恥；而他認識的英國科學家對傳統、古典文化認識膚淺，雖然往往自言慚愧，卻不會花時間和精力學習。斯諾認為，「兩種文化」的脫節和隔離，在英國遠比法、美、蘇等國嚴重；東、西歐和美國的現代文學名著，不少都反映作家和受眾的科技知識與興趣，唯獨英國文學卻沒有。然而英國掌握政治和經濟決策權的人差不多都是文科出身，對科技一無所知，難望在科技為重的當代世界，有能力作出明智的決定。長此以往，文、理相違必然拖慢英國整體的進展、削弱英國在世界經濟和政治的競爭力。

至於兩種「文化」之間的鴻溝，斯諾歸咎於英國中學和大學教育課程設計偏狹專精，文科和理科過早分家；也歸咎於政治和教育的菁英階層對科學無知，兼且自私自戀，沉緬於對工業革命之前的舊社會及傳統文化的浪漫想像，因而思想上抱殘守缺，意念上忽視（甚或敵視）近世「科學變革」已經為普羅大眾帶來了生活上的徹底改善。這樣的「文學文化」，既無益世道人心，更阻礙社會和經濟的進展。

斯諾雖然沒有在短短的演講之中，提供具體的教育改革方案或大學、中學課程綱要，但他主張擴闊課程，務求文中有理、理中有文的用意，至為明顯（Snow, 1965, pp. 1-51）。

二、「兩種文化」論的論爭與影響

第二次大戰後，英國面臨帝國解體、從「大不列顛」驟降為「小不列顛」的歷史考驗。但同時戰後經濟復蘇，在凱恩斯（J. M. Keynes）的經濟學理念帶動下，各大政黨都以建設「福利國家」為共識；國內普羅大眾的生活水平因而得到空前的改善。但是在新的世界形勢和國力條件之下，英國應該如何自處，正是知識界十分關注的議

題。斯諾提出的質疑，可說是在這憂喜交雜的歷史脈絡中振臂一鳴，無怪乎反應熱烈了。⁵

《兩種文化》出版以後，大西洋兩岸評論紛紜。⁶贊同斯諾觀點的，認為他切中時弊，正正指出英語社會的中學和大學重文輕理的通病，是當頭棒喝，喚醒政、教當道要多關注理科教育，擴闊課程。不願苟同的人，往往認為「兩種文化」觀念過於空疏、籠統、含混：甚麼是「一種文化」？甚麼是「文學文化」？跟「傳統文化」有何異同？教育的問題到底出在哪裏？甚麼是「科學變革」？怎樣推動科技的發展，才能真正增進社會的福祉，而不光提高物質生產數量而已？這許多問題，斯諾都不曾交代。也有人指出，飽學之士由於各有所專，以至互不理解，已屬老生常談之病；斯諾的「兩種文化」論其實沒有甚麼新意，頂多不過是為大眾傳媒提供一句新口頭禪而已。

尤有進者，從西方學術思想發展史的角度看，文、理殊途是十七世紀以降逐漸衍生的現象，也不能簡單地歸罪於任何一個社會階層或任何一套制度。現代知識繁複多樣，各種專門人才互不了解的比比皆是，何止「文學」和「科學」呢？「法律」是兩者以外的第三途，還有第四、第五……不勝枚舉；斯諾說「兩種文化」實在把現象過

5 五十年來，討論斯諾「兩種文化」論的文獻汗牛充棟。2011年1月中旬，在Google檢索“the two cultures”，一下子就出了一千四百多萬條資料。文獻這麼多，不可能在本文的有限篇幅內系統地處理。這裏只選取早期較注目的少數評論，略作介紹，聊備一格。

6 1957年10月，蘇聯成功發射人類歷史上第一枚人造衛星（Sputnik），在美國引起很大震撼。次年，美國國會通過「國防教育法」（National Defense Education Act），大額撥款資助全美各地的數、理、科技教育。1959年，美國海軍上將李高弗（H. Rickover, 1900–1986）出版《教育與自由》（*Education and Freedom*）一書，也是從國防角度鼓吹增強大、中、小學理科教育。在美國方面的這些發展，可算是斯諾「兩種文化論」廣受重視的部分背景；不過，美國政、軍界大概比斯諾本人更偏重理科教育及其工具作用。稍後，美國作家崔斯（Trace, 1961）列舉蘇聯教育比美國教育優勝之處，雖仍不乏偏頗與功利之嫌，畢竟課程討論較為闊面，近似斯諾之說。

份簡化了，以至失去意義。再者，斯諾列舉的科學問題與人物，都屬於他自己專長的物理學領域；而當代世界長足發展、劍橋大學也領風騷的生物化學，卻隻字不提。足見缺乏溝通和理解的，不光是「文學」與「科學」之間，也是一門科學與另一門科學之間的普遍現象。根本的問題，在於現代世界知識複雜多元、發展迅速，分工分門愈趨細密。大學中人要掌握一門學問，尚感吃力，更遑論兼具多門學科的專長。斯諾把四百年前意大利文藝復興時代多才多藝的達文西（Leonardo da Vinci）典型浪漫化了，希冀這樣的典型在當代條件之下重現是不切實際的。要求中學文科生讀點理科、理科生多讀點文科，也許是好事，但是我們不能期望就此可以解決專家跨領域溝通諒解的難題，更不能期待可以這樣造就新一批達文西。文科教育側重感受和體驗；理科教育強調推理、假設和實驗。在課程與教學上，兩者不能簡單地對等替換，而且都不是可以單憑着點算科目、點算學分，就能夠達致教育目的。這是劍橋大學生物化學研究生于德健（M. Yudkin）提出的透辟意見。⁷

對斯諾「兩種文化」論批評最為猛烈的，可算是劍橋大學英國文學教授理維斯（F. R. Leavis⁸）。理維斯是當時英國著名的文學批評家和英國近代文學專家。⁹

7 「尤有進者」一段評論，主要依據于德健的“Sir Charles Snow’s Rede Lecture”，原載*Cambridge Review*；重刊本附於Leavis, F. R. (1962). *Two Cultures? The Significance of C. P. Snow* (The Richmond Lecture for 1962, with an Essay on Sir Charles Snow’s Rede Lecture by Michael Yudkin)。于德健當時是劍橋大學生物化學研究生，現為該校生物化學榮休講座教授。該文乃回應斯諾「兩種文化」論最為深刻、系統，條理清晰的評論之一。

8 理維斯（1895–1978），詳見MacKillop (2005)。

9 理維斯的文學批評特別強調作家對母語的觸覺。他評論艾略特（T. S. Eliot）和龐德（E. Pound）的詩和勞倫斯（D. H. Lawrence）小說的著述，對英美文評界有着深遠的影響。他分析文學趨向與傳媒載體關係的理論作品，也許為他的加拿大籍學生麥克魯漢（M. McLuhan）日後開展的媒體理論，提供了初步啟發。

斯諾肆意抨擊英國現代文學家思想陳舊、作品淺陋，激怒了這位艾略特和勞倫斯專家。斯諾的講稿初出版時，理維斯在書店「打書釘」翻看了一下，不屑細顧。但後來評閱中學生報考劍橋大學獎學金的試卷，發現斯諾的「兩種文化」論漣漪極廣，乃利用1962年劍橋大學「利治民講座」（Richmond Lecture）的機會，對斯諾作出回應（Leavis, 1962）。

理維斯的講稿副題是 *The Significance of C. P. Snow*；選用significance（份量、意義、徵兆）一字，可圈可點：既暗示作者認為斯諾其人其言都欠缺份量，徒負虛名；同時也隱喻斯諾的言論是有權有勢的人士威脅改造知識界的癥兆。三十頁的講稿，佔了二十多頁是對斯諾的抨擊——而且大部分夾雜着對「兩種文化」論和針對斯諾本人的貶斥：從斯諾小說的結構粗糙、文筆拙劣，罵到他的思想膚淺、浮泛，對歷史和文藝無知，對自己能力和成就虛榮自負，等等。理維斯的人身攻擊，惹來大西洋兩岸的強烈反應。由於他違背了文人相重的原則，犯了大忌，好些本來跟他批評斯諾「兩種文化」論見解相近的人——例如美國文評泰斗，哥倫比亞大學的特理靈（L. Trilling）¹⁰也說他罵得太過份。這是很可惜的。¹¹理維斯全文的精髓在最後四頁。他自言演講和寫作的動機就在這正面的一點，但卻被之前對斯諾其人其文的負面言論掩蓋了，不曾好好納入有關「兩種文化」的辯論之中。平心而論，斯諾要求擴闊課程的提議，正需要理維斯這番說話矯正求平。理維斯是這樣說的：

10 特理靈（1905–1975）。

11 理維斯後來還針對特理靈提出反駁，見Leavis（1972, pp. 66–67, 77–99, 137–160）。說者有謂這場斯諾 / 理維斯論爭，對兩人的聲譽都有損無益，見Weintraub（2007, “Two cultures” 節）。斯諾小說篇幅浩繁，難以遍覽。姑以1958年初版（早《兩種文化》一年）之 *Conscience of the Rich*（《豪門的良知》）為例。該書細述二十世紀二十至三十年代英國一名出身貧寒的大律師與富貴猶太家庭交往之故事；行筆流暢，情節緊湊，人物躍然紙上，無怪乎廣受讀者歡迎。然而於描劃人物內心及社會格局等方面，則鮮見刻骨銘心之句。理維斯認為斯諾難與勞倫斯輩並列，亦未嘗無理也。

科技的進展，為人類的未來帶來如斯急劇和多樣的轉變，這麼多史無前例的考驗和挑戰，要求人們作出這麼多重大而且後果堪虞的決定——顯然人必須好好地、明智地掌握自己的人性，才能夠面對這樣的處境。我說「掌握」，意思不是堅執着甚麼自己擁有的資產，而是對着我們明知自己歸屬、卻洞開而不可知、深邃而不可測的共同人性，抱持基本的、生活的誠敬態度。我刻意不說人類需要重拾傳統智慧；因為這樣說，太像保守的說話，而正好與吾意相違。我們亟需要的——而且往後日益需要的，是最深邃的生命本能，是敢於面對時代新挑戰的、植根人性的、明智而創新的一些回應。這是跟斯諾所謂的兩種「文化」，都風馬牛不相及的。……

我們大可以想像斯諾每天花點時間默觀科學的深邃而縱橫交錯的思想架構，細味其華麗美妙——這是多麼令人歡悅的幻像啊！可是，須知道，發展出科學以前，人類必先有另一項合作創造的成就，那是人的思想的一份成果（也不單只是思想的成果），而且缺少了它，科學界的一切成就都是不可能的：這就是整個人類世界（包括語言）的創造。我們切不可以假定它是昔人經已完工的成就，遺留給今人安享的；反之，它生存於今人對今日變動的世界的活生生的、創新的回應。我特別提到語言……只有研究文學——首先是自己母語的文學——人才會覺察到「第三界」（the third realm）的本質和首要地位。「第三界」……意指既非個人「內心的」，也不是可以供人點觸的「外在的」。我們要舉起手來指着一首詩是不可能的；詩只存在於個別的人的心思對着白紙黑字時再行創新的回應。但是，這「第三界」正是人與人的心思得以相遇相會之所——這是我們需要信賴的；而文學批評的過程正好為這份信心作證……。在這樣的「合作創造過程」（collaborative-creative process）裏，這首詩因此成了某種外在

界別中大家都可以感觸到的事物。自古至今，我們母語的整個文學的存在，也是如此：它是個生存的整體，不過它只可能生存在活生生的今天，由個別的人對固有作品創新地回應，群心群力，參與更新和承傳。這就是文化社群或意識。這就是我上文說的「第三界」；我們的人性也在於此。

我想我也不必再費唇舌強調：為了我們的人性，為了人類的未來，我們必須以明智而堅定的決志，滿懷信賴的心，竭力維持我們的文化承傳在今天的充分生機——生機就是生長。我跟斯諾一樣，把希望寄託在大學。我跟斯諾不同的，是冀望一所真正的大學，不光是一大堆並存的專門學系，而是人們意識——知覺、知識、判斷和責任感——的聚合處。……因此，大學的核心，應該是一所生機蓬勃的文藝學院……。

(Leavis, 1962, pp. 26–29；以上為筆者自譯)

斯諾詬病英國教育偏狹，以致文理不相知。理維斯抨擊斯諾，他卻不是要為過份專精的課程護短，而是厭惡斯諾侃侃而談「兩種文化」，「以其外之也、未嘗知義」（套用孟子批評告子的話），甚麼學科都只問實用價值。理維斯對大學教育的期許，是以人文精神為核心、以文學研究為途徑；他的文學教育，側重讀者與作者的心靈相契，從而讓讀者生活地、創新地，與作者一同把前代作品帶進當代，「苟日新，日日新，作新民」（也是「作新文」）。因此，「文化」只有一種，無論文科、理科，都是以人文精神為本，在前人與今人相契之中，創新、承傳、體驗。

我們可以把兩人的意見，看作通識教育的兩個方向。斯諾鼓吹的是文科學生兼修點理科、理科學生兼修點文科的擴充課程；而理維斯則相信大學教育必須以人文精神為重心，連繫各門學科，其道一以

貫通。斯諾重擴闊，理維斯則重整合（此處所謂「整合」，乃指理維斯主張以人文精神作為各種知識探求與傳承的總依歸，從而綜合各科各系的研究與教學）。

三、資本主義全球化下的大學教育：知識與功利

擴闊也好、整合也好，在當今教育之中，都面臨莫大挑戰。

大學教育的理念，首重知識的追求。在高水平的學習與施教之中，師生皆以知識的論證、演辯、掌握、發現、推展和傳承，作為抱負、樂趣和職志。當然，大學教育也有它「實用」的一面，例如：理論知識應用在科技開發及經濟生產、專門職業技能的培訓、個人事業晉升的階梯等等。這些「實用」功能，在近世投放大量公帑辦理的公立大學，尤其彰顯。不過，大學有別於商營研發所（如藥業或電子業公司屬下的研發所）和高級職業訓練所，主要還在於對知識的態度：大學視知識為其本身之目的，而商營研發所和職業訓練所等，則視知識為達致經濟目的的一種工具或手段。因此，大學即使開辦「實用」課程，仍然不會放棄探求和批判社會主流意念的根本假設，不會背棄言論自由、發表自由等知識上的承擔。

大學以知識為重的承擔，近年卻遭到來自功利要求的挑戰，大學當局和師生往往感受愈來愈大的壓力。下文一些概括的觀察，嘗試勾劃出高等教育當前面對的重大挑戰。

（一）「資本主義全球化」與教育改革

近數十年來，歐美的工業文明擴散到世界各地，若干經濟制度和思潮的蔓延，助長了所謂的「全球化」（globalization）；這往往是指在商業上和政治上擁有莫大勢力的「新自由主義」經濟思想和制度

的拓展，就是「資本主義全球化」(global capitalism)。這套「市場至上」的思想，引致層出不窮的經濟、社會和政治改變，當然也難免影響到教育。

「新自由主義」(Neo-liberalism)又稱為「市場基要主義」(market fundamentalism)。市場基要主義的冒起，主要是弗利民(M. Friedman)等經濟學家的理論，認為最有利經濟、最可以使社會發展蓬勃的手段，就是完全放任市場自由運作。如果要市場運作良好，首先要撤除所有對市場的干預，而在現代世界對市場干預最大的，往往是政府運用龐大公帑的各種措施，包括政府在教育、醫療、福利、交通等各方面的公營事業。因此，弗利民等人認為應要撤除政府對市場的干預，讓這些公營事業盡量私營化；意即政府「還政於市」，市場即能自由運作，經濟自然會蓬勃發展，大眾也能因此賺得更多錢，生活水平節節上升，人民的福樂遂大增。在市場基要主義信徒心中，經濟發達的原動力是人的私慾和貪念；因此，「貪婪是好的」(“greed is good”) (陸鴻基，2009，頁21-31)。

這套主張，體現於二十世紀八十年代英、美政府推行一系列縮減政府功能的政策，繼而推廣至世界各地。市場基要主義教育改革的重要方向就是教育的私營化：我們可以就「學校私營化」、「教育商品化」，以及教育機構運作的「管理主義」與「業績主義」等方面討論(陸鴻基，2009，頁74-81)。

所謂學校私營化，是指以往主要由政府負擔起辦學責任，但在學校私營化的政策方向之下，則鼓勵私人辦學，或將本來由政府所辦的學校交由私人競投，本着「用家自由選擇」和「用者自付」的原則辦理；或削減公校資助，驅使公校向富戶募捐籌款等等。至於教育商品化，市場基要主義者相信，商場裏一張唱片與學校的一個課程，基本上沒有分別，同樣是商品。例如：把學校課程以自負盈虧的方式

運作，又如把學校教育的供應當作商品一樣出賣，要求學校推銷其「產品」，跟其他「供應商」競逐「客路」，由買家的選擇決定浮沉存滅，諸如此類的例子。如果家長想子女修讀某項課程，就由家長自行支付學費去購買這項課程。

教育商品化的手段之一是大學分科收費。市場基要主義者認為大學課程既是供人買賣的商品，同時也是學生和家長在市場上的投資，就像買賣股票一般。家長投資子女修讀的某個科目，畢業後一輩子賺取的金錢視為這項投資的回報，金額是可以預計的。由於購買的教育商品可用作衍生未來收入，既然是投資，家長及學生就應「用者自付」：家長期望子女將來賺取多點收入，現在就要多投資一點；期望子女成為醫生，日後賺取較高的薪金及社會地位，現在就不應介意付出較高昂的學費。因此，大學應要分科收費：畢業生可以賺較多錢的科目，收取較高的學費；畢業生賺錢較少的科目，則收取較低廉的學費。這種做法，就是把市場基要主義的經濟學理念，制度化成為一種隱蔽課程，教導學生求學就是為了滿足個人利慾的功利價值觀——「書中自有黃金屋」。人們也可以質問：醫科生畢業後當上醫生，他們的工作抱負究竟是計算自己的投資回報，還是懸壺濟世？再者，如果家長是大學教育的「用家」，應要「自付」、「投資」才可以讓他收取「回報」，那麼醫生致力社會大眾的健康，整個社會和政府，何嘗不是「用家」，何嘗不應該「投資」以賺取全民康健的社會回報？

不過，市場基要主義一旦成了社會上的主流思想和各種政策論述的先設，以私人眼前金錢收益為重的貪婪功利思維，也就籠罩着大學教育的各層面，很少人能夠振振有詞地提出基於公益的質疑了。在這種思想之中，大學課程的通識教育也不過是讓學生「增值」——增加未來賺錢能力——的另一種枝節投資而已。我們不時聽到商界人士

批評說，大學教育偏重學術理論、脫離實際；他們舉出的例證，往往是抱怨大學畢業生應徵面試時，大半不能對關乎課本以外的問題，提出徵聘者屬意的回應。誠然，大學生知識偏狹，對於自己主修科目課本以外的學問或景況，茫無所知，的確是需要正視的問題。但是問題的癥結，在於學生往往好奇心偏低，學習欠靈活，鮮有以近事近例，驗證課本的內容，而不在於課程偏重學理，「不切實際」。根本改善的方法，在於從小培養學生的好奇心、懷疑心和批判精神，誘導他們「博學而篤志，切問而近思」、每事問、凡事質疑權威和不隨便接受欽定或主流的見解，而不是摒棄學理，專務「實用」。

知識有其自身的價值，追求知識有其自身的回報。然而，學術上最重大的發現，一般都不是有着直接、即時的用途的；但其間接的應用卻是既深且廣，「實際價值」難以估量的。就以諾貝爾物理學獎得主，香港中文大學高錕教授為例。他的工程學博士論文研究，探討光波在玻璃纖維之內傳導的衰敗率與衰敗原因（attenuation），是要解決光學工程理論的問題；這雖然不是像《相對論》一類的物理學「純理論」研究，但倒也不是謀求甚麼即時的實用利益。四五十年來「光纖」的千萬種應用，是探討理論的始創人當初無從想像的；可是缺少了他在理論上的貢獻，許許多多的實用效益也都不可能出現（*Wikipedia*, “Charles Kao”, 2012）。學者專注實用，只會得不償失。

理論是根本、應用是枝葉；根本不穩健，枝葉不可能茂盛。急功近利，要求大學教育輕理論、重實用是本末倒置，把大學淪為高等職業學校，斷送的不單是大學而已，更是整個社會的前景。不過，知識的價值、追求知識自身的回報，以至理論研究的長遠間接收益，都不是沉溺在金融指數每天起跌的市場基要主義投機分子樂於考慮的。在他們心目中，大學通識教育的功能，就是要把學生從偏狹枯燥的

理論學習帶出來，引領他們進入花花世界，多注意「有用」的知識；這樣的知識也不用深入瞭解和分析，只要在應徵面試一席話，能夠侃侃而談，貌似博聞足矣。這樣的要求，跟大學通識教育的教學目的——期望學生能夠運用多門學科的概念和理論，對同一現象或事物，盡可能深入瞭解、進行分析和批判——是有天壤之別的。

在市場基要主義者心目中，教育既然是商品，學校自然就是商店；院校的管理，當然也就應要跟工商管理同出一轍了。市場基要主義者推展的另一種改革是「管理主義」（managerialism；陸鴻基，2009，頁90-101）。所謂管理主義，就是認為一切公私營機構，都應該採用同樣的方式管理，方為有效；換言之，就是把商界的思維方式和管理模式（包含價值觀念、目標和手段等）引進學校裏去。當中威力最大的手段，有學者稱之為「業績主義」（performativity）。業績主義的管理手法，不是由上級發號施令，要求下級遵行；而是利用人喜歡褒獎、害怕羞辱的心理，以評價、比併和排名榜等方式，把機構內各人、各單位或同類機構之間的工作「業績」加以評分及比較，然後列出公開的「評級」或「排名榜」，用以褒揚名列前茅者、刺激「評級」或「排名」較低者發奮爭取更佳業績。總而言之，業績主義的管理手法，名義上是「拆牆鬆綁」，任人自由發揮；實際上，卻是利用各種各樣的褒賞與處罰，使受管理的人經由競逐某些指標、從而改變行為以至內心的價值觀念，從而操控其工作表現以至內心取向。這些賞與罰有物質方面的，例如工作表現佳會得到獎金、增加經費；如果業績不「達標」，則會削資、減低經費或不授予某些名堂、稱謂等等。實踐證明，這樣的心理操控，較諸十九、二十世紀依賴監視和指令的做法，奏效得多（Ball, 2003）。受着操控的人，心理空間縮窄，甚麼知識的探求、拓展和承傳等，都成了「達標」之外的次要

目的，甚或是惑人分心的旁騖，皆應置諸不顧。如此下去，學校的功利取向也就取代了知識為重的取向。主修科目也好、通識教育也好，其教學目的都可能被「實用」取向的業績指標，把它邊緣化下來。

資本主義全球化，經由學校私營化、教育商品化和教育管理的業績主義手法等，引導和操控師生家長的心思和行為，在在都推展着私人金錢利益的價值觀念。這樣的意識型態，也體現於一些時尚的用語，例如，把人稱為「人力資源」。人力資源的觀念，視僱員為經濟生產的資源，就像一堆煤、一包塑料、一桶汽油，供老闆任意操控來賺錢；人受到重視的角色，主要是「生產者」和「消費者」的角色。人自出娘胎就有倫常關係，還有很重要的鄰里、公民、學術或專業創作者、文化享受和傳承者、自然生態環境的成員等等。人生在世的各種角色，在市場基要主義之下，全部都不重要；只有「生產者」和「消費者」這兩種角色是重要的，人力資源觀念，正好反映在新自由主義、教育市場化對人的角色的局限。這樣偏狹的思想成了社會的主流和政治、教育方面的主導理念，對大學教育，尤其是大學通識教育，難免有很大衝擊，如上文所討論的。

（二）通用技能和認知的紀律

五十年前，斯諾提出「兩種文化」論；他沒有說「文學文化」或「科學文化」不值得學習、不值得花上大量時間和氣力深入地學習；他只是提醒當時英國的師生，教和學都不宜過於偏狹而已；因此，論者也有以斯諾是為大學通識教育護航的。

時移勢易，在資本主義全球化之下，關乎教育的議論出現了好些新名詞，像「終身學習」、「學會學習」等等，其含義卻很不一樣。終身學習不是追求知識、學無止境的意思，而是指科技和經濟轉變急速頻仍，人們為了避免在市場上落伍，遭到淘汰，就必須要時刻

裝備自己去面對市場需求的變化。這就是一種功利為主的終身學習模式（陸鴻基，2009，頁81-87）。

市場基要主義既鼓吹僱員終身學習，因此對學校的要求也就強調訓練學生「學會學習」。「學會學習」口號背後的新意念，是以「通用技能」（generic skills）作為課程重心，取代學科知識。這套來自美國的新潮流，其理念是：各科知識推陳出新，學生今年學了甚麼，十年八載後必然是過時落伍了；與其要學生浪費時間學習這些快將過時的知識，還是乾脆改為學習怎樣找資料，反而長久有用。再者，固有學科大部分都缺乏直接的市場價值，中學生讀過三年物理、五年歷史，在市場上賺不了多少；倒不如讓他學好語文、數學和檢索資料的方法。這些通用技能的訓練，市場上必然用得着；多花時間，也符合成本效益，學生畢業後也終身受用。也有人主張以通用技能作為通識教育的骨幹。不過，上述思維，可說是一種「知識無用論」。學好中、英、數很重要，是不爭之論，因為語文和推理能力是一切較高層次學習的必備基礎。掌握通用技能，是進修的必要條件，但不是充分條件。通用技能重要，不等如各門學科對學生的成長不重要，也不等如脫離學科就能夠讓學生掌握得到通用技能。要探討這些問題，先看「科目」是甚麼——這也是通識教育的一個基本問題。我們關心的大學通識教育，是要讓學生在自己的主修和副修科目之外，有若干跨越科目界限的學習，幫助他們擴闊視野和胸襟，好能在掌握主修、副修科目的深度知識的同時，還有別的立足點，從而得以察覺這些科目的局限，並且培養獨立和批判的思維。我們要澄清通識教育的目標和課程設計，先宜探討一下「科目」是甚麼。

我們學校裏的學科，大半都是清末民初從西方傳入華人社會的。中文「科目」一辭，在英文既是“subject”，也是“discipline”，兩者強調不同意義。“Subject”的意思是知識的一種劃分、一個分枝，

而“discipline”則有多一重含意，就是紀律的意思。一門學科就是一套認知的紀律，每一門學科皆有其特別關注的資料、術語、定義、思維方式、取證標準和理論傳承等等。最明顯的例子是幾何，從最簡單的定義：點、線、面等開始，構成系統，經過嚴密推理得出一些公式，並逐漸在舉證的過程中，建構一整套關於線條和形狀的思維框架。別的科目，條理不一定像幾何、代數、物理和化學那麼明顯地鋪陳，但也是牢固地樹立起來的。

學好一門學科，就是掌握一套思考的方式，對這一類事物有紀律化的理解，有能力跟其他學過這門科目的人，用清晰的共同語言溝通。例如兩名唸過幾何的人，都會知道何謂平行線，大家在討論時已經有互相明白的定義和公式；不曾修習幾何，不知道甚麼是平行線，就無法與他們溝通。一門學科的學習，就是養成一套思維的習慣，而這套思維的習慣是有師傳、有紀律的。憑着學習這門學科，我們才能夠吸收這套紀律、養成這套思維的習慣，才能夠把這個良好習慣應用到生活和工作上去；一如孔子要求他的學生舉一隅當以三隅反，具體的學習歸納成概念，從而轉化成為通用的知識和技能。

學科的紀律一方面對我們造成一定的限制，例如我們不能勉強把兩條平行線說成「在平地上行走的線」，而非依從定義是「兩條無限延伸也不會相交的直線」。這一種紀律把我們的思維限制在大家明白的特定軌跡之上，免得天馬行空地亂闖，但同時也增加了我們的自由：一種免於無知、免於偏見、免於虛浮和免於混淆的自由。就像駕駛汽車需要遵守交通規則才能四通八達一樣。我們學習一門學科，並非單單要學習一些零散的、支離破碎的知識，而是為了承接數以百代前人累積、遺傳下來的一套思維的紀律。這一套紀律不能太鬆，如果我對平行線的定義也不在意，根本就不可能明白、掌握幾何學和相關學科（物理、工程以至經濟、歷史）的知識與定理；死記硬啃，既不

持久，也會錯漏百出。但紀律也不能太緊：太緊則會限制人的思考，令學者只懂得用眼前的一條思路去想問題。例如面對所有事物，都只曉得用幾何的方式去思考，然而有很多事情卻不能硬套幾何的概念和定理。這大概也就是斯諾希冀他心內「兩種文化」中人得以跨越鴻溝的原因。

我們學懂了一門學科的思維紀律，就好像騎在巨人的肩上。巨人就是該門學科千百年來的學者。我們學習了前人的智慧和經驗，才得以居於高處，遠眺四方。只根據我們自己（或加上就近幾個人）的知識與理解，只能是個平地上的小矮人，或甚而是井底之蛙。騎在巨人肩上，我們才可以看得很遠，坐得很穩。然而，要是我們無法掌握一門學科的思維紀律，就像是站在一盤散沙之上，不但難以站穩，更不用說看得遠了。通用技能脫離了學科，就是一盤散沙。今天電腦發達，任何人有基本閱讀能力，都可以輕易「上網」找到數之難盡的資料；但是要好好利用這些資料，先得要在自己腦海中有相關的清晰概念和思路。要是缺少了所需的思維紀律，根本無從對這許多材料提出有意義的問題，從而判別這些材料孰先孰後、孰優孰劣；閱讀這些材料也不一定能充分理解、消化，而往往望文生義、斷章取義；讀畢也未必能作出任何合理推論，服己服人。結合着學科，「通用技能」可以學得很好；脫離了實際學科知識而教之，卻是虛浮無根的假自由教育而已。

要學會掌握一門思維的紀律，有它的樂趣，也有它的艱辛，必須花時間、下苦功，為學而學，而不是瞻前顧後、關注它的應用價值。一門思維紀律的實用價值就在於我們能夠應用它去思考我們需要思考的問題；多學幾門思維紀律，我們就有能力從不同角度、採取不同方法去思考我們的問題——這就是大學需要辦通識教育的理由，也是筆者對大學通識教育的期望；這不是甚麼通用技能或說話技巧的訓練可

以充數的。除非一套（或兩三套）思維紀律穩固地掌握了，否則定義不清、理路不明，思考問題只會虛浮、混亂、結繭自困、誤己欺人。如此浮誇的人，縱使東成西就，三十歲前已經賺得一桶又一桶黃金，怎可以算是真正的大學畢業生？

現代世界知識日新月異，人的視野也日漸寬廣，遍及全球。中小學課程必須不時更新，才可避免落後於學術知識的推展和社會的需要；但不斷增加新材料，有限的課時也難以承受。所以課程推陳出新，加以適當的整合，是合理的。問題是學科的分合消長，以及新學科——例如香港新高中課程必修科「通識教育」（Liberal Studies, LS）——的設計與推行，是憑着甚麼原則、甚麼理念呢？我們希望下一代有機會騎到巨人的肩上，還是樂得他們今後站在散沙之上？如果推行課程整合或擴闊，卻忽略了培養學生一種或若干種思維紀律，只期望學生思考快捷、多言不怯，隨便拾起一兩則網上資料即能「充滿創意」地侃侃而談，這種虛浮無根的學與教，大概是理維斯對斯諾提出兩種文化論最大的遠慮罷。

若干年前，香港新高中課程的中學通識教育（LS）方案初公佈時，筆者也曾表示支持；但也同時指出，香港中學教育一貫的強項之一，是分科教師專長科目的學養較深、各科教學內容的水平也較有把握；短處是分科教師在其專長科目以外的認知往往有欠深廣，施教時難以觸類旁通。若要課改奏效，則需要取其長、補其短。高中「通識教育」（LS）廢除傳統科目的名稱事小、剷除科目間的阻隔也可能帶來不少好處，但是千萬不應丟棄數十年來成效見著的思維紀律的培育。關鍵在於，應要讓專長各科的老師，繼續任教他專長的課題，但同時鼓勵學校內各科老師一同在「通識教育」（LS）的框架下，協力編排課程和分擔課題的模式；授課前也一起備課，經常交流。務求團隊協力，幫助學生學習舊有的思維紀律能達到一定的水平。這

方面也許難免略為遜於往昔，但也更能跨越科目的藩籬、兼用多種思維紀律思考課題；得以償失（例如：對隋煬帝開鑿運河，能夠從歷史、地理、經濟、物理、生物等角度探討；對中國近三十年來的經濟增長，也能夠從歷史、地理、國際關係、社會、文學、媒體學等不同層面作出分析；對日常飲食，則能夠運用生物、化學、經濟、社會、體育、美學和媒體學等概念與方法，進行跨越學科的討論，等等）。必須避免的是，不應希冀任何老師「一腳踢」負責「通識教育」全部的課題，因為今天教育界難以覓得各科都深入認識的教師（承接上文有關斯諾的辯論，當代全球知識界也難以再產生多少位「達文西」）。「一腳踢」的後果，不是顧此失彼，就是把各項課題的認知，降至普通常識的水平，犧牲掉思維紀律的培育；「通識教育」（LS）淪為「吹水教育」。因此，師資再培訓的重點不宜（也不可能）放在「文科老師『惡補』理科、理科老師『惡補』文科」形式的速成填補課程內容（提供「貓紙」），而應強調誘導專門科目教師之間的學識交流、教學協作和專業團結，孕育各科教師之間互敬互重、互相問難的好奇好學習慣。

四、大學通識教育的擴闊綜合、補遺與深化功能

（一）擴闊綜合功能

現代世界各地的大學制度，淵源來自歐洲中古時代的大學。歐洲中古大學原則上只有一種本科課程，即亞里士多德學派的哲學；學生修畢這共同課程，取得學士學位，才可以分別進修專門的神學、法學、醫學等博士課程。因此，各門專家之間，有着共通的理念和方法。斯諾關注的「兩種文化」隔閡，在中古歐洲是不存在的（Luk, 1997, pp. 479-518）。文藝復興以後，科學革命和啟蒙運動相繼出現；

歐洲思想發展和教育設計產生了巨變。思想和學術分成多門多派，而且愈變愈專、愈分愈細。不同學科之間，假設、概念、方法和思維方式相去愈遠，往往也缺乏共同的哲理基礎，溝通的問題愈來愈嚴重。斯諾病之。上文引述批評斯諾的生物化學家于德健已經解說清楚了（Leavis, 1962, pp. 33-43）。

斯諾「兩種文化」論發表半個世紀以來，各地大學和高中課程的改革，往往都朝着擴闊的方向走。許多本來沒有大學通識教育的社會，都創設了大學通識教育；一方面希望拓展學生的視野，好讓學生更能適應畢業後數十年，在職業生涯上必然遇上的許許多多無法預期的變化；同時也希望可以紓緩一下斯諾指出的知識界分裂、不同領域缺乏溝通的問題。不過，于德健批評斯諾的文章說得好，任何人要掌握一門學科，必須花上大量時間、心血，除了修課，更需要從事研究工作，才有可能踏進這學科的門檻，融進它的思路（一如上文所論之「思維紀律」）。這麼深度的學習，不是中學課程增添一些學科，或大學通識課的一兩門外系科目，就足夠的。

不過，中學「文中有理、理中有文」，大學增設通識教育課，總還是比較沒有好。大學通識教育課只要不讓學生產生錯覺，以為修了一兩門外系科目，已經登堂入室，盡得其要旨，而是讓學生體驗一點管窺之樂，來日方長，大可以在自己專長的領域之旁，努力橫向發展。換言之，希望讓學生有機會感受到「望道便驚天地寬」：對知識的寬廣深邃，產生一份兼具驚訝、誠敬、珍重、謙虛、激勵和決志的情懷，養成批判的頭腦和追求知識的抱負。斯諾希冀大學培養一批又一批達文西是不切實際的。但如果大學放棄了培育心胸和思維都既寬且廣的知識分子，則與高級職業訓練所何異？大學通識教育實在是需要辦，並需要辦得好的。

現代知識界分崩離析，是二百多年來西方（以至世界各地）學術發展的產物；學制如果偏狹，是其果、非其因。這一點，斯諾的批評者說得很清楚。我們也不應期待大學教育（包含通識教育）可以產生甚麼短期見效的補救。不過，從學生的角度看，學生還在成長；他的德、智、體、群、美等方面，和各門學科的學習，還是需要整合的。整合是學生本身全人格成長的作業，必須由他自己去做。不過，作業的空間和成長奮鬥的誘導與扶持，則有賴師長和院校提供。這可說是大學通識教育的任務。

理維斯厭惡斯諾的「兩種文化」觀，強調大學只有一種文化，就是他心目中的人文精神，而人文精神是從文學的學習培育出來的：從每個人以今天的目光和心思閱讀前人偉大作品時，心靈有所反應，從而孕育出來的。因此，他認為大學的核心應該是文藝學院。我們不必同意理維斯的文評理論和對文學教研擔當大學核心的期許。不過，他主張以人文精神作為大學的核心價值，相信不少同工是樂意認同的（即使甚麼是「人文精神」也許人言人殊）。理維斯的構想，在二十世紀六十年代的劍橋有沒有可能實現不得而知，他本人在抨擊斯諾的演講之後不久便退休了。但是，在理念上，以人文精神這樣的一套價值觀念作為大學教育的整合方向，大概比較斯諾跨越文理的說法較為可行。從學生的角度看，相信也是需要的。

大學通識教育是否能夠幫助學生培育「望道便驚天地寬」的人文精神呢？

（二）補遺功能

我們冀求大學通識教育擔負起擴闊和綜合功能，就是假設了中學課程過於偏狹，學生帶進大學的是某些科目扎實而狹窄的基礎，準備

在大學裏，在這基礎之上深造。我們扶掖學生深造之餘，也希望鼓勵他擴大大學領域，因而為他提供通識教育。但是，倘使先前的假定不再成立，大學通識教育的方針是否也需要檢討呢？

遭受資本主義全球化衝擊，高中課程改革的科目整合，往往可能走上側重通用技能、輕視知識的歧途，造成新一代大學生的基本知識、理念、思維和認知紀律的掌握，良莠不齊：學生不是騎在巨人肩上進大學，而是踏着散沙跣足進來的。又或者，在業績主義急功近利的改革之中，舊已破而新未立，步進大學的新一屆學生可能缺乏共有的認知領域，中學與中學、個人與個人之間差異甚大，大學教師難以對學生集體施教。倘使面臨這些困境，通識教育——尤其在把通識教育集中設置於大一「基礎年」的院校——是否需要轉而擔負某些補遺功能，幫助學生養成應有的一些認知紀律，以免高中課改的後患損害學生的大學教育，甚或禍延下一代呢？

（三）深化功能

大學教育的目的，總包含幫助學生成長，學習做人。這也是大學教育與高級職業訓練的重要差異之一。在資本主義全球化的衝擊之下，社會主流強調功利和貪婪，賤視公益，更忽略知識的價值。很多大學生面對價值矛盾，深感困擾。大學教育除了培育獨立和清晰的思考能力與批判思維，也可以為學生提供「做人」的深化教育，為學生提供適切的參考，好讓學生得以面對內心的困擾，尋求自己的解答：幫助學生思考，於追求功利、物慾、感官刺激之餘，人生在世還有甚麼意義，同時也培養一點抵禦逆境的心理力量。當然，教師不應說教，大學也不應對學生作任何宗教、價值觀念或意識型態的宣傳、灌輸或硬銷。但內心修養的培育，也是需要的。尊重學生的心智自主，避免宣傳和灌輸，為學生提供富有學術思想價值的宗教

議題、生死問題、人生終極論題、心靈修養，以及剖析與反思意識形態等課程，是需要而且迫切的。除了在大學，學生還有甚麼機會接受這樣的深化教育呢？青年人心靈空虛，如果連大學也不提供心靈的培育，蠢蠢欲乘虛而進、別有用心者，大有人在。大學若能提供這類課程，無以名之，姑且稱為「心靈教育」。在大學課程裏，通識教育課可能是最合適設置「心靈教育」供學生選修的空間（陸鴻基，2009，頁112-115）。

筆者認為，大學通識教育宜有上述的擴闊綜合、補遺和深化等功能。這三種功能如何體現在通識課程與學生學習經驗中？如此多功能能夠實現嗎？實現的途徑會怎樣？礙於篇幅，愚見不可能在此詳細論述了。再者，這大概是每所院校、每個通識課程的同工相時度勢思考的議題，外人不宜妄說辭也。

五、「兩種文化」在今天

斯諾的「兩種文化」論發表了半個世紀，他本人也去世三十年了。斯諾仕途顯赫，著作等身。但死後最為人記憶的，只有兩句說話。其一是1964年出版小說 *Corridors of Power*（《權術走廊》）的書名，不久成了「高官處理政務和說客活躍的場所」的代用詞，沿用至今，成了新聞界的習用語；不過，一般人使用這名詞時大概都不會記起斯諾其人其書（參閱Weintraub, 2007, “Snow’s novel series” 節；“The Two Culture”, 2010, “implications and influence” 節）。斯諾畢生力作的十一本連扣小說，二十世紀八十年代後也少有人閱讀。大抵斯諾當事人揭密的趣味淡忘以後，英國政壇和大學的狀況也轉變甚大，讀者對斯諾小說再提不起很大的興趣。理維斯說斯諾文學成就不高，也許是沒有低估的。

斯諾至今最為人記憶的另一句說話，就是「兩種文化」。上文（註5）提及現今以Google檢索“the two cultures”，竟顯示出一千多萬條資料，可見斯諾這本小書漣漪之廣。但是，五十年前英國一場論爭過後，有多少人讀過這本書？有多少人只是聽說過這個詞語，依稀知道跟「文科人不知科學、理科人不懂文學」的現象有點關係？更有多少人借用這詞語，挪移到完全無關的情境去？

無論如何，斯諾的「列德講座」演說，引發了一場關乎英國高中和大學課程寬度和深度，以至大學教育意義的論爭。論爭的熱潮早已過去，但是相關的討論始終沒有平息，而且地域也愈來愈廣。斯諾這本小書犯駁之處很多，但他觸發這場大討論卻功不可沒。我們關心大學通識教育的同工，也許都應要感謝他。

理維斯厭惡斯諾侃侃而談「兩種文化」，堅持「文化」只有一種，他貶斥斯諾論調不通之餘，更害怕斯諾是要為英國政府（當時執政的是工黨）謀劃大學功利化鋪路。斯諾本人和他任官的政府有沒有這種打算，不得而知（不過，斯諾書中要求大學關注的功利作用，還是「改善平民生活水平」一類的公益議題；他不像「市場基要論者」鼓吹人人追逐私利，見Snow, 1965, pp. 77-83）。

但是，理維斯和斯諾相繼去世後，戴卓爾夫人（Mrs. M. Thatcher）領導的右派保守黨卻的確推展了許多「市場基要主義」的教育改革，改變了英國大、中、小學教育的面貌。私人財富為重的功利價值觀念和政策，無疑是她的政府強行施諸大學的。

隨着戴卓爾牽頭的「市場基要主義」手段擴散到世界各地，各地的大學也漸次形成了兩種文化：不是斯諾筆下的「文學文化」和「科學文化」，而是崇尚人文精神和尊重知識的「學術文化」與一切以個人利慾為依歸的「功利文化」。各地大學和社會發展的未來，也許端視這兩種文化的互動。在這互動之中，人文精神與貪婪物慾、

學術文化與功利文化的消長之勢，在全球各地已經深深影響着高等教育的走向。大學師生應要如何安身立命呢？大學通識教育可以擔當怎樣的角色呢（陸鴻基，2009，第三章）？這是在廿一世紀初葉、資本主義全球化籠罩下，當前通識教育面對的最大挑戰。

（多倫多 2011.01.29 01:00 定稿；適值司徒華先生安息禮拜在港開始之時也。）

參考書目

- 陸鴻基（2009）。《心靈何價？資本主義全球化下的教育與心靈：基督宗教與中華文化傳統的回應》。香港：香港中文大學崇基學院。
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215–228.
- Leavis, F. R. (1962). *Two cultures? The significance of C.P. Snow* (The Richmond Lecture for 1962, with an essay on Sir Charles Snow's Rede Lecture by Michael Yudkin). London, England: Chatto & Windus.
- Leavis, F. R. (1972). *Nor shall my sword: Discourses on pluralism, compassion and social hope*. London, England: Chatto & Windus.
- Luk, B. (1997). "Aleni introduces the Western academic tradition to 17th century China: A study of the *Xi xue fan*". In T. Lippiello & R. Malek (Eds.), "*Scholar from the West*": *Giulio Aleni, S. J. (1582–1649) and the dialogue between Christianity and China* (pp. 480–517). St. Augustin, Germany: Monumenta Serica Institute.

- MacKillop, I. (2005). Leavis, Frank Raymond. In *Oxford Dictionary of National Biography*. Retrieved from <http://www.oxforddnb.com/view/article/31344/2005-05>
- Rickover, H. (1959). *Education and freedom*. New York, NY: Dutton.
- Snow, C. P. (1958). *The conscience of the rich*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Snow, C. P. (1965). *The two cultures: And a second look. An expanded version of the two cultures and the scientific revolution*. London, England: Cambridge University Press.
- Trace, A. S. (1961). *What Ivan knows that Johnny doesn't*. New York, NY: Random House.
- Weintraub, S. (2007). *Snow, Charles Percy*. In *Oxford Dictionary of National Biography*. Retrieved from <http://www.oxforddnb.com/view/article/31698/2007-05>
- Wikipedia. (2012). *Charles K. Kao*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Charles_K._Kao&oldid=467450009
見“Fiber Optics”節。
- Wikipedia. (2010). *The Two Cultures*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/The_Two_Cultures

北京大學通選課的現狀、問題和建議**

北京大學老教授教學調研組*

北京大學

北京大學設置通選課已經十年了。

2000年北大正式設置通選課的目的有二：一是順應現代國際通識教育的潮流，從根本上克服內地高等教育所受蘇聯二十世紀三十年代狹隘專才教育模式的影響，在北大正式啟動通識教育；二是為了貫徹教育部關於開展素質教育的決定。通選課有時被命名為「素質教育通選課」。十年來，北大的通選課由少到多，逐步穩定，總共開設過通選課達二百七十餘門，每學期開學時總有一百二十餘門各類課程，在上萬名本科生中掀起選課熱潮，盛況空前，並引起社會注目。

然而，如何評估通選課的現狀？通選課的連年開設存在甚麼問題？人們對通識教育和通選課是否達到共識？如何進一步推動通選課的建設和通識教育的開展？結合聽課與調研，這裏提出我們的若干認識和建議。

** 在此鳴謝北京大學老教授教學調研組和《現代大學教育》授權轉載。原文見北京大學老教授調研組（2011）。〈北京大學通選課的現狀、問題和建議〉。《現代大學教育》，2011年第2期，頁96-101，本文略加修改。

* 本文由張翼星教授執筆。張翼星，北京大學哲學系教授、博士生導師、老教授教學調研組組長。

一、通選課的由來和意義

所謂「通選課」，就是「通識教育選修課」的簡稱。通識教育的概念顯然來源於現代西方教育。英語本來有兩個名稱：general education，可譯為「普通教育」或「一般教育」；liberal education，可譯為「自由教育」或「博雅教育」。現統譯為「通識教育」，大致是恰當的，它基本符合原意，並與中國的某種傳統教育觀念相接近。我們所說通識教育，是與某種狹隘的專業教育或職業教育相對立。中國內地高等教育解放後受蘇聯二十世紀三十年代教育模式的影響很深，1952年全國高校院系調整時，設立許多單科性的大學（學院），削弱了綜合大學的綜合性，把專業和教研室分得很窄很細，過分強調人才培養的專業對口。中學到高中便實行文理分科。在這種制度下，培養某些專業技術人才是可以的。但要培養大科學家、大學問家、大哲學家就很難。隨後1958年提出「教育為無產階級政治服務」，要求突出政治；改革開放以來，又受市場經濟大潮衝擊，要求突出實利。結果工具理性居上，急功近利盛行，內地的高等教育很難踏上研究高深學問、培養高級人才的寬廣大道。通識教育的開展，像是吹來一陣清風，它講究博雅通達，重視人的人格和智力的獨立發展。通識教育要求拓寬基礎，溝通文理，融合人文精神與科學精神的陶冶，為培養各類高質量人才鋪墊基礎。這無疑是對長期形成的教育觀念和制度的一次衝擊，一次有深遠意義的改革。

那麼，通識教育是不是單純的舶來品，新近從西方、美國引進的東西呢？並不完全是。其實在中國和北大的教育傳統中，早有通識教育的淵源。通識教育要求妥善處理兩種關係：一是人的知識、智力的博與專或廣與深的關係；二是學問與人格的統一，也就是智育與德育、美育的關係。孔子早有「君子不器」的說法。他所理想的人才，

不是器具，不是專業性的工匠，而是「博學於文，約之以禮」的謙謙君子。儒家歷來重視「治學」與「做人」的完善統一。儒家經典《中庸》提到的為學之序是：「博學之、審問之、慎思之、明辨之、篤行之」，顯然把「博學」置於首位。二十世紀三十年代，北大曾把這幾句話用作校訓。中國現代大學理念的奠基者蔡元培，特別強調順自然、展個性，溝通文理，實行德育、智育、體育和美育的和諧結合，要求培養一種健全的人格。曾主持西南聯大工作的梅貽琦在〈大學一解〉中談到，「通專雖應兼顧，而重心所寄，應在通而不在於專」，理應加強「知類通達」的思維訓練。總之，蔡元培、胡適、梅貽琦等那一輩中國現代教育家的理想目標，是要在中國培養一批又一批大科學家、大學問家、大哲學家來的。可惜這個目標的實現在一段時間裏中斷了。但我們可以看到，中國從古代到現代的教育傳統，與通識教育本有吻合的方面，我們不應把當前通識教育的開展看做照搬西方或美國的教育模式，而應當結合中國的傳統與現實，走出有中國特色的通識教育之路，培養出當代中國的傑出人才。

至於國內教育部門在上世紀末提出的「素質教育」，則是與「應試教育」相對立的概念，意在強調教育不是為了應對考試，而是為了提高人的素質。這是在中國教育的特殊現狀下提出的概念。在優化人的素質這個目標上，通識教育與素質教育確有相同之處，但二者的含義並不完全相同，來源也是不同的。

二、通選課的設想和分類

關於通選課的設置，海內外各大學因有不同的設想，便有不同的側重和分類。大致有以下幾種：

第一，「溝通論」或稱「綜合論」、「均衡論」。這是比較普遍

流行的看法。二十世紀科學發展的大趨勢既是分析的又是綜合的。為避免片面看待學科分化所造成的弊端，主張世界和科學是一個整體，應打破文科與理工科之間、各學科之間的壁壘和間隔，做到互相溝通，讓通識教育向學生提供比較綜合、均衡的視野，將通識教育看做溝通自然科學與人文社會科學之間、各門學科之間的橋樑。

第二，「經典論」或稱「精義論」。美國以赫欽斯（R. M. Hutchins, 1899–1977）為代表，他從二十世紀三十年代起，就在芝加哥大學倡導經典教育。應當說，在二十世紀之前，我們民族的經典傳統教育，是歷史悠久，極具盛名的，《四書》、《五經》便是儒家教育最基本的經典。人類自古至今保留了許多經典原著，它們經受了時間的檢驗和歷史的選擇，是各民族智慧的結晶，是學術、文化之源。因此，經典論者主張通識教育以經典研讀為中心。

第三，「進步論」或可稱「前瞻論」。主張通識教育課程的設置以學生的未來事業為目標，注重前瞻性。日本東京大學曾將通識課中的「總合科目」分為六大類：「思想及藝術」、「國際及地域」、「社會及制度」、「人間及環境」、「物質及生命」、「數理及情報」。

第四，多元文化論。主張文化的多元性，允許多元主體的並立。強調通識教育的課程吸納各民族、地域多元文化之內涵，倡導兼容並蓄之胸懷。以上幾種主要觀點和做法，都各有利弊，都曾受到不同側面的肯定與質疑，實際運用上也多有交叉與綜合。

我們認為，多元文化的主張和兼容並包的胸懷，是開展通識教育的必要前提。「綜合論」與「經典論」可以相輔相成，並重視面向世界與未來。

北大基本採取「溝通論」的觀點，將通選課劃分為五個領域：數學與自然科學、社會科學、哲學、歷史學、語言文學與藝術。2009年後又增加「可持續發展科學」的領域，試圖為學生提供一種多學科交

又、互相溝通的大平台，使學生能瞭解不同學術領域的基本概念、研究方法和主要思路，受到科學精神與人文精神的陶冶。要求本科生畢業時至少修滿十六個學分（後改為十二個學分），每個領域至少選修兩學分，文學與藝術領域至少四學分。文科學生在自然科學與數學領域至少修滿四學分。

北大十年來開設的通選課，若從題材形態上劃分，大致有以下幾類：

第一，原理、概念類。主要闡述一類學科或一個領域的基本概念與原理。這類課程是比較重要的，理論性、綜述性較強，有利於學生開闊視野，拓寬基礎，溝通文理，促進跨學科的思考，學習科學思維方法，鍛煉理論思維的能力。並且有利於啟發學生的興趣與天賦，重新考慮專業的選擇。如「哲學概論」、「美學原理」、「漢語和漢語研究」、「藝術概論」、「小說的藝術」、「心理學概論」、「經濟學原理」、「法律導論」、「數學的精神、方法與應用」、「生物進化論」、「普通生物學（B）」等，都是在全校頗受歡迎，選修率很高的課程。北大由於學科比較齊全，這類課程容易從各院、系的必修課，經過一定的提煉、調整，轉化而成。因此，課源比較豐富，師資條件有優勢。

第二，通史、專史類。有一般世界史或斷代史，也有不同國家、民族、地域、學科的通史或專史。與前一類課相配合，也佔有相當的比重和地位。如果史料豐富、確鑿，而又提煉精當，正確地總結歷史和理論的經驗教訓，這類課程便有利於培養學生的時代感、歷史感和民族感情，也有利於培養人文情懷和實事求是的學風。這類課程目前大都屬於人文學科，如「中國現代文學史研究」、「藝術史」、「中國電影史」、「中國美學史」、「中國古代物質文化史」、「二十世紀世界史」、「中國哲學史」、「中國文化史」、「西方哲學史」、「西方美術史十五講」、「印度佛教史」等，也有少量自然科學方面的課程，

如「科學通史」、「古今數學思想」等，都很受學生的歡迎，普遍引發興趣。課源也比較豐富，師資力量較強。往後理工科和社會科學也可適當建設這方面的課程。

第三，原著、名著類。忽視經典原著的直接閱讀，是內地當代教育領域和教學領域的一大通病。學生為了對付考試、完成學分，往往忙於讀教材、看講義，至於完整地攻讀原著，則教師不引導，學生不主動。而這些原著、名著，卻是經過時間洗禮和歷史檢驗的人類精神文明的成果，是各民族文化的源頭，學者治學探究的依據。直接攻讀原著，可以體悟時代轉折的重大問題，並且可從原著中領悟先賢、大師的精神風采，增進人文與科學的素養。能對一批原著讀懂、讀熟、讀出自己的見解、體會來，至少是文科學生的一種基本功訓練，是在學術上登堂入室的必經之路。這類課程確是通選課中迫切需要的部分，也是許多學生樂於選修的課程。如「中國名著選讀」、「人文經典選讀」、「《論語》、《孟子》導讀」、「老莊哲學」等。這類課程目前還只限於人文學科的部分領域，為數不多，難以滿足學生的要求。由於長期忽視，目前真正能開設原著講解和導讀的教師已經很少從長計議，認真對待，努力建設這方面的課程十分必要，這對教師也是一種督促和推動。

第四，專項、專題類。這類課程多是關於科學、社會、人生特定領域或重大問題的研究，較能反映教師的研究成果。課程的內容比較富於時代感和現實感，或者有益於一生。學生可從中瞭解特定的研究進程和特殊科學的思維方法，對分析和研究現實生活中重大問題有特殊意義。如「自然科學中的混沌與分形」、「人類的性、生育與健康」、「中國歷史重要問題評析」、「藝術與人生」、「魯迅小說研究」、「西方文化通論」、「埃及學通論」、「印度社會與文化」、「民族與社會」、「民俗學」、「中國經濟專題」等，其中一些課一直成為學生

踴躍選修的熱門課。這類課程在各院系尚存潛力，有待開發，但需認真選擇。

第五，音樂、藝術類。加強美育，實現德、智、體、美相結合，達到知、情、意的統一，培養健全的人格，是蔡元培的一貫主張。開設多種形式的音樂、藝術賞析課，是加強美育的重要課目，是通識教育不可缺少的方面，如「西方音樂史及名曲欣賞」、「中國美術史及名作欣賞」、「基本樂理與管弦樂基礎」、「影視鑒賞」、「中國書法史及名作欣賞」、「山水成因賞析」、「中國傳統建築」、「現當代建築賞析」等，都頗受學生歡迎。但有人認為，含有「賞析」二字，似乎難登通識教育的大雅之堂。其實音樂、藝術的賞析，不單是文化的消遣，而是提高審美的情趣與能力，在藝術美的意境中體會人生的意義與價值，並促進科學思維，激發創造活力，是有利於創新人才的培養的。只是這類課程需要增強美學和人文的內蘊。

十年來的通選課，總起來看，教師是認真投入的，學生是積極選修的，教師講得比較舒展，學生也學得比較主動。通選課已經成為北大本科教學與課程體系中的一個重要組成部分，是貫徹通識教育的一項重大舉措。但是，通選課的數量在理工科與文科之間、新老院系之間很不均衡；通選課的質量也是相當參差不齊的。從質量、效果上看，大致可以分為優秀、良好、較差三類。有些課從內容到方法符合通選課要求，教學質量突出，成效顯著，引發了學生較濃厚的興趣，受到學生的普遍歡迎，比較充分地調動了學生的主動性，可以列為優秀課程一類，約佔30%，這類課程應列為基本課目，作為「保留節目」穩定下來，每年滾動開設，並安排接替教師，保證長期開設下去。有些課程基本符合通選課要求，基本概念與觀點的表述是清晰的，運用材料、信息較為充分，分析、講解對學生有啟發，運用教學環節或使用多媒體效果較好，得到大多數學生的肯定，可列為

良好課程的，約佔50%，這類課程尚有改進，提高的餘地，有的課程內容比較浮泛或偏窄偏專，有的屬科普知識，講解的論理性不夠充分或材料、信息欠缺，不能引發學生興趣，課堂氣氛比較沉悶者，屬較差的課程，約佔20%。這類課程影響學生的學習效率和學習情緒，應改弦更張，大力革新或考慮作適當調整。

北大學科比較齊全，教學資源比較豐富，有一定學術水平和教學經驗的教師比較多，因而有條件設置和優化通選課。在比較簡短的學時內，通選課展示學科的方面比較多，可供選擇的餘地比較大，開拓的思路比較寬，因而能激發學生的興趣，受到學生的歡迎。每學期開學時，學生們穿梭於各教室之間，緊張而興奮地選課、聽課，還不時地奔走相告，傳遞信息，有時因選上「名師」、「名課」而欣喜，也因人滿為患，被拒門外而惋惜。特別是剛進北大的新生，更能從這裏領略大學之所以為大，和北大兼容並包的特點。通選課不僅震動了校內學生，還頗有社會效應，吸引了一批為數不少的「旁聽生」，其中不但有進修教師、訪問學者，還有一些來自各地而常駐北大的「專業」聽課者，他們的「學歷」甚至超過本科生。全校通選課的開設，和它所引起的反響，在北大校史上算是一件大事，也是北大本科教學史上的一件新事。

通選課的基本特點是甚麼？第一，從教學內容上看，它是為拓寬基礎、溝通文理，為科學精神與人文精神的陶冶而設置，要讓學生更多地瞭解一些學科的基本概念與思維方法，使學生從與相關學科的聯繫、比較中更好地理解和研究自己所學的專業，並且便於結合個人的志趣、天賦與能力，重新思考和選擇自己的專業。因此，通選課既不同於比較專門的專業課，也不是通俗的科普講座，或因人而設、隨教師專長或興趣而開的一般公選課，就是說，它有特定的專業性，而又不能專業性太強，它只是為專業學習鋪墊一般的基礎，而這種基礎

也應夯實一點，而不能流於淺表。在闡述某一學科（一般指一二級學科）的基本理論和知識的同時，要特別注重科學思維方法的訓練，融匯科學精神與人文精神的陶冶。第二，從教學方法上看，由於通選課學時較少，不容全面展開，就更要注重少而精，主要把最基本的東西講得很清晰。應當把握要領，突出重點，着重於思路、方法的引導，加強問題意識和啟發性，盡力發揮學生的主體性。那種平鋪直敘、面面俱到、滿堂灌的講課方式特別不適宜於通選課。第三，從教學效果上看，通選課一般人數多，課堂大。課堂討論難於組織，課堂秩序不易維持。在注重講課的科學性、嚴謹性的同時，還應適當注重生動性和趣味性。靈活調動教學環節，恰當使用多媒體，讓學科的魅力和講課的藝術把絕大多數學生吸引住，吸引到教師的重點闡述上，使學生與教師共同思考，並向教師質疑，與教師商討，發揮教學相長的作用。由於一般每週只上一次課，教師便必須也有可能充分備課，甚至有利於精雕細琢、錘煉精品，可以為學生的專業選擇提供一個良好的契機，為學生的專業深造鋪墊一種良好的基礎。總之，通選課可以成為學生開拓視野、生長智慧的大課堂，也可以成為教師檢驗水平、鍛煉隊伍的大講堂。

三、通選課的問題和建議

通選課一直存在諸多問題，迫切需要領導重視，認真解決。

（一）未能主動建設，呈現自發狀態

通選課設置後，除頭三年的學校教學工作會議曾作為專題討論以外，往後一直缺乏專門的討論，研究，對於通選課的指導思想，合理設置，分類選修等問題，缺乏統一認識和全盤規劃，缺乏長遠設計和

主動建設的意識，使通識教育的開展和通選課的設置，基本處於自發狀態。

（二）課程數量失衡，教學質量懸殊

目前理工院系開設的通選課，大約只佔總數的四分之一，人文社會學科所開設的則約佔四分之三，並且大多集中在藝術、中文、歷史、哲學等少數院系。理工科學生選修文科課程的比較多，而文科學生選修理工科課程的則很少。尤其是數學，物理方面的課程，文科學生不易聽懂，選修者極少。這就難於達到溝通文理，融合科學精神與人文精神陶冶的效果。

通選課的質量，各種課程之間，頗相懸殊。少數課程的題目與主旨，便不符合通識教育要求；有的則是教師不夠認真，經常遲到或找人代課；或內容浮泛，不得要領；或知識陳舊，了無新意；或照本宣科，索然無味。學生將這類課程稱之為「水課」，有學生對話：「你看這課怎麼樣？」「唉，水，水得很！」就是說，真東西少，水分太多。有個別課程，屬基本知識或科普講座一類，並無理論深度和多少啟發，教師卻利用錄像，電影剪輯或某些物質獎勵，吸引學生，並在課堂上穿插不必要的娛樂項目，甚至普遍給高分，迎合學生的某些趣味和要求，這是值得認真改進的。

（三）宣傳力度不夠，思想障礙尚多

內地教育界受實用主義思潮和狹隘專才教育模式的影響頗深。向通識教育的轉變，需要一個認識過程。當前對通識教育或通選課，都有心存疑慮者。多數疑慮的焦點，在於通識教育與專業教育的關係：開展通識教育，會不會沖淡或削弱專業教育？會不會影響專業人才的培養？有些教師對專業教育和專業課比較駕輕就熟，對通識教育溝通

文理，知類通達的要求不大適應，擔心通選課擠掉專業課的學時。的確，當前大學本科學習四年，第四年又被稱為「謀職就業年」，實際學習時間不多。有的家長擔心通選課學多了，會學不到專長和本事，影響孩子往後的就業與謀生。過去的大學生說：「學好數理化，走遍天下都不怕！」現在的大學生說：「學好外語計算機，進入二十一世紀！」可見工具性的觀念更強了。他們總覺得外語，計算機和專業課是硬功夫，通選課不過長長知識。為了學分，又覺新鮮，雖然願意選修通選課，卻不太認真，大都不記筆記，不看必讀書；對於興趣不大或講得不好的課，只求對付考試，拿到學分就算了。還有些學生專門打聽和選修那些學習輕鬆，考試不難，教師給分高，學分容易拿的課。以上的疑慮和態度，顯然構成障礙，說明以往的教育模式和習慣勢力對人們的影響，又受市場經濟大潮中急功近利思潮的浸染，對通識教育的實質和意義不甚瞭解。

（四）定期審核不嚴，缺乏表彰制度

目前對通選課的審核，缺乏統一的程序和嚴格的規範，以至某些不適合通識教育的課程也列入了通選課目；某些經過檢驗，說明質量，效果很差的課程，也不能及時改進和調整。目前形成的全校通選課目，基本上是一個由各院系自發申報，經過簡單審核，拼湊而成的一個課目，缺乏內在聯繫與有機組合，未能形成一個相對穩定而合理的基本課程結構。如此年復一年地開設下去，看不到通識教育的建設與改進，勢必影響學生的學習情緒和通選課的效果。許多優秀課程，有人比喻為「狗熊掰棒子」，抓住一批，又丟掉一批。由於缺乏表彰和穩定的機制，有些優秀課程便易於自動流失。有的因教師出國，退休或其他原因而停開，有的因無適當教師接替而中斷或質量下降。由於優秀課程有限，或逐漸滑坡，有的學生因主動選修受到限制，便被

迫選修那些興趣不大的課。結果便是：「好課選不上，只好『水課』上」。學生選不上中意的課，而為了學分，不得不上那些本來不願上的課。這種現象，並非個別，有背通選課的初衷。

因此，我們提出以下建議：

首先，儘快成立通識教育研究中心或研究小組，克服自發狀態，加強通識課的規劃，建設與審核工作。這個組織的主要任務是：一是認真開展通識教育的研究，討論和宣傳工作；二是通盤研究和規劃全校通選課的設置；深入研究和解決通識教育與專業教育的關係問題；三是及時討論和審核通選課的增設，調整和評估工作；四是定期組織優秀課程，優秀教師的評定和表彰，推動通選課中基本課程的穩定開設。

其次，加強通識教育的宣傳，克服各種思想障礙，正確處理通識教育與專業教育的關係。應當看到，由於科技革命的高速發展，各門學科呈現大分化又大綜合的趨勢，許多新發現，新成果往往在學科之間的結合部或交叉點上出現。同時，現代社會的轉型，需要各種德才兼備，人格健全，在知識結構與能力上能適應各種轉變與轉型的人才。通識教育正是要打破各種壁壘與障礙，促進各學科之間的溝通與交流，促進科學精神與人文精神的融合，培養新型的高質量人才。所以，通識教育決不是要排斥或沖淡專業教育，而正是要處理好學問上的博與專的關係，處理好治學與做人的關係。胡適的那個比喻還是恰當的：「為學當如金字塔，要能博大要能高」。基礎寬實了，才能向高處發展，否則就會立不住。一時立住了，也容易倒塌。這種博與專的合理關係，在各門學科和各類大學中，原則上都是一致的，但由於培養目標不同，研究型的綜合大學與各種職業培訓學院，顯然又有重大區別。通識教育的本意，正是要為優質的專業教育提供一個比較廣闊的背景，鋪墊一種比較寬實的基礎。所以，我們既要加強通選課的建設，提高質量，注重效果；同時更要加強專業必修課，特別是

「主幹基礎課」的建設，進行扎實的專業教育。二者應當是相輔而行，相得益彰的。這些道理，我們應當加強宣傳，澄清誤解，克服障礙，把通識教育推向一個新的階段。

第三，拓寬思路，廣開課源，適應通識教育的需要和學生多方面的要求。目前的通選課選題，多半屬於各院系教師的專業方向或學術專長；個別屬於教師的業餘愛好或特殊成果，都可繼續發掘。今後還可進一步注視的課源是：經典名著的講解和導讀；國內外新興學科和跨學科的評介；某些退休教師的研究成果。繼續發揮他們的餘熱和潛力。

值得注意的是，目前有不少通選課，是直接從專業基礎課移植過來，稍加刪簡而已。有的教師只不過是同一門課講兩次。但是，通選課和專業基礎課的教學要求，講授方法和重點，以及學時安排，都是不同的。應當重視這種區別，下功夫進行改建，才能適應通選課的特點和要求。

第四，通選課中還有幾個特殊性問題，需要注意解決：

一是通選課一般只上一學期，每週兩節課。這就要求主題鮮明，內容精當，重點突出。每一節課都應充分利用，達到比較好的效果。直觀性的教學環節，如放映電影，錄像等，只能配合原理，概念的講解，適當安排。不能迎合學生趣味，或圖教師省心，漫無節制。通選課往往課時短，而教師準備的內容多。這就容易虎頭蛇尾，到最後草草收兵，使學生感到不滿足。這就需要通盤計劃，作合理安排，既節約時間，又保證質量。在比較短的課時內，把通選課開設得富於學術性，啟發性，盡力引發學生的興趣與思考。

二是通選課如何考試？這是學生頗為關注，教師煞費苦心的一個環節。目前的考試方式甚多。有閉卷的，有開卷的；有期中交作業，期末考試，成績各佔不同比重的；有用作業、短文、讀書報告、討論發言等代替命題考試的。都各有所長，不必拘於一式。但應作嚴格而

合理的要求，不可鬆弛。教師與學生一般能正確對待考試。但也確有部分學生，為了輕鬆拿到學分，僥倖取得好成績，選課時便不顧教學內容與質量，專門打聽和選修那些考試容易，給分高的課。教師中也確有投其所好，並爭得高選課率而降低考試要求，大放高分者。這是通選課中的某種不正之風，值得教務部門和各院系領導重視。建議對考試提出明確規範和要求，嚴格地加以管理。「小說的藝術」課要求學生期中交兩篇心得文章，期末考試，是交一篇自己創作的小說，佔成績的大部分。其中優秀者還可集結正式出版。這種考試結合理論與實踐，對教師的教學效果，是一種有效的檢驗，對學生也是頗為實際的鍛煉和鼓勵。

三是目前通選課中有「大學語文」一課，缺乏統一的教材和規範。現由中文系現當代文學教研室教師輪流講授。內容多半依各人的研究側重而各不相同。學生雖有一定收穫，但難以達到提高語文水平和寫作能力的要求，與設置這一課程的初衷不符。我們認為，大學語文一課，類似於外語，計算機一類的工具課。因此建議列入公共必修課，組織專門的教學力量，以期達到應有的效果。

從西方的眼睛看中國科學

——以李約瑟《中國科學技術史》為例談通識教育 基礎課程設計**

陳志宏*

香港中文大學

引言

本文旨在從介紹香港中文大學通識教育基礎課程「與自然對話」，以及李約瑟的著作《中國科學技術史》在課程中的運用方法，總結出一些對大學通識教育基礎課程的規劃心得。

一、大學通識課程設計與主修科目的分別

與以往大學普遍着眼於如何提供專科訓練的情況有所不同，大眾如今已意識到大學通識教育的重要性。大學通識教育能彌補專業主修科目訓練的不足，從知識的廣度下功夫，拓寬學生在專修科目以外的視野。

** 本文曾於核心文本與核心課程協會（ACTC）第十七屆年會發表（耶魯大學，2011年4月14–17日），2012年翻譯為中文並略加修改。

* 香港中文大學大學通識教育部通識教育基礎課程導師。

大學通識教育課程旨在啟迪學生心靈，這與專業主修課程培育才智同樣重要。專業主修科目多以講學傳授為主、討論導修為輔；通識教育課程則主要依賴同學之間的交流學習，老師自上而下的傳授為次，強調學科的人文精神。因此，建構通識教育基礎課程核心部分的重中之重，在於怎樣能在課程中建構一個平台，讓來自不同背景、不同專業的同学就一些值得共同關注的議題展開討論、交換意見。老師的角色不再只是講授者，更像是個論壇輔引者（facilitator），選取合適的閱讀材料，同時充當主持，點出重要議題，帶動討論。同學在經過共同閱讀及討論後，對於一些普世價值將初步形成自己的看法，從而達到價值教育的目的。而在討論的選材方面，由於涉及經典的普世價值，入選課文必須同時滿足以下三點：（一）有啟發性的；（二）易於討論的；（三）經典的，或者關乎經典的。

二、通識教育基礎課程和「與自然對話」的課程架構

通識教育基礎課程由「與人文對話」和「與自然對話」兩門科目組成，2008-09學年開始試行，2010-11學年推展到所有四年制本科課程之中。從2012-13學年開始，大學全面實施四年制，近乎全體學生必修這兩門科目。課程以閱讀經典為平台，讓學生就人文與自然兩大領域的重要議題交換意見。以「與自然對話」一科為例，我們嘗試把若干科學經典文本輯錄成討論材料，着重文本之間的關聯，而非花上整個學期深入鑽研單一文本。在課程的教學安排上，同學討論約佔三分之二的課堂時間。

未來的新生在第一年的學習，就會接觸到通識教育基礎課程兩門課（「與人文對話」和「與自然對話」）其中一門，並帶着這基礎課程所給的共同學習經驗，繼續發展他們在別的專修或通識課程的

興趣。下文重點介紹的「與自然對話」課程的設立目的，是期望同學在修畢之後，能對科學的本義、科學的方法與態度有所認識及思考。

在教授「與自然對話」時，我們把討論主要集中在以下三方面：（一）讓同學了解科學方法；（二）欣賞科學的力量；（三）希望同學能明白科學的局限。在閱讀和討論時，「師之、友之、敵之」，希望同學反思那些所謂「理所當然」的科學精神，明白自然科學如何影響價值觀，進而拓闊視野。

在了解科學方法方面，我們選取了《劍橋科學史》、格蘭特的《中世紀的物理科學》和李約瑟《中國科學技術史》若干部分。溫伯格的宇宙學著作《最初三分鐘》、達爾文的《物種起源》和華生的《DNA：生命之奧秘》這三部著作，則帶領同學欣賞不同領域的科學精神。美國著名環保學者卡遜的《寂靜的春天》和量子力學先驅薛丁格的《思維與物質》，則是揭示科學方法限制的閱讀材料。¹這三大部分串連起各篇文章，而文本之間的對話亦可帶領出其他領域的問題，例如討論信仰、社會或倫理等，從而建構陳天機教授口中的「認知網」（陳天機，2008，頁xi）。²我們鼓勵學生從科學出發，但又不拘泥於科學本身，往不同的學術領域聯想，建構個人的世界觀。

以下以李約瑟選篇為例，簡單說明「與自然對話」如何選篇。

三、李約瑟《中國科學技術史》選篇

李約瑟的經典著作《中國科學技術史》紀錄了古中國探索自然的努力，全書共七冊，涵蓋了古中國各項科技的成就。我們僅抽取當中

1 有關更詳細的課程選文資料，可參見香港中文大學通識教育基礎課程網頁：
<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-19-56>

2 陳天機教授在《天羅地網》說，在新世代裏，大家都應建構出一個既廣且闊，卻又疏漏的認知網。

討論中國陰陽五行學說和「李約瑟問題」的結論部分，在課程中安排兩星期討論。如前文所述，我們並不要求學生深入研究李約瑟的著作，而是側重李約瑟這個主題與課程中其他文章的關連，也希望透過展開關連的同時，讓同學在腦海中建構自己的認知網。

李約瑟的文本獨到之處，在於作者嘗試由西方科學角度出發，把古中國科學及科技文本與西方學說一一比對。在我們選取的兩個篇章中，李約瑟嘗試把中國的陰陽理論演繹成兩種基本力場的理論，並視五行為古中國的化學理論。姑勿論這種比對是否合適，李約瑟的確為西方人了解東方自然哲學提供了捷徑。在課堂上，同學來自五湖四海，文化背景不盡相同，共同閱讀《中國科學技術史》，或能引領出多元討論。此外，陰陽五行理論與古希臘亞里士多德的四大元素理論亦十分相近。李約瑟認為，中國文化把「自然」視為一個生命體，而西方則以約化法發展出物理科學。從認識兩套理論的發展歷程，比較東西方哲學的差異，學生更能了解東西文化如何產生出截然不同的「自然」觀念。

在《中國科學技術史》中，李約瑟提出了另一個更重要的問題——中國何以沒有發展出現代科學？他列舉出發展現代科學的各個基本要素，剖析中國文化有沒有具備發展科學的條件，最後認為天然的地理因素使中國未能如歐洲般發展出現代科學。「李約瑟問題」從問題本身，到搜證方法、分析及結集都存有不少爭議。然而，正是這些爭議，留給我們討論的空間，例如反問歐洲何以發展出科學？地緣政治因素會造成多大影響？地理因素怎樣影響科學發展？這些問題超越科學本身，達到歷史觀與世界觀的層次。

本課程最大的挑戰，是需同時處理大量不同類別的文章與討論問題。文章之間若沒有足夠的連結或對照的話，整個課程就容易失去趣味。為此我們在考慮課本選材時，也會着重選材本身的延伸潛質。

同樣以《中國科學技術史》為例，其成書背景有着東西思想交流的因素之外，東方自然觀的獨特元素也提供了無窮的想像及討論空間。而對中國近代科學發展的檢討等話題，都較易從文章中導引出來。這些思考角度，除了在課堂由老師提出之外，更多時候是由同學於課堂之前先在網絡論壇上自行醞釀，再帶到課堂之中總結討論。到目前為止，從課程評估及同學反饋得知，閱讀和比較歐洲科學史與《中國科學技術史》，的確能夠讓同學從自然角度了解歷史，即使是來自世界各地的同學也能在文章中找到共通的話題。「李約瑟問題」所帶出「人文與自然之間的相互影響」，更是在課程試行時的意外收穫。

四、小結

上文以「與自然對話」的李約瑟選篇為例，簡要介紹了香港中文大學通識教育基礎課程的設計思路。為了達到促進學生思維培養、共同學習、拓闊視野等課程目標，我們在課本選篇中需要更加側重材料本身的經典價值，以及文章內容的延伸潛質，促進各選篇能夠有效交織出一套精要的科學內涵，滿足同學一個學期的共同討論欣賞。而另一方面來說，這些在基礎課程中經歷的閱讀、對話與思考歷程，亦讓同學的大學學習有良好的開始，令他們的主修學業獲益。

參考書目

香港中文大學通識教育基礎課程〈讀本〉。擷取自<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-19->

The Value of Waiting— Inspired by Huang Zongxi's *Waiting for the Dawn*, *A Plan for the Prince* **

Yeung Yang *

The Chinese University of Hong Kong

Foreword

Waiting for the Dawn, A Plan for the Prince by Huang Zongxi (1610–1695) is one of the twelve texts in the syllabus of “In Dialogue with Humanity”.¹ By the time students encounter this text, they will have had eight weeks of discussing the classics. On the one hand (at least theoretically), students would be at a comfortable level of familiarity with the format of the course and with their peers’ ideas and habits in the class. On the other hand, as the first text of the last section of the syllabus, *Waiting for the Dawn* is

** This paper is based on presentation at the 17th ACTC Annual Conference at Yale University on April 14–17, 2011 and amended in January 2012. I have used the pinyin system in this paper, but retained the Wade-Giles romanization system for Chinese in all citations from Huang’s book.

* Instructor, General Education Foundation Programme, Office of University General Education, The Chinese University of Hong Kong.

1 This course is to be fully launched as part of the General Education Foundation Programme in fall, 2012. The syllabus organizes the texts into three sections: “self and human capacity”, “faith and human limitation”, and “self in social institutions.”

to inaugurate a variety of issues concerning the self in society that students may not have asked in earlier parts of the course.² The text therefore plays a double role: opening a new field of inquiry and new kinds of reasoning, while showing the limitations and complexity of the concerns of self proposed in the contexts of individual self-cultivation. This paper aims at registering some common responses from students when they encountered *Waiting for the Dawn*. I have chosen to paraphrase their responses into an imaginary letter to the teacher so that the concerns culminate into the figure of one first-year student. While this figure is a generalization, my purpose of doing so is twofold. First, I would like to give readers a sense of who the student is in Hong Kong, and specifically in The Chinese University of Hong Kong. I hope this figuring would conjure up a concrete sense of students' queries and needs that may become a reference for teachers joining the Programme and those outside of Hong Kong who may be considering "global texts" and their possibilities in any core curriculum. Second, the idea of the letter creates a dialogue situation, which is the core value of our programme. We believe it is by bringing students into dialogues with each other that their ideas are exposed, articulated, examined, and made debatable. Only then could they learn to become good listeners and acquire an awareness of living among others. Only then can the waiting for the syllabus to unfold, for ideas to anchor, can be active and positive.

I have all my students to thank for contributing their energy and thoughts

2 Of the twenty-one chapters of the book, we have selected four of them for discussion: "On the Prince" (*yuan jun* 原君), "On Ministership" (*yuan chen* 原臣), "On Law" (*yuan fa* 原法), and "Schools" (*xue xiao* 學校).

to the classes. They have made this paper possible, and our brief encounter, a fruitful process of learning together.

* * * * *

Dear Teacher,

When I first came into university, I wanted to know everything about the world—where it is, how it works, where it ends. My parents were thrilled, too. I am the first in my family to have been admitted into a university. They have high hopes: University education promises a good job, and hence, stable income to support the family.

This is why I was at first perplexed that the university makes the course “In Dialogue with Humanity” compulsory. I thought universities encourage independent and autonomous learning. I thought we as students are recognized as adults and capable of making choices. I am not interested in classics, but I can’t skip the course. I was very worried that not doing well would affect my grades, and disqualify me from applying for exchange programmes and overseas internships! I was also panicking over the sheer thickness of the book! I was thinking to myself so many times, “How could I ever finish the readings?”

But then, time flies. Now that I have stumbled my way through, I must admit I find Homer, Plato, Confucius, and Zhuangzi not as intimidating and distant as I thought before. They are all great story tellers! Aristotle’s writing is quite different, but his concern for friendship helps me a lot in thinking about my campus life. There are many “friends” that I say hello and goodbye

to every day. But they are far from what Aristotle thinks are true friends. I feel assured by him that true friends are rare. As for the Book of Genesis and Book of Job in the Bible, reading them made me realize it's not what people said it is.³ I never thought that there could be two different, even contradictory creation stories in one holy book, and their differences are fascinating to me. Also, I have never thought of the Bible as being authored. I remember when we were discussing the order of God's creation, we were all puzzled why God creates human beings last. I like the answer from one classmate most: She commented that the creation order isn't just a sequence of events, but a set of relations. Humans are created last because God wants humans to be dependent on nature. How true, how sad, that we seem to have forgotten this relation as we keep consuming natural resources. I can also see this message in surah 2 of the Qur'an, too. The image of gardens where rivers flow strikes me—water must have been as important for the ancients as for us now. The Heart Sutra is so short that at first I thought it would be easy. Of course it turned out to be a compact expression of all core ancient Buddhist ideas. Without Master Thich Nhat Hanh's commentaries with many modern and lifelike stories told in metaphors, I don't think I would have understood the sutra. It seems the stories are quietly slipping into my life, touching me in spots that itch, which is also why I felt disoriented when I picked up Huang Zongxi's text. His comments are so brisk and sweeping, his attitude so scornful, that I find it hard to be convinced.

I first came across Huang's name during my secondary school days in China. But we have never read his work in the original. My teacher back

3 This is a remark made by my student after her oral presentation for the Bible class.

then said that Huang, as a Confucian scholar, was concerned about political change like Confucius himself. Indeed, our readings show how critical he is with the dynastic system. But I don't see him proposing any change to this system, in which the prince still holds final power on all matters regarding the all-under-Heaven. If the prince continues to hold this power, doesn't it still make him autocratic, the very problem that Huang identifies in the first place?

Huang also speaks strongly about the relation between the prince and ministers. For him, the idea that their relation is the same as the father-son relation is wrong. He believes the son is naturally born to know the father's unexpressed needs, for they are born from the same "vital spirit" (Huang, 1993, p. 96). However, the terms "prince" and "minister" are designations for public offices. They are derived from the relation to all-under-Heaven (Huang, 1993, p. 96). I think this is consistent with Confucius's original idea, too. He may not be as clear as Huang about these designations being public offices, but he is very much aware of the reciprocal relation between the prince and minister—they respect each other, and the minister should not blindly obey the prince.⁴ For him, it's vital that both relations are based on the concrete virtue of humaneness. I guess somehow, there must have been some meddling up of the ideas by generations of Confucians to come so that during Huang's times, a clarification and re-examination became urgent.

4 "Master You said, A man filial to his parents, a good brother, yet apt to go against his superiors—few are like that! The man who doesn't like to go against his superiors but likes to plot rebellion—no such kind exists! The gentleman operates at the root. When the root is firm, then the Way may proceed. Filial and brotherly conduct—these are the root of humaneness, are they not?" (*Xue Er* 1:2, Confucius, 2007, p. 16). See also the idea of reciprocity between the prince and minister here, "Duke Ding asked how the ruler should treat his ministers and how the ministers should serve the ruler. Confucius replied, The ruler should treat his ministers according to ritual. The ministers should serve the ruler with loyalty" (*Ba Yi* 3:19, Confucius, 2007, p. 29).

But there's what makes me truly perplexed about Huang's ideas. It seems to me Huang's "law" refers to something different from the "law" in our idea of rule of law. Huang argues those who rule share the same purpose, and laws share this purpose, too. But he doesn't talk about equal rights under the law. Why then would people call Huang's ideas "democratic"? Above all, what means to me most, and confused me most, are his ideas on schools. He talks about many kinds of schools. I am surprised that he thinks schools are not just for the training of scholar-officials. I have dreamt about landing on a nice, well-paid job in the civil service after graduation. My friends whose parents are civil servants said that in their days, students would scramble to take the civil service entrance examination, because a job in the civil service was considered an "iron rice bowl." While I don't fancy much working in the civil service, I have never thought that this view could actually limit the idea of a university.

I become more confused as he goes on to say that schools should share with the Son of Heaven "the determination of right and wrong" (Huang, 1993, p.104). As a first-year student, I don't think I am ready for this! I know so little! How can I judge like the way the Son of Heaven, or any of the leaders and rulers of our society do? Would the Son of Heaven actually listen to us? It's hard enough to find the courage to speak directly to our Vice-chancellor, let alone the head of state! Huang actually makes me realize how courageous Telemachus has been, taking a deep breath before speaking in the public assembly attended by his father's friends, nobles and elders from around Ithaca. Isn't Huang expecting too much when he says the prince would actually sit in the schools and listen to criticisms? I simply can't imagine our Vice-chancellor sitting next to me in a tutorial, and how I may react if he did!

Above all, I don't like politics, and I don't want to waste my time in politics. I don't expect to learn knowledge that is tainted with political stances. In my secondary school days, we had to sing the national anthem during the morning assembly every day. We had to keep quiet and watch the national flag being hoisted. I found the whole ritual very boring, and I didn't see how it was related to me. I do regard myself as Chinese and I don't understand why this ritual is needed to remind me of this. For me, this is politics, and I don't expect to be involved in similar things as a university student. My friends participated in the protest against the high-speed train⁵ two years ago. They skipped classes to be in the protest. I just don't get it. What's the use of protesting if you failed your courses and got kicked out of the university? How then could you contribute to society? I am hoping to hear what you think about all these.

your Student

* * * * *

Dear Student,

I smile as I read your letter. You begin with an exalted curiosity. You bring it into a wonder, the same way Huang Zongxi opens his book. I am sure Huang would smile like I do if he knows your reaction to his work. To doubt is good.

5 Between 2009 and 2010, a series of protests against the construction of the Guangzhou-Hong Kong Express Rail Link took place. Some protests were in the form of a "prostrating walk"; others included sit-ins around the Legislative Council building in Hong Kong.

You have asked many questions. Let me respond to your queries about *Waiting for the Dawn* first. You mentioned that part of the difficulty comes from leaping from texts written with storylines and a literary dimension to Huang's argumentative thesis. I understand your frustration. It reminds me of some of your classmates who also found it hard to change from the poetic Book of Job, to surah 2 of the Qur'an. When I first read Huang's book, I was taken aback and put off by his style, too. He did sound too scornful to me and I blamed it on his pride. I even doubted his judgment. But then as I learn more about him as a person, how he risked his life when he was just nineteen like you, to avenge his father who died in prison without being brought to trial (Huang, 2001), and how he identified issues of injustice one by one, with the interests of the common people in mind, I started to admire him. I am also moved by the moments of personal reflection that slip into his otherwise strongly-worded essay. Remember in the Preface, he called himself "The Old Man from Li Chou", and he pondered about his age in the midst of rain?⁶ I imagine him sitting in a simple house thinking about a future that is beyond his lifetime, but of which he feels a part. I admire him for caring about something larger than himself. I wonder if he were your friend, speaking to you about getting old, and being anxious with what was going wrong with society, what would you do? Would you be able to empathize with him more? Would you be willing to let him speak with scorn? You know, sometimes we are angry precisely because we care. Just imagine if he takes away all

6 In the Preface of *Waiting for the Dawn*, Huang recalls setting to write "while rain beat at the windows". In the concluding paragraph of the Preface, he says, "Old though I am, I may be that I, like Chi Tzu, could still be visited [by a prince in search of wisdom]. 'Dawn is just breaking and the light is still quite faint,' but how could I, on this account, keep my opinions to myself?" See Huang, 1993, pp. 89-90.

the exclamation marks from the writing. Would it be equally effective? And he hasn't stopped at using the power of emotions. He also uses refutation, confirmation, and other kinds of reasoning, and makes a lot of historical and classical references. His argument is informed and persuasive. I secretly wish I could write like him, with such rigor and passion.

Now, coming to your point about the meddling up of the interpretation of Confucius in the prince and minister relation, I cannot agree with you more. If you read the chapter Eunuchs (Part 1), which is not in our syllabus, Huang says that the true way of conduct for ministers have long lost as "petty Confucians" pronounced, "The Prince, our Father, is Heaven itself!" (Huang, 1993, p. 167) Isn't this analogous to the way the classics are frequently referred to in our daily lives, but not always in the most authentic way? There are also power and interests involved in mis-interpretations. It means a lot to me that we are now sharing our reading experiences, and making our own judgments according to the original text and by comparing translations. This is like a detective's job, don't you think?

You mentioned that Huang hasn't challenged the autocratic tendency of monarchical rule as a political system. This is a perceptive remark. I think you are asking the same question that many of his readers have asked: If the power remains in the hands of the ruler only, any talk about the interests of the people can be mis-informed or mis-directed, for there is no institutional provision for the ruler to seek the views of the people, and act accordingly, and if not, bear the public consequences. It may be interesting for you to note that Wm. Theodore de Bary, who is translator of the English version of the book we are reading, recognizes how Huang's ideas were interpreted as "a distinction between a doctrine emphasizing the primacy of the people's

needs and interests (*min ben zhu yi* 民本主義), compatible with constitutional monarchy, and one instating on the people's sovereignty (*min zhu zhu yi* 民主主義) as the republicans would have it." (Huang, 1993, p. 19) His reading is that Huang makes it very clear that the people, or "all-under-Heaven", should be "masters" or "proprietors" (*zhu* 主) in the land, hence writing in a language that "corresponded closely to that found in political discourse to represent democracy as 'the sovereignty of the people' (*min zhu zhu yi* 民主主義)." (Huang, 1993, pp. 19–20) Remember we learnt the Greek meaning of democracy as people (*demos*) holding power (*kratos*) when we read Plato's *Symposium*? Think also of how schools are expected to participate in decision making. This amounts to saying that dissenting opinions are legitimate and can be voiced out. So we can at least argue that Huang is concerned about the checks and balances of power that would make the monarchical system relatively less autocratic. What do you think about this?

Regarding schools, you have raised an important point about how Huang's proposal could be relevant for us today—how universities as a community of teachers and students are related to political institutions in a society. There are many layers in this "relation". In the most basic sense, Huang would like to see, first, a relation formed, for the distance between the court and the scholars was widening during his times. One could also say that he would like to see the primary purpose of the relation reinstated. It was understandable because during his times, opinions that were different from and critical of the court's had been systematically discouraged, let alone channeled all the way to the prince. The court had simply been

blocked out from the information about how the common people lived, thanks to powerful eunuchs who controlled the treasury and used secret service to eliminate critics. This constituted the kind of misrule that Huang was highly critical of. For Huang, good rule must be informed rule, hence the importance of schools in contributing to informing the rulers. Secondly, Huang would like to see this relation be formalized, hence safe for scholars who openly expressed dissent. If the safety of the prince's critics could be guaranteed, this would have been a big step towards protecting the freedom of speech and expression, which we value so much in our society today.

Now, with these few points in mind, do you have a different sense of what "politics" can be? Huang's idea of political activity is public debates on values. While I understand your frustration with singing the national anthem in morning assemblies, it isn't the best example to illustrate Huang's concern. I wouldn't know how he might have reacted to this ritual, but for him, politics is an important area of life for those holding public offices. The aim of political activities is the people affected by them. Also, when you talked about politics tainting knowledge, you are suggesting that politics is somehow a barrier to learning. I think this way of understanding politics and learning or the pursuit of knowledge is too much of a simplification. For now, I would say that politics isn't just about taking sides; it is about being aware of the terms on which we live together in a society, and the terms on which changes are legitimate and valid. Only when we think of these terms as responsibilities concerning common interests can we understand why Huang is so angry with princes who regard all-under-Heaven as his own personal

property. To talk about responsibilities is easy, but to carry them out, holding them up in times of difficulties, and holding them dear for others, could be very demanding.

Finally, a brief response to your question about Huang's style. I am happy to learn that you have noticed the differences between Huang and the classics we have read earlier in the course. In fact, there is a more complex collection of styles than just an opposition between narrative and argumentative writings. Huang uses metaphors, too. Remember how he compares the relation between the prince and the ministers as partners in carrying logs, to illustrate the similarity between their goals and designations? You have also noticed how the style of each text varies according to the intended purpose and how it becomes a text. For example, some of you in the tutorial group were frustrated by Aristotle's *Nicomachean Ethics*, saying it is repetitive and convoluting. It is true in a way, but we must also keep in mind that this book was originally a set of lecture notes. Imagine Aristotle speaking in the Lyceum, pacing about in the grove while thinking at the same time. It would be unfair to demand Aristotle of Plato's style. This applies to your work, too! Your work is your voice, just as Huang's work is his voice. Think also of the multi-cultural character of the Bible. Having been passed on to us from many different generations of scribes, its diversity precisely defines its unique style. All these don't explain Huang's style, of course. But they do tell us something about appreciating how authors express their ideas are closely related to particular historical and cultural contexts and conventions. Now that you have critically and sensitively identified the strengths and limitations of each style, I encourage you to pursue your own.

On this note, let me reiterate that all these texts we have read together have gone through long processes of canonization. And this process doesn't have to end. In fact, we are the ones who live the texts by reading them, asking questions about them, letting them lead us into worlds that are far in place, but close and graspable in time. The questions you have asked have a reach that stretches far beyond one text. Let them linger in you and don't rush to conclusions. You may be surprised how in time, you will smile at this memoir of learning that cuts through time.

I happily wait for the day our paths cross again.

your Teacher

References

- Confucius. (2007). *The Analects* (Burton Watson, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- Huang, Z. X. (1993). *Waiting for the dawn: A plan for the prince* (Wm. Theodore de Bary, Trans.) New York, NY: Columbia University Press.
- Huang, Z. X. (2001). *Xing Yi Ming Yi Dai Fang Lu* (Li Guang Bo, Annotator). [《新譯明夷待訪錄》, 李廣柏注譯] Taipei, Taiwan: San Min Shu Ju.

從「學科介紹」課到「思考」課

——大學教師發展通識科目歷程的個案研究

徐慧璇*

香港教育學院

一、背景及緣起

通識教育課程（general education curriculum）作為大學本科課程的組成部分（Boyer & Levine, 1981, p. 2; Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977, p. 7），¹起始自二十世紀二十年代的美國（Bell, 1966, pp. 12–26; Miller, 1985, p. 40; Rudolph, 1997, pp. 236–244; Stevens, 2001）。二十世紀初，中國現代大學剛起步，曾先後借鑒日本、德國和美國等國家的高等教育制度，並一度發展大學通識教育課程（馮惠敏，2004）。經歷了三十年

* 香港教育學院課程與教學系助理教授。

1 卡耐基基金會（Carnegie Foundation）、博耶（E. L. Boyer）和列文（A. Levine）提出美國大部分大學的課程基本可以分為三類：主修課程（major）、自由選修科目（elective），以及通識教育課程（general education）。參見Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1977, p. 7); Boyer & Levine (1981, p. 2).

專才教育後，²八十年代中期以來，中國內地陸續出現改變專才教育弊端的教育革新，重新引入通識教育理念及課程就是其中一項舉措。

2000年以來，中國內地高校出現以「通識課」、「通選課」等為名的課程，幫助學生擴闊視野，瞭解不同領域的知識及其方法。「通識教育」漸成為大學課程的一部分，也成為本科教育改革中熱議的一個概念。³然而，目前開設通識教育科目（general education course）的教師大多並無接受通識教育的經歷，他們隸屬於專業院系，是某一學術領域的專家，教學活動以教授專業性質的科目為主。這些教師開設通識科目時，如何理解通識教育的含義，如何開發適合不同背景學生的通識科目，成為認識實施中的通識科目性質的關鍵。

對大學通識科目教師的已有研究聚焦於教師對通識科目要素的觀點，如對通識教育目的的態度，對院校的通識教育目標認可或支持的情況（John Tyler Community College, 1995），荷伊（Hoy, 2001）的研究則顯示開設同一門通識課的幾位教師對學生能力做考察時的重點不同。與教育目標相對應，有研究者將視角轉向學生在通識科目中

2 二十世紀五十年代初，新中國建國後百廢待興，國家建設急需技術人才；此外，朝鮮戰爭爆發後中美關係中斷，為配合反美文化侵略，中國內地隨即展開對杜威和陶行知知的批判。在此背景下，中國內地開始全面學習蘇聯教育模式（李楊，2007）。1952、1953年施行的院系調整就是全面學習蘇聯的結果之一，這對此後中國高等教育的發展影響深遠。1952年開始的院系調整總方針是：

以培養工業建設人才和師資為重點，發展專門學院與專科學校，整頓和加強綜合性大學……根據國家建設的需要，為了培養某種專門人才而設某種專業，根據專業擬訂教學計劃，每種專業明確規定培養何種專門人才，幾種性質相近的專業合組成系，成為一個教學行政單位。（〈做好院系調整工作，有效地培養國家建設幹部〉，1952，9月24日）

3 通識教育在中國內地有兩種不同的理解。一種把通識教育視為人才培養模式，包括與改變現有專業教育體制相關的課程及制度，實例如元培學院（北京大學）、復旦學院（復旦大學）、匡亞明學院（南京大學）、竺可楨學院（浙江大學）等；另一種更普遍的理解是把通識教育視為課程概念，在大學本科課程中增加以通識為名的課程要求。本文主要討論後者。

的學習結果，分析教師對學生通識學習結果的觀點：自由教育學院的教師一般都認為藝術類型科目有助學生的認知發展，並且認可藝術類的課程是增強學生感知能力、創造表達方式的途徑之一（Unumb, 1987）；有教師認為學生在通識教育課程學習到的能力和技能，能應用到日後的工作和生活中（Smith, 1992）；也有教師認為通識教育課程可以幫助學生理解專業之外的其他知識領域，但並不能有效幫助學生理解與公民資質（citizenship）相關的問題（Belcheir, 1998）。在通識科目評核問題上，教師認為學生的學術成長和生活改變能夠反映機構的通識教育效能（McDonald, 2002）。

全面探究教師設計通識教育科目的實證研究並不多見，馬勒納（Moloney, 1992）曾探究大學教師如何設計跨學科的通識教育科目，以及在計劃時教師主要考慮的要素。馬勒納研究了一所公立大學的四組跨學科科目，結果發現：（一）大學教師設計跨學科科目時，採用統整的「手段－結果」式慎思過程，並模仿教師設計其他科目時的慎思過程；（二）教師在設計科目過程中以內容為導向，主要考慮如何建立既獨特，又能夠橫跨一個科目組內所有科目的問題與主題；（三）同一科目組的教師之間會嘗試發展一致的教學方式；（四）跨學科科目的設計要求教師同時考慮多個層次的課程設計，包括教師個人的科目、跨學科科目組的設計，以及大學範圍的通識教育目標。

另一類與通識教師相關的研究旨在瞭解教師對通識課程性質的觀點。薩勒斯（Sellers, 1989）對阿拉巴馬大學（Alabama University）的教師進行調查，瞭解教師對通識教育的態度，並且比較1988年與1981年的調查結果。結果發現，從1981年到1988年，該大學的教師始終認為通識教育應為學生提供具有寬度而不是深度的課程。

達斯（P. M. Dass）和卡蒂（J. S. Cardi）則進一步探究教師的通識課程立場或範式（paradigm）。達斯（Dass, 1996）對愛荷華

大學 (Iowa University) 教師的研究發現，教師對通識課程的科學類型科目有兩種不同觀點：有的教師認為專業的和非專業的學生都應該在一個學期內學習同量的知識，另有教師認為給通識科目的學生傳授多少知識並不重要，重要的是提供給學生認識這些知識的途徑及方法，由此知識才以一種相關的和有意義的方式呈現。不過教師都認同通識課程可以培養學生的科學素養。卡蒂 (Cardi, 1997) 的研究更從課程範式的角度，明確闡釋教師對多元文化課程的不同態度，主要分為：傳統智性範式 (traditional intellectual paradigm)、個人範式 (personal paradigm) 和社會政治範式 (socio-political paradigm)。

既有的研究幫助我們認識教師對通識教育課程的立場，以及對通識科目要素的觀點。然而，對於中國內地開設通識科目的教師來說，如何從無到有發展出對通識教育的理解和設計出符合機構通識目標的科目，還需探究具體情境。探索教師設計通識科目時的關鍵因素及有效策略，對那些將要開設通識科目或在通識科目教學中經歷挫折的教師來說，具有參考意義。由此，本文探究的主要問題是：大學教師是如何設計通識教育科目的？有哪些主要因素影響教師設計通識教育科目？本研究將以一位大學教師設計、實施、修訂、再實施通識教育科目方案的過程為例，瞭解大學教師如何在教學實踐中發展出對通識教育課程、學生特徵與需求的觀點，並分析教師個人對通識課程的取向和學生因素在其中的作用。

二、研究方法

(一) 質化研究的取向

本研究選取質化研究的視角，質化研究方法遵循自然主義的探究傳統，注重對意義的「解釋性理解」(interpretive understanding)，

強調研究是演化發展的過程，採歸納的方法，並重視研究關係（陳向明，2000，頁7-9）。本研究在三方面與質化研究特點相符：

首先，自然主義的傳統強調研究必須在自然情境下進行：

如果要瞭解和理解個人和社會組織，必需把他們放到豐富、複雜、流動的自然情境中進行考察，還要求研究者注重社會現象的整體性和相關性。（陳向明，2000，頁7）

本研究主要探究大學教師如何設計通識科目，怎樣思考課程各個要素的內涵，這與教師對通識教育課程的理念、信念、價值和對實踐方式的觀點及態度相關。通識教育本身又是一個頗具爭議的概念，不同流派雖有不同的價值傾向及課程設計取向，但一般都會根據該大學的歷史背景、文化氛圍、機構使命、組織結構、教師特徵、學生特點選擇一種或綜合幾種通識教育的理念，由此，理解教師如何設計通識教育科目其實是關乎具體情境的問題，需要在大學整體的脈絡中理解教師對通識教育課程的設計。

其次是：

質的研究的主要目的是對被研究者的個人經驗和意義建構作「解釋性理解」或「領會」（*verstehen*），研究者通過自己親身的體驗，對被研究者的生活故事和意義建構作出解釋。（陳向明，2007，頁7）

本文首先呈現個案教師設計與發展通識科目的過程，筆者進而從「課程取向」的角度解釋此過程，以突顯教師通識課程立場的重要，同時也說明了設計通識科目時，需對學生需求予以關注。

本研究與質化研究相符的第三個特點，是無論在資料搜集和分析時，以及理論建構方面均採用歸納方法，即「從資料中產生理論假設，然後通過相關檢驗和不斷比較逐步充實和系統化」（陳向明，2007，頁8）。本研究採用歸納法構建意義解釋，探究教師科目方案的轉變。在搜集與分析資料過程中形成假設——「教師修訂通識科目方案實質為教師改變了課程取向」，「關注學生需求是引發教師進行科目方案調適的主要原因」，然後在搜集資料過程中不斷補充與豐富，檢驗與調適。

（二）個案研究的方法

1. 個案研究的基本特點

個案是具有一定機能的具體事物，是「有邊界的系統」，有目的地形成一個自我（Stake, 2000）。

個案研究可以分為三類：一為「內在興趣個案研究」，此類研究出於研究者對某個特殊個案有更好理解的興趣；二為「工具性」的個案研究，此類研究試圖針對某個問題提供一些洞察，此時，個案扮演着支援的角色，有助於理解其他事物；三為「集合型個案研究」，即研究者研究一組個案來調查某個現象、某些人群或一般狀況，個案之間可能相似也可能不同，可能同質也可能多樣，研究者選取這些個案是為了理解更大範圍的個案，並建構理論。本研究結合內在興趣與「工具性」兩個類型，且偏向後者。即選擇研究一所個案大學中的個案教師，以更好地理解同類現象，並試圖尋找恰當的概念工具來描述和解釋大學教師的通識科目設計。

然而，與認識論相關的重要問題是，從個案中我們可以獲得甚麼？個案研究者一般研究個案的共性與特性；個案是一個處於多種背景下的實體，整體的個案研究要求考慮背景的複雜性。許多質化研

究是基於整體的觀點，認為社會現象、人類困境（human dilemmas）和個案的本質都受情境限制，並且受到許多同時發生的因素影響（Stake, 2000）。本文雖然着力於個案教師的通識科目設計，但同時考慮科目方案形成的時機、大學的通識課程推行方式與潛在意念對形塑科目方案的作用。

此外，個案研究需要具有一定的概念結構。個案研究通常圍繞一些研究問題展開，這些研究問題與實際或理論相關。本文的研究問題聚焦於來自院系的大學教師如何設計通識科目？甚麼因素是教師主要考慮的？教師在設計與發展通識科目過程中遭遇挫折時，如何診斷及分析問題、選取改進策略與行動方案，然後用於實際教學活動中觀察效果，即教師如何調適與改進通識科目方案？在科目方案轉變過程中，哪些因素發揮主要作用？對個案教師科目方案的敘述，筆者從課程設計概念入手，對其含義的解釋以課程取向之概念為依據。

2. 個案取樣

史提克（Stake, 2000）提出，內在興趣類型的個案研究通常於研究開始時，個案已經存在，工具類型和集合性類型的個案研究要求研究者進行選樣。對於質化的田野工作而言，需進行目的選樣，主要根據個案本身的多樣化和能夠進行密集研究的機會，一般選擇那些能夠從中學習到最多東西的個案。這意味着我們將選擇那些內容最豐富的個案，並花最多的時間去研究。對個案的樣本選擇而言，學習新知、發現差異是兩個主要標準。

本研究中的個案A大學，在中國內地的大學中，其發展的通識教育課程代表了其中一種類型，即綜合型大學中類似美國大學核心課程、分佈必修式的通識教育課程，目的以拓寬學生對基本知識領域的認識，提高學生的智性能力為主。在選擇個案教師方面，筆者主要的

遵循目的取樣法的要求，選擇能夠提供較多信息量的教師；田野調查期間，筆者共觀察了21門課，並對其中十數位教師進行訪談，最後選取本文的個案教師敘寫，因其經驗突出地回應本文的焦點問題，即來自院系的教師最初如何設計與發展通識科目，並經歷怎樣的挫折、反思、調適和行動。

3. 個案的推廣性

史提克提出兩種類型的推廣性。第一類是理性主義的、可建議的、法則類型的，這是我們賦予自然科學話語的意義，即對於自然科學家而言，自然法則的推論為科學預測和控制的基礎；重要特點為：「推廣性」必須真正通用，不受時空限制的。無論何地的個案，只要提供適當的條件就可將法則加以應用。另外一類是較為直覺的、經驗的、基於個人直接和間接經驗的——即「自然主義的推廣」（natural basis for generalization）（Stake, 1978）。漢密爾頓（Hamilton, 1979, 見Lincoln & Guba, 2000）⁴認為「自然主義的推廣」建基於內隱知識（tacit knowledge），是「人類非語言、非認知的經驗」。他進一步分析，認為推廣性有兩種相對的解釋，一種為邏輯的（圍繞樣本和總體的概念建立），一種為心理的（圍繞認知、抽象和理解的概念建立）。漢密爾頓認為可以將自然主義的推廣等同於心理類型的推廣。林肯和古巴（Lincoln & Guba, 2000）提出，在進行相關研究中，需要取代非此即彼的思路，應從操作性假設的角度來看推廣性問題。他們認為，在最通用與最個體化之間，存在着不同程度

4 Hamilton, D. (1979). *Some More on Fieldwork, Natural Languages, and Naturalistic Generalization* (Discussion paper), University of Glasgow (as cited in Lincoln & Guba, 2000).

的關連，我們可以用連續體的方式處理，因兩個極端並不能囊括所有可能的存在。

克羅巴赫（Cronbach, 1975）的觀點早已提供線索去回答此問題。他認為每一具體場景或一系列事件的形式，都有獨特因素影響，結果難以推廣。但是，探究正是要欣賞這些因素，並在研究中加以考慮。研究人員的任務是描述和解釋相同或不同的因素如何在新舊環境中都有效。克羅巴赫主張，推廣性並非先置，而是後來出現的，因為當我們恰當地衡量個案本身的條件時，任何推廣的嘗試都是操作上的假設，而不是結論。那麼如何判斷在脈絡A中發展的操作性假設，脈絡B也能應用呢？答案是根據經驗：可轉移的程度是基於兩個脈絡的相似程度，我們稱之為適配度，適配度即發送方與接收方之間的一致程度。如果脈絡A與脈絡B是充分一致的，那麼發送方的操作性假設就能夠應用到接受方。

筆者接受操作性假設的觀點，本研究並未嘗試建立通用於其他教師或大學的通識科目設計方案或發展通識科目的方法，不過，當開設類似科目內容、持相似通識科目理念，或經歷相似挫折的讀者，對比本文個案教師的脈絡與自身教學時，相似度愈多，可轉移的程度也愈顯見。

4. 本文個案介紹

本文以中國內地A大學的Q教師為例，敘述Q教師設計及發展其通識科目的歷程，分析教師在通識科目中課程取向的轉變，學生因素對教師設計和調適通識科目方案的影響，從中探討通識教育科目的設計原則與有效教學策略。

A大學是中國內地一所綜合大學，開設通識教育課程已近十年。其通識課程定位為：

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的知識，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。（《A大學2009-2010年度第二學期通選課手冊》）

由此可見，A大學的通識課程着重讓學生瞭解不同知識領域的探究方法與思考方式，屬於智性要素主義的通識課程。⁵其通識教育課程分為五個基本領域：「數學與自然科學」、「社會科學」、「哲學與心理學」、「歷史學」和「語言學、文學與藝術」，學生每個領域至少需要選修2學分。

Q教師在社會學科領域開設「教育社會學思考」通識科目。開課以來，此科目的方案經歷過一次大變化：2000-2001和2001-2002學年，Q教師的科目設計帶有「專業的性質」，主要介紹教育社會學的基本概念與學科探究的主要問題，教學方式以個人講授為主。2001-2002學年結束時，學生對科目評價較低，Q教師遂調適科目方案。2003-2004學年以後，Q教師確定此科目的主旨是培養學生教育社會學的思考方式，而非傳遞學科知識，轉而採取小組專題研習形式教學，並增加課堂討論和師生對話的比重。調整後，科目受到學生歡迎，學生的學習興趣和學習結果都明顯改善，該方案持續至今。

此個案的資料是筆者2006年7月至2007年3月在A大學調查研究

5 徐慧璇（2009）分析美國通識教育理念發展，認為通識教育的理念可分為三種流派：智性要素主義、永恆主義和進步主義的通識理念。智性要素主義者關注知識組成的基本元素，選取每一範疇知識的基要部分組成通識學習的內容，以幫助學生認識人類基本知識領域的探究對象、方法和思考方式。智性要素主義旨在令學生理解知識的完整性，學會欣賞不同類型知識的價值，發展智性探究能力，從而為高深和專業的學習提供廣闊基礎。

所得，期間旁聽Q教師科目數次，並訪談了Q教師兩次，訪談資料全部轉為文字檔案並作編碼分析；此外，筆者還搜集了與「教育社會學思考」科目相關的文字資料，包括科目大綱，課堂講義等，這些資料均用以分析科目性質。

（三）本研究的效度

效度是社會科學研究中用來衡量研究結果有多可靠的概念。雖然學術界對質的研究應否使用和如何使用效度有不同的意見，大部分質的研究者仍沿用效度這一詞語來討論研究結果的真實性（陳向明，2000，頁389）。陳向明（2000，頁400-408）指出建立效度的方式有偵探法、證偽法、相關檢驗法、反饋法、參與者檢驗法、搜集豐富的原始資料、比較法和闡釋學的循環等。

本研究採用了相關檢驗法和參與者檢驗法兩種方法來提高研究的效度。筆者最初在訪談中瞭解到，個案教師的科目方案曾經歷一次大轉變，之後又通過文獻查閱，特別是比較科目綱要對此加以確證，不過在田野調查時，個案教師已調適了科目方案，因此只能觀察轉變後的課堂。在理解第二階段的科目設計與教師課程取向時，筆者以科目綱要、課堂觀察和訪談相結合的方式，對照和確證教師的科目設計，如多次觀察課堂，並於第一堂課後和整個科目結束後跟教師訪談，中間觀課後則有簡短的交流。搜集資料方面，科目綱要是對科目基本構想的書面呈現，訪談着重瞭解個案教師對科目構想、書面方案和觀察到的教學行為的解釋，而觀課能直接感受到教學之實際行為與效果。本文個案教師在言、行、書方面是比較一致的。

在參與者檢核方面，筆者完成對科目方案變遷部分的敘述後，立即把文稿反饋給個案教師，以確認敘述是否正確反映科目的轉變。個案教師僅對文字作個別修定，並認同筆者對科目發展的敘述。

以下即對個案教師科目的轉變展開敘述與分析。

三、Q教師的通識科目變遷歷程

(一) Q教師第一階段的科目設計(2000–2002學年)

1. 科目定位與內容架構

2000–2001學年，在院系管理人員的建議下，Q教師決定給全校學生開設通識科目。最初從學科本位出發，將科目定位為讓不同學科的學生對教育社會學有所瞭解和認識。

我開始的定位，就是想把這門學科系統地告訴大家，讓大家對這個學科有一個系統的、全面的把握，然後……對這個學科有認識。(Q-I1-P36⁶)

內容方面，Q教師依據教育社會學的學科知識體系，介紹學科的基本特徵、探究的對象和主要問題。具體主題如：對教育社會學的思考(元教育社會學)；教育社會學的思考(理論的「派」與「匯」)；全球化背景下教育與社會關係的重組；全球化與後現代教育學；跨越教育話語的界限：現代主義、後現代主義與女權主義；教育知識社會學問題；教育、全球化與經濟發展；教育與社會分層；民族教育與經濟現代化的關係；從文化資本與社會排斥理論看教育、職業與勞動力市場的關係；家庭與學校的互動：文化資本的重要性；從全球社會學理論看大學功能的重置(《A大學2001–2002年度通選課手冊》)。

6 教師訪談資料的引文代號由三項組成：第一項的字母代表教師編號Q；第二項字母I代表interview，指訪談資料，數字1表示第一次訪談記錄，即2006年7–8月進行的訪談，數字2表示第二次訪談記錄，即2007年2–3月進行的訪談；第三項P代表paragraph，指段落，數字表示原始資料的段落數。

那一套線索就是教育社會學學科的，就和學科有關係。（Q-I1-P31-33）

2. 教學方式

Q教師在兩輪授課中（2000–2001學年、2001–2002學年），雖然都以個人講授方式為主，但學生參與課堂討論的程度不同，結果學生對科目評估的結果也有所差異。

第一輪授課中（2000–2001學年），Q教師還沒有成熟的科目方案與教材，在講授的過程中，Q教師僅準備一些卡片，寫下內容要點。課堂講授中有不少即興發揮的講述，歡迎學生參與討論。學生對此表示滿意。

我第一次課的時候都沒有成熟的東西，那時候，我基本上上課都是帶着卡片上，很多可能都是一種即時的發揮。……頭一回那個課下來，即時發揮的效果特別好，學生也講的特別活，學生給我的打分也特別高，覺得挺受鼓舞的。（Q-I1-P108）

但是，第二學年，當Q教師第二次開此科目的時候，改變了教學方式。這一次，Q教師完全是個人講授，試圖講授得更好，把每個章節的內容都清晰透徹地告訴學生。實際上，講授的內容與方式都接近專業課的性質。結果，Q教師花了很多精力來準備講授內容，學生的反饋卻出乎意料。

有一個學期的課，我沒讓學生參與，都是我講，一個個專題下來都是我來講，我把每一章都講透了，花的力氣特別大，下來備課也是特別[用功]。（Q-I1-P66）

第二次想搞得更好，第二次就搞得有點專業的性質，結果第二次打的分就特別低……我最累的一次，最辛苦的一次，結果學生給的分是最低的，當時這個打擊特別大。(Q-II-P110)

3. 教師對科目方案與教學過程的反思

第二輪科目結束後，科目評估的分數打擊了Q教師，讓他開始反思科目方案。學生的評估資訊反映出他們希望在課堂中可以表達，而不僅僅聽老師講授。這是學生對教師教學方式提出的挑戰。

學生說，你講，實際上你沉浸在自己的思考裏邊，你品玩着自己的那一套話語，我們覺得就是說我們有看法沒法表達，我們承認你在這方面有熱情，而且有自己獨到的看法，但是我們自己也有自己的看法和見解。(Q-II-P66)

不止教學方式，Q教師意識到根本問題在於通識科目不能按照專業課的方式來設計和講授。為何不止是教學策略的問題？教育社會學的內容圍繞教育問題與現象展開，學生對其中不少議題較為熟悉，甚至曾親身經歷，課堂中能激發學生積極思考的議題往往與學生個人經歷或觀察相關。第一輪授課時，教師即興發揮的部分多是此類，講授的重點在分析議題而不是探討理論。第二輪授課時，雖包涵同類議題，但教師已將重點置於理論的敘述，分析概念或理論，結果較難引發學生探究的好奇心。所以，Q教師對此困境診斷認為，專業課中教師需要傳授系統的專業知識，教學方式大多以講授為主，令學生掌握學科的或專業的概念及理論，即專業課的課程設計是以知識為中心的，而通識科目卻不能如此設計，通識課不能當成專業課。

要是專業課的話，我真的可以是個好老師，給學生講深講透，把專業知識系統地傳授給學生；要講通選課的話，這麼做真的不行，這條路確實是走不通的。（Q-II-P66）

原因在於，同一專業的學生，他們有相似的知識結構和基礎，容易接受專門化的理論內容，但修通選課的學生來自不同院系，缺乏一致的知識基礎，對科目的需求與專業課不同。

他們[指選修通識教育課程的學生]不像我們社會學，他們[指社會學專業的學生]有知識結構，基礎都比較一致，而且是講起來愈專業化，效果愈好。（Q-II-P29）

通識科目的學生有何需求？Q教師分析認為，學生選擇通識科目時有三方面考慮：第一、需要拿到通識科目的學分，較好的分數還能提高總成績；第二、學生希望拿學分的同時，學習到對自己個人發展、專業學習有用的東西；第三、不希望科目負擔太重。

我就聽他們講，……出於一個功利的目的就是混個學分……。當然在混學分時候有好課，又能學到東西，又不是那麼很費勁的，又不浪費我們的時間，這個最好。（Q-II-P36）

Q教師分析認為，學生抱着實用的態度修讀通識科目，所以通識科目首先要滿足學生的外在需求，即拿學分，如果能滿足內在的學習需求則更好，而學生的內在需求關注學到的內容是否有用，於是幫助學生獲得「有用的知識」成為Q教師調適科目的方向。

學生現在很實際，他們就是要看有用沒用，你不能把它作為一門學問教下去，要作為一個實際的東西教下去，讓學生見到效果，學生就特別感興趣。（Q-I1-P42）

學生來選這個課，除了要拿學分之外，學生還有他的目的。「這個課對我有甚麼用」，「對我的學科背景有甚麼意義」，你得把這個問題給學生解決了。（Q-I1-P90）

（二）Q教師第二階段的科目設計（2003–2004學年以後）

第二輪授課結束後，Q教師出國訪學一年，期間對該科目重新構思，並於2003–2004學年重新開課。2003年再開此課的時候，Q教師根據學生對「有用知識」的需求，在科目設計作出了大幅調整。主要轉變在於，科目着重讓學生學習教育社會學的思考方式，教學中增加師生互動，提供學生參與實地探究、師生討論和對話的機會。

1. 科目定位與內容架構的轉變

2003–2004學年重新開課時，Q教師開始突出「思考課」的意義：讓學生學會用社會學的思考方式去分析教育問題，理解身邊的教育現象。

後來我就把這個課定位為一個思考課。思考就是說讓不同學科背景的人，通過我們社會學這種思考方式，去看去分析去解決社會中的、家庭中的一些教育問題，我想這個也是對他們有幫助的。（Q-I1-P11）

對於思考的含義，Q教師從知識特徵的角度將「思考」解釋為一種可意會的知識，與可視的知識相對。可意會的知識其實是理解、感悟、觀察和想像的能力。

我想在這個教學當中，我要給學生傳授的大概有兩種知識，一種是可視的，可編撰的知識，……作為通選課和教育社會學，我想這個是一個方面，而且它次於這一個方面……就是要傳授給他們一種可意會的，或者是我們稱為緘默的知識 [tacit knowledge]，讓學生通過這種知識，在獲得資訊、獲得知識方面獲得一種能力，理解的、感悟的、觀察的、想像的[能力]，我想這種知識，這種可意會的知識，應該是更重要的。

(Q-II-P15)

Q教師認為，不管是學習概念性的知識，還是瞭解與掌握某種思考方式，都需要借助學科的知識系統，這是講授學科知識的雙重結果；只是前者側重解釋學科的概念和理論，後者側重知識的運用和思考的方式。由此，Q教師確定此科目要為學生提供可意會的知識，培養學生從社會學的視角思考教育問題。

每一門課的老師在傳授給學生學科系統知識的同時，也傳遞了如何思考和運用學科知識於實踐的信息。這就使學生不僅僅是記住了學科的知識，同時也學會了思考和融會貫通，後一種知識顯然是更加重要的。……認識到這一點，我對不同學科背景的學生講授教育社會學也就有了方向。可以說，讓其他系科的學生學習教育社會學並不想讓他們掌握「符號層次」的知識，而是讓他們掌握可意會的知識；不是培養他們成為教育社會學家，而是讓他們得到教育社會學的思維訓練，拓寬視野，養成全面、系統分析事物的綜合能力。(Q-D3-P10⁷)

7 引文代號說明：字母代表教師編號Q；字母D代表document，指訪談資料，數字3表示編號為3的文件資料，本文指Q教師為此科目著述的教材之前言，P代表段落。

如何令來自不同學科背景的同學學習教育社會學的思考方法？2003–2004學年以後，Q教師通過三部分內容來實現：（1）教育社會學學科的基本要素與特點；（2）通過學生易於接受和學習的教育社會學理論來引入思考方式的內容；以及（3）挑選持久和當下的教育問題作為練習，讓學生以小組專題研習的方式參與實例探究與分析。

Q教師認為，不管提供給學生何種類型的知識，首先需要向學生介紹學科的基本知識，以幫助學生瞭解學科概況，並為那些對教育社會學有興趣的學生提供讀書和繼續探究的線索。

不管怎樣，作為可編撰的知識也好，還是作為可意會的知識也罷，首先你一定要將教育社會學的情況做一介紹，學生如果感興趣可以循着這些線索去查找或研究，有了問題，這才有你發揮可意會知識的機會。（Q-D3-P13-15）

所以科目內容第一部分就是介紹教育社會學學科，具體包括教育社會學的研究對象、學科屬性、歷史和研究方法，⁸Q教師將此四點解釋為一個學科與其他學科區別的主要構成部分，並強調這一學科是從社會學的角度看教育。

介紹它的學科要素，它的研究對象、學科屬性、學科的歷史、研究方法，這四個要素是一個學科區別其他學科的主要構成部分，我給學生講這個問題的時候是從社會學[的角度]。（Q-I1-P103-105）

8 這一部分的題目包括：「教育社會學是研究甚麼的一跳出教育看教育、教育社會學是一門甚麼學科—價值的還是事實的、教育社會學是怎樣形成和發展的一西學東漸、不同學科背景的人可以學習教育社會學嗎—觸類旁通。」（Q-D1）（引文代號說明：字母代表教師編號Q；字母D代表document，指訪談資料，數字1表示編號為1的文件資料，本文指2006年暑期科目的大綱。）

科目的第二部分，Q教師試圖通過介紹教育社會學的主要理論來引入對思考方式的分析。對於為甚麼要從理論的角度來引入，Q教師解釋：

教育社會學，有它自己的一個成熟的思考方式，當時就是結合社會學的理論讓學生來看。……理論的東西讓學生來看是很抽象的。但是通過理論去思考我想是可能的。（Q-I1-P15）

Q教師確定了通過介紹理論來幫助學生思考後，就開始選擇具體的理論。經過篩選，Q教師先確定了教育社會學的功能理論、衝突理論和解釋學派三個基本理論取向，並在此基礎上，逐漸增加其他理論視角，如女性主義、後現代主義、新制度主義等。對這些理論進行選擇的標準首先在於其是否體現社會學的思考特徵。

最基本的，最具社會學[思考特徵]的先要交給他們，……功能主義、衝突理論、解釋學派這三個就是基本的；……現在女性主義視野，後現代主義也非常活躍，有一段時間在思想界衝擊很大，再把新制度主義這些不同的思考，都介紹給他們。（Q-I1-P52）

那麼，理論如何幫助思考？筆者旁聽科目時，Q教師從功能主義社會學家墨頓（R. Merton）提出的「負功能」概念出發，分析教育與社會變遷關係作為例證。Q教師在講解中提出一個包涵「正功能和反功能」及「顯功能和潛功能」十字交叉構成的四個維度，分析教育在社會變遷中的可能後果。「顯正功能」突出外顯可見的積極作用，如高等教育擴招可以拉動內需就是一些學者從這維度出發，對擴招的經濟效果作出的預測；「顯負功能」是對已經暴露的問題的分析，

如高校擴招帶來的問題，如教學設備不足、教師資源缺乏、教學質量下降；「潛正功能」則從潛在的、未出現的、預期的和積極的角度看教育問題的效果，如高校擴招有利於實現高等教育大眾化，減輕政府對教育投入的壓力等；「潛負功能」是對隱蔽的、未出現的負向結果的預期，再以高校擴招為例，其潛負功能體現在出現學位貶值、大學生就業困難，過度教育與教育投資的浪費等問題。可以看出，從「負功能」概念出發形成的四維度理論架構，不僅在分析教育與社會變遷關係中具有理論指向作用，這四維度同樣可以用於分析其他決策問題——當作出一項決策時，需要考慮正向與負向結果，同時還需關注外顯與潛在的作用，如此，才能分析得較為全面和長遠，避免單向線性的判斷。這個過程中，大大拓寬思維視野，從當下延展至未來，對一維的結果擴充至四維的可能。

在選擇理論時，激發學生學習興趣也是Q教師考慮的因素。以上這些理論能引發學生學習的興趣：首先，這些理論提供不同的角度和層面，滿足學生多樣的興趣與需求；其次，一些理論，如解釋學派的理論，與學生的生活實際結合緊密，學生可以學以致用；再者，容易引發爭議的一些理論觀點，能引起學生論辯的興趣。多樣化、結合生活實際、激發學生探究的好奇成為刺激學生學習投入的策略。

這些豐富多彩的理論其實都是從多種角度、不同層面作了一些探討和研究，能激發學生的多種興趣。……作為解釋學派理論，更容易引起學生的興趣，因為要探討具體的，人和人之間的互動，包括探討師生之間的互動，……還有對人際關係的相互作用的分析。這些理論介紹出來以後，學生就覺得很實際、很具體，馬上就可以應用到生活中去。……特別是女性主義的觀點，給學生提出了一個很醒耳的東西，就是去女性化的問題，這個引起同學的爭議特別大。（Q-11-P62）

此外，與第一階段的科目內容相比，Q教師在2003–2004學年的科目設計中，增加了與實際生活中的教育現象及問題相關的內容。這部分提供一些主題讓學生去運用所學理論，思考社會中持續出現的教育問題和當時的教育現象。例如2006年度探討的問題包括：

（一）成為社會問題的教育事件，如：大學學術不軌事件頻發、網吧與學校、衣食無憂的學生接連自殺、校園學生越軌現象、大學生借貸不還；（二）教育焦點問題，如：大學生競聘村官的背後、大學生就業為何愈來愈難、大學合併與新建的冷思考、教育在社會分層中的作用、高等教育的潛在課程——對「罐裝、給定、合法化」的批判與反思。（Q-D1）

2. 教學方式的轉變

Q教師在前兩部分的教學方式，是以個人講授為主，結合理論與實際情況，深入淺出地點明理論的作用，並通過提問激發學生思考的興趣。第三部分則採取小組專題研習的方式，為學生提供一些教育現象和問題，學生以小組為單位搜集資料，並從教育社會學的角度解釋這些問題和現象，最後在課堂上匯報和討論。Q教師認為課堂公開討論非常重要，其意義表現於三方面：

首先，每個人的觀點都有其合理性，在開放式討論中，師生從不同角度分析問題，可以令學生更全面地看問題。

這種對話絕不是一問一答，也絕不是你反駁我我反駁你，我們都談自己對這個問題的看法，你從這個角度談，我從這個角度談，我不能從我這個角度看到的真實性，去否定你從那個角度看到的真實性。我們從不同角度看這個問題，大家彙集在一起的時候就清楚了，也就更加全面了，我是這麼看這個問題的。這樣一做，整個課堂氣氛就活躍了。（Q-I1-P57-59）

這個[視角]是多元的，我認為[不管]學生從哪個角度提出來，他的分析如果是合理，我會肯定，……但這僅僅是事情的一個方面，還有另外的方面。(Q-I1-P66)

其次，師生平等對話體現出每個人都有參與社會的權利，都有發表個人見解、批判社會的權力。

能夠支持我這樣做的最有力的證據是，每一個公民都有參與社會的權利，都可以對任何一種教育改革提出自己的見解甚至對其進行批判。(Q-D3-P16-18)

再者，公開論辯過程中，學生對教育問題的認識從表層經驗進入理性分析，教育問題與學生生活較強的連繫，促使他們反省與認識自我。

其實不僅僅是一個教與學的過程，還在於發現你、激發你、喚醒你的這麼一個過程，不僅僅是我發現學生，也是學生重新發現自己、認識自己。(Q-I1-P78)

經過這樣的轉變後，學生對該科目的評估分數有所改善，學生在科目中表現的學習興趣和結果也令Q教師較為滿意，此架構一直持續至今。

四、分析與討論

從Q教師設計通識科目轉變的歷程可看到，科目方案轉變前後，Q教師對通識科目性質的觀點大相逕庭，是從介紹一個學科的基本

知識轉向培養學生一種思考的方式。科目內容雖都涉及教育社會學的概念與理論，但前者以教育社會學的知識體系為綫索，後者則著意選出具有教育社會學思考特點的理論並用實例加以解析；前者的教學方式以教師個人教授為主，並注重帶出清晰與深入的解釋，後者則賦予學生獨立探究和師生對話的機會。如何理解這樣的轉變，引發 Q 教師轉變的關鍵因素是甚麼？以下從教師課程取向的變化，以及學生因素對教師設計通識科目的影響等方面來分析。

（一）課程取向

課程取向是教師對課程、教學基本問題的前設，是教師進行課程設計與教學的基本立場與潛在意念。艾斯納和瓦倫斯（Eisner & Vallance, 1974）最早提出課程取向（curriculum orientation）的概念，⁹認為取向是個綜合概念，是對課程領域持久存在的問題——「我們應當教甚麼、教給誰，何時教以及如何教？」——的多樣回答，回答這些問題很大程度受到個人對於「甚麼是重要」這一前設（assumption）的影響，不同的前設以及相應的規則形成了課程設計各類模式。

既有課程理論大多提出課程取向的基本類別及特點（Eisner & Vallance, 1974; McNeil, 1985; Miller, 1985; Miller & Seller, 1985; Pratt & Associates, 1998; Schiro, 1978），伯拉特等人（Pratt & Associates, 1998）則採用「一般教學模式」（general model of teaching）來探究「課程取向」的內涵。

伯拉特等人採用的一般教學模式包含教師（teacher）、學習者（learners）、理想（ideals）、內容（content）、脈絡（context）五個

9 課程取向概念的表述並不一致，學者使用不同的詞語來表達對同一現象的探究，如課程取向（curriculum orientation）、課程視角（perspectives on curriculum）、課程方法（curriculum approach）、課程意識（curriculum ideology）、課程概念（conceptions of curriculum）、課程設計的理論取向、課程模式（curricular models）等。本文統稱為課程取向。

基本要素，以及學習者與內容、教師與學習者、教師和內容三種關係（見圖1）。此模式定義了基本的課程要素和要素之間的關係，根據教師認為重要的要素及要素間關係的差異，可區分出不同的課程取向。¹⁰

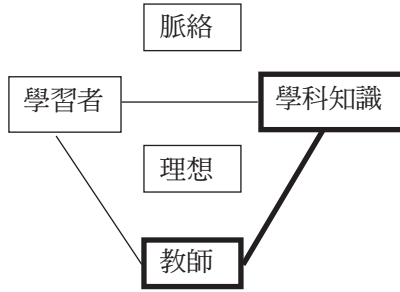


圖1 一般教學模式 (Pratt & Associates, 1998)

以伯拉特等人「一般教學模式」的角度分析，Q教師兩個階段的科目設計，正體現了他對通識課程的觀點從學術學科取向轉變為認知過程的取向。

（二）第一階段：學術學科課程取向

具學術學科取向的教師認可「教師」、「內容」和兩者之間關係的重要性。其中科目的「內容」以學術學科的知識為主，包括學科知識中的概念、理論、主要問題、研究方法等，並按照學科的知識體系組織科目內容，教師是掌握學科知識的專家，教學注重把知識傳遞給學生，講授是教師常用的教學方式。

¹⁰ 伯拉特等人 (Pratt & Associates) 雖使用「教學取向」的概念，他們對此概念的分析與課程學者的探究是相近的，如教師、學習者、理念、內容在艾斯納和瓦倫斯 (Eisner & Vallance)、塞羅 (Schiro)、麥克內爾 (McNeil) 的分析中同樣出現，米勒 (Miller) 也對脈絡展開分析。伯拉特等人也自述，他們探討的問題其實不局限於教學範圍，而是涉及較為廣泛的教育目的、學習動機、學習者的本質、背景影響等。對這同一現象，實際上學者使用不同的術語來表達（見上注）。

Q教師第一次開設通選課時，旨在讓來自不同學術背景的學生瞭解教育社會學這一學科，教育社會學的基本屬性及該領域主要探究的問題成為「內容」的中心，包括對學科基本特徵的介紹和這一領域探究的理論及相關問題。教學過程中，Q教師注重把這些學科知識系統而完整地教授給來自不同知識背景的學生。這一階段Q教師的課程取向可以用圖2來表示：

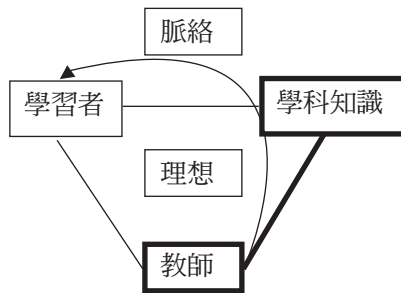


圖2 Q教師第一階段的學術學科取向

從圖2可以看出，這一階段的主導因素為教師與學科知識，教師是學科的專家，是掌握知識的權威，主要考慮給學生提供甚麼樣的學習內容，箭頭所指的方向代表了教學過程主要是將有關學科的知識從教師一方傳遞給學生一方。這是以教師和知識為中心的課程取向。

為何初次開設通識科目時，Q教師會表現出學術學科的課程取向？究其原因，Q教師是從學科教學的角度認識通識科目，這除了因為Q教師本人對通識教育的性質認識較少外，還與A大學推行通識教育課程的方式不無關聯。筆者訪問教務部門的教師時得知，A大學是在教務部門推動下自上而下發展通識教育課程的。初時，來自院系的教師對通識科目的性質認識不足，也不積極開設通識科目，因此科目數量不足成為實施通識課程初期急需解決的問題。為了提供足夠的科目供學生選擇，學校採取先重量再重質的策略。具體而言，教務

部門對院系曾下「指標」，要求每個院系都必須開設一定數目的通識科目；同時放寬對科目性質的考察，允許學科的專業科目作為通識科目。A大學2000年下發設置通識課程的通知寫明：

各院系的專業基礎課原則上都應對其他院系開放。當前，在通選課資源還不十分豐富的情況下，學生跨院系選修這類課程可以視為通選課，計入通選課學分。

在2002年下發的申報通識科目通知中，又寫明學校要求每個院系都開設一定數量的通識科目：

開設通選課是學校教學改革的主要組成部分，為此，已多召開各院系教學院長（主任）會議，商討了各院系應承擔的通選課的門數，希望各院系能夠按照學校下達的計劃積極申報。

按「指標」完成任務的舉措令院系和教師置於被動，院系和教師缺乏內在動力去認識大學的通識教育理念、鑽研通識科目的獨特方案與教學策略。而允許學科專業科目作為通識科目的方式給教師傳遞的訊息是：通識科目與專業科目並無顯著差異，僅是面對的學生背景不同。結果大學提出的通識課程理念與教學原則難以讓教師達成共識，並貫穿於具體科目的教學。

Q教師在訪問中提及，最初院系管理層提出建議，請他考慮為全校同學開設通識科目。Q教師當時就意識到教授不同學科背景的同學會有難度，但還未細究通識科目中的學生有何獨特需求；再加上缺乏關於通識科目性質與教學的詳細指引，科目方案完全由教師自行決定，於是短期內最容易出現的方案即教師從已有專業科目中提取，根據專業課的內容略作調整。

究竟通識科目的性質是否應與專業科目加以區分？將通識科目等同於專業科目的實踐也有先例。二十世紀初，通識教育出現之時就有不同的理念與課程主張，其中哈佛大學推行的集中分配制就是如此，該課程僅要求學生在主修課程之外，於人文、社會、自然三個範疇選修一定學分的專業科目。不過此類型的通識課程一直廣受批評，而幫助學生獲得統整、具有內在一致性的通識教育成為二十世紀九十年代以來通識課程發展的方向。至於A大學的具體情形，需要從機構的通識目標與個別科目之間的一致性來分析。A大學所採納的通識課程理念較接近哈佛大學八十年代初實施的「核心課程」，要旨在於讓學生認識人類探究世界的基本方法與思考方式。在此課程理念下，院系中的專業科目很難符合通識課程的要求，因一門通識科目需幫助學生認識某個學科的精神與方法，或是某種類型的探究途徑；而某一專業科目是以專業知識體系中的一個環節出現，內容以學科的概念和理論為主，難以涵蓋全貌。這就需要開設通識科目的教師重新構思。

不過A大學在近十年的通識課程發展中，不斷改善質量保障的機制，如嚴格評審新開設科目，停開不符合A大學通識理念的科目，通過評獎方式認可優秀的通識科目等來改善通識科目的整體質素。

（三）第二階段：認知過程課程取向

專業性質的科目方案在教學中經歷挫折後，第二階段開課時，Q教師的課程取向已經轉變，由第一階段的以傳遞學科知識為主轉為以培養學生思維能力為依歸，即着重認知過程的課程取向。

認知過程課程取向注重培養學生思維能力，表現為培養學生應用、分析、綜合、評價等認知能力。持此種立場的教師認為，在知識極速增長的時代，大學不可能為學生提供未來所需的所有知識，學生需要具備辨析、分析、判斷、創造等能力來應對未來職業

和生活的問題，並自覺地持續學習。持此種取向的教師在教學中注重提升學生的思考能力，並學以致用。教師一方面是知識的傳授者，教授關於思考方式的知識，另一方面作為「教練」，給學生親身實踐的機會。教學中，教師已不再是知識的權威，掌握知識與話語權力，而是協助者，幫助學生提升個人能力。所以，認知過程的課程取向主要關注學習者與內容（思考方式）兩個要素，教學方式注重處理學習者如何提升思維能力的過程。

在第二階段，傳授教育社會學的學科知識不再是Q教師科目的中心，學科具體的理論成為體現思維方式的載體，學生並不是要認識多一種或幾種理論，而是學習其建構知識的方式。同時，學生如何習得社會學的思考方式成為教學的重點，Q教師讓學生通過實際探究來應用所學，並通過課堂中的論辯與討論激發學生思考的合理性。在這過程中，教師以引導者與協助者的角色出現：學生從選題、調查、研究、分析到報告的整個過程都可以跟教師交流，獲得個別指導。這樣的學習活動更令學生掌握學習的自主權。Q教師第二階段的認知過程課程取向可以由圖3來表示：

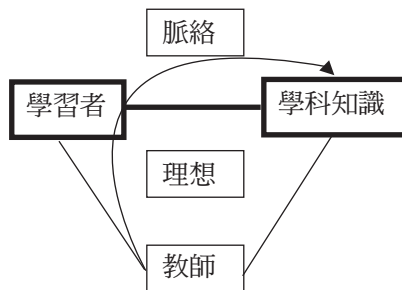


圖3 Q教師第二階段的認知過程課程取向

Q教師在第二階段科目設計的轉變，體現了教師的課程取向從學術學科課程取向轉為認知過程課程取向。引發轉變的重要因素是

學生對科目是否接受與認可。以學術學科取向的通識科目，內容強調學術性，僅能吸引對學術理論有強烈興趣的同學參與，而大部分同學難以建立某一學科學術知識與個人生活的關聯。以認知過程取向的科目方案重視實用性，賦予學生一種理論化的思維能力，學生能將其運用於理解生活中的教育現象，以加深對社會的認識及對自身的反省。這一轉變發生於教師對學生需求及學生特徵的分析後，或可說，學生需求是通識科目設計時應考慮的重要因素。

（四）學生需求對教師設計通識科目的影響

不少課程設計的理論都將學生因素分析作為重要事項。泰勒（Tyler, 1949）和柯爾（Kerr, 1968, pp. 13–38）把學生特徵分析作為確定課程目標的來源之一，塔巴（Taba, 1962）以診斷學生需求作為課程設計的第一個步驟，史克北（Skilbeck, 1984）則把學生屬性分析作為情境分析的一項內容。

Q教師第一次開辦通識科目前，也曾意識到學生的學科背景不同會影響教學。但這種意識是從學術知識的角度出發，衡量學生接受一個不同於主修專業的學科知識時的難度（正如中文系教師顧慮化學系學生較少閱讀基本的文學作品，數學系教師擔心歷史系學生缺乏抽象數學推理的能力一樣），並沒有分析修讀通識科目的學生是否有不同於專業課同學的需求。當Q教師意識到科目方案無效，才開始仔細考慮學生需求的問題：學生是以實用的態度修讀通識科目，希望從中獲得「有用」的知識。

為回應學生對「有用」知識的需求，Q教師選擇學科獨特的思考方式，為學生提供「可用」的智性技能。這種「有用」具體體現在科目內容構建學術知識與學生生活世界的關聯上。具體而言，與生活世界的關聯包含科目學習能令學生意識到這些智性技能對自身的

重要性，以及科目內容與現實社會、與學生日常生活有關。在第二階段的科目方案中，Q教師選取能夠體現思維方式的理論可以幫助學生擴闊思維的視野，對同一現象的認識從一維到多維，從一元到多層次，從感性評價到理性分析，如前文提及的從墨頓的「負功能」概念形成的「正負潛顯」四維度理論架構與思考方式。學生認同這種擴展思維空間的學習。科目內容與現實生活的關聯體現在實例分析部分，與教育相關的選題容易激發學生反思個人的教育經驗，學生曾親身經歷不少現象，但之前很少從概念或理論的角度去解讀，當提供了理論的視角後，學生對社會對自我的認知都進一步加深。

除了科目性質與內容需着重「有用」性，學生對通識科目的教學方式也有不同需求。專業課以學術內容為主，師生對此有共識，教學方式是否靈活成為次要因素，即使教師講授索然無味，學生也可能因必修要求或對內容的興趣而投入學習。但在分佈必修式通識課程架構下，學生在每個領域都有一定科目可以選擇。當選擇餘地擴大時，學生考慮滿足自己需求的方面也增多，教師「教得如何」成為考慮因素之一。於是採用恰當的教學策略不僅吸引學生選課，也令學生產生學習動機，願意投入時間與精力。

在Q教師的經驗中，增加師生平等對話是提升學生學習興趣、增進學生投入學習的有效方式之一。在課堂上提供學生參與討論的機會，學生會主動投入智性思考與對話的過程。這種對話體現了師生之間的平等關係，學生根據自己的研究發現與教師學術對話，論述是否合理成為評分標準，而不是教師的權威。

授課時，Q教師還選擇了一些教育問題和現象，讓學生親自去實踐學習，學生需要選擇調查題目，在探究的過程中充滿發現的樂趣。這體現了學習是親身實踐的過程，學生通過探究和發現的方式進行

學習，在這開放、非形式的學習環境中，學生可以自由選擇，並主動學習。

由上可見，學生在通識科目的學習中，需要能與生活世界相關的知識來激發與反省自身的經驗，並將「有用的知識」應用到更廣泛的認知；在學習活動，需為學生提供機會去獨立探究，並與教師平等對話。

五、結論與研究局限

關於通識教育課程性質的討論，大多數的課程發展人員都認為通識科目的性質應當與專業科目不同，本文則以實際的案例對此加以印證。學生修讀通識科目的需求與修讀專業科目有着差異，教師設計通識科目時需謹慎考慮，重構科目方案。

在以智性發展為主的通識課程目標下，學科視角的思維方式可以發展學生的智性技能，並應用到學術及個人生活中。對於研究型大學的教師而言，選擇學科視角的思維方式，是相對容易發展的科目方向。教師可以從學科的概念、理論、研究方法的內容中提取，選擇最能夠體現學科思維與方法的內容，這對教師而言是轉化專業內容，而不是重新開始。

此外，本文提出課程取向的分析視角，對大學實施通識課程的方式別具意義。大學推行通識課程時，需要意識到接受專業訓練的教師已有自己所認可的課程理念（本文的個案教師曾接受專業訓練，具有較強的學術學科課程取向），開設通識課，教師需要與自身立場對話，重新認識個人在教學中應持的取向。推動課程時，大學層面課程發展者需引發教師的自我對話，以及刺激教師與院校的課程理念

對話。本文的個案A大學在推行通識課程之初欠缺此過程，結果教師在個人教學經歷挫折後，才反思通識科目的立場。

本研究無可避免地有一定的局限，主要是樣本的限制與研究工具的效度方面。對於選擇個案教師，筆者在選擇個案時盡量通過層層篩選的方式，尋找能夠回應研究問題，並能提供豐富信息量的教師，但礙於筆者田野調查有特定的學期、特定開課教師的範圍，可能未呈現最典型的個案。

研究工具方面，筆者把課堂觀察視為搜集資料和進行三角驗證的方式之一，但是在整理課堂錄音資料時，發現因技術的緣故，課堂錄音的效果質量較差，大多未能使用，因此關於課堂觀察的資料多為筆者於課堂的記錄，這部分資料的質量影響了本研究進行多方驗證。文件資料部分，筆者能夠獲得的文件資料範圍有限，對一些結果未能充分論證。如缺乏學生評估科目的資料，僅有的資料未能反映學生對Q教師不同階段科目方案的滿意情況，本文主要針對訪談資料做分析。相應地，本研究着力從教師角度解釋其科目設計，並對教師的解釋作出詮釋，但未能對學生做相應的調查與分析，以驗證教師陳述的準確程度。

除了從微觀層面研究大學教師在通識教育的課程決定，未來還可就以下議題展開深入探究，以豐富對任教通識教育教師的理解，如探究不同高等教育機構的教師在發展通識教育科目的特點和過程有何不同，分析機構或組織層面因素對教師的影響。此外，對不同學科背景的教師深入分析也同樣重要，本文選取的個案教師任教於社會科學範疇，人文學科、自然科學範疇任教的教師也同樣值得深入探究。

甚麼樣的科目才算是好的通識科目，回答這問題就如回答通識教育的定義一樣，沒有一致認可的觀點與科目形態。從Q教師的

個案中，科目內容構建與學生的生活世界互相關聯，教學活動讓學生參與探究和教師對話，或可成為可資借鑒的原則與策略。

參考文獻

- 李楊（2007）。〈50年代的院系調整與社會變遷——院系調整研究之一〉。擷取自http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk_wzdetails.asp?id=3541
- 〈做好院系調整工作，有效地培養國家建設幹部〉（1952，9月24日）。《人民日報》，社論。
- 陳向明（2000）。《質的研究方法與社會科學研究》。北京：教育科學出版社。
- 徐慧璇（2009，6月）。〈20世紀美國大學通識教育的理念流派及其發展〉。論文發表於「教育與承傳」學術研討會。香港：香港教育學院。
- 馮惠敏（2004）。《中國現代大學通識教育》。武昌：武漢大學出版社。
- Belcheir, M. J. (1998). *What faculty, students, and alumni think about the general education core*. Boise, ID: Boise State University.
- Bell, D. (1966). *The reforming of general education: The Columbia college experience in its national setting*. New York, NY: Columbia University Press.
- Boyer, E. L., & Levine, A. (1981). *A quest for common learning: The aims of general education*. Washington, DC: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Cardi, J. S. (1997). *Faculty stance toward multiculturalism and multicultural education: A qualitative study* (unpublished doctoral dissertation). West Virginia University.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1977). *Mission of the college curriculum: A contemporary review with suggestions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30 (2), 116–127.
- Dass, P. M. (April, 1996). *Interdisciplinary science courses for college general educational requirements: Perspectives of faculty at a state university*. Paper presented at the Scientific Literacy and the GER Student Mini-Conference, Iowa City, IA.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Hoy, M. K. (2001). *An assessment of the Chesapeake College general education program through faculty and student perception* (unpublished doctoral dissertation). Wilmington College.
- John Tyler Community College. (1995). *Faculty assessment of general education*. Chester, VA: John Tyler Community College, Office of Assessment, Research and Planning.
- Kerr, J. F. (1968). *Changing the curriculum*. London, England: University of London Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: There is no generalization. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (pp. 27–44). Newbury Park, CA: Sage.

- McDonald, B. J. K. (2002). *Bridging the gaps: Faculty perceptions of the impact and assessment of student learning in rural community colleges* (unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston, MA: Little Brown.
- Miller, G. E. (1985). *The meaning of general education: The development of the general education paradigm and practices* (unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York, NY: Longman.
- Moloney, J. F. (1992). *Reforming general education: A study of the elements and approaches used by college faculty to plan a cross-disciplinary curriculum* (unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts Lowell.
- Pratt, D. D., & Associates. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1936*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Sellers, N. J. (1989). *A description of faculty perceptions concerning general education and the means of satisfying general education requirements by undergraduate students in a liberal arts school and a professional school at a typical institution of higher education* (unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama.

- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London, England: Harper & Row.
- Smith, R. E. (1992). *Perceptions of community college faculty with regard to the role of general education in the associate degree curriculum* (unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), 5–8.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevens, A. H. (2001). The philosophy of general education and its contradictions: The influence of Hutchins. *The Journal of General Education*, 50 (3), 165–191.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Unumb, D. F. (1987). *The muses in academe: A survey of faculty attitudes regarding the role of fine arts in general education programs* (unpublished doctoral dissertation). Loyola University of Chicago.

通識教育當前論述的初步分析

——*Journal of General Education (JGE) 2004–2009*

個案研究

張燦輝、陳緯樑*

香港中文大學

一、引言

通識教育的地位，在美國的高等教育界曾經歷大起大落。有時候通識教育是大學本科教育不可或缺的一環，但又有些時候，通識教育卻被視為可有可無的點綴品。二十世紀九十年代以來，通識教育的重要性再一次被美國的高等教育界及公眾所確認（梁美儀，2008，頁61–62），通識教育的研究受到熱切關注（Johnson, 2002）。本文嘗試應用內容分析（content analysis）研究法，分析在2004年至2009年間發表於美國*Journal of General Education (JGE)*的論文，以梳理出當前有關通識教育研究的主要議題。

本文首先介紹是次研究方法的程序及細節，再報告研究結果，最後討論研究結果對香港大專院校發展通識教育的啟示。

* 張燦輝，香港中文大學大學通識教育主任、哲學系教授、鄭承峰通識教育研究中心主任。

陳緯樑，香港中文大學鄭承峰通識教育研究中心前任副研究員。

二、研究方法

內容分析研究法是社會科學領域中常用的研究方法之一，是指依據科學方法（確保分析的客觀性、信度檢驗、效度檢驗、普適性探討、假設檢驗等）對研究對象進行總結性定量分析，且這種分析並不受研究對象的性質、產生背景與表達方式限制（Neuendorf, 2002, p. 10）。

就本研究而言，研究對象是指發表於學術期刊有關通識教育的論文。研究者首先擬定研究問題及研究對象，並界定資料搜集的範圍；然後有系統地搜集相關的資料，並根據研究問題將資料整理、分類及編碼，建立樣本數據集（sample dataset）。

根據質化研究的紮根理論（grounded theory），¹研究者沒有預設的理論假設，而是直接從原始資料中歸納出概念和命題，然後上升到理論（Strauss, 1987）。研究小組²成員首先仔細閱讀所有搜集到的論文，再由研究小組中兩位成員細心地將論文作初步分類，當兩人對論文的編碼出現分歧時，則就該論文的主題分類進行深入討論，直至雙方對論文的類別達成共識為止。完成編碼工作後，研究小組將數據以列表方式整理，記錄每一篇論文的作者、題目及討論議題，並記錄相應的分類編碼（Vostal, Hughes, Ruhl, Benedek-Wood, & Dexter, 2008）。

三、研究樣本

本研究分析的資料樣本由發表於*JGE*的論文構成。在籌備整個研究時，研究小組曾審視一系列有關教育研究的西方學刊，如*American*

1 有關紮根理論的基本原則與程序，可參考Glaser & Strauss (1967) 及Corbin & Strauss (2008)。

2 本研究為鄭承峰通識教育研究中心其中一個研究項目，由張燦輝策劃，陳緯樑負責執行，助理計劃協調員鄧兆瑜協助搜集資料。本報告由陳緯樑撰寫。

Journal of Education, *British Journal of Educational Studies*, *Journal of Curriculum Studies*, *Journal of Higher Education*, *Journal of General Education*等。上述的期刊均會刊登有關通識教育的論文，但僅JGE專注於討論通識教育，因此選作是次研究的對象。

2009年10月至11月，研究小組根據Project MUSE的網上版資料，搜集JGE於2004年至2009年10月期間所刊載的學術論文（編輯導言及書評除外），並應用上文介紹的內容分析研究法，針對論文的內容作分析，希望藉此回應：甚麼是JGE關心的主要議題？

四、研究結果

（一）論文按出版年份的分佈

2004至2009年10月間，JGE共刊登了82篇論文。每年刊登的論文數目由11篇至16篇不等。由於JGE為定期出版的學術刊物，因此每年論文的數目大致平均（參見表1）。

表1 JGE每年刊登的論文數目

	數目	百分比
2004	16	19.5
2005	13	15.9
2006	15	18.3
2007	13	15.9
2008	14	17.1
2009 *	11	13.4
合計	82	100.0

* 統計至2009年10月

*JGE*在本文的研究期間共出版了20期，每期刊登的論文數目由最少的3篇至9篇不等（參見表2）。*JGE*刊登論文平均為每期4.1篇。

表2 *JGE*每期刊登的論文數目

	數目	百分比
53卷，第1期	4	4.9
53卷，第2期	3	3.7
53卷，第3及4期（合刊）	9	11.0
54卷，第1期	4	4.9
54卷，第2期	5	6.1
54卷，第3期	4	4.9
54卷，第4期	4	4.9
55卷，第1期	3	3.7
55卷，第2期	3	3.7
55卷，第3及4期（合刊）	5	6.1
56卷，第1期	4	4.9
56卷，第2期	5	6.1
56卷，第3及4期（合刊）	4	4.9
57卷，第1期	4	4.9
57卷，第2期	4	4.9
57卷，第3期	3	3.7
57卷，第4期	3	3.7
58卷，第1期	4	4.9
58卷，第2期	3	3.7
58卷，第3期	4	4.9
合計	82	100.0

(二) 論文議題的總體分佈

搜集到的論文經過審視後，研究小組共歸納出四個不同的議題類別：「通識教學」(teaching and learning)、「評鑑」(assessment)、「課程安排」(curriculum and programme)及「學習成果」(learning outcome)。詳述如下：

「通識教學」類別的論文主要針對通識課程的教學範疇，例如：老師及學生在個別通識科目的教授與學習經驗、個別教學法的設計及成效、提升課程教學的不同方法，以及通識教學研究的理論模型、方法及成果等，如Bruss, K. S. (2009). “Improving Classroom Discussion: A Rhetorical Approach”。

「評鑑」類別的論文涉及的題目包括：個別評鑑方法的成效、通識課程或個別通識領域評鑑計劃的設計與施行，以及其背後的邏輯和原則。部分論文則為個案研究，專注討論個別院校通識課程或個別通識科目的評鑑計劃，如Eder, D. J. (2004). “General Education Assessment within the Disciplines”。

「課程安排」的論文主要針對的題目有：通識課程的理念和構成元素、設計通識課程與科目的相關原則，以及有關通識課程改革的個案研究，如Dubrow, G. (2004). “Collegiality and Culture: General Education Curriculum Reform at Western Protestant University”。

「學習成果」的論文討論焦點為達到某種學習成果的方法，如Lampert, N. (2007). “Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Undergraduate Education”。

表3列出四個議題類別的論文分佈。其中佔最高百分比的論文議題是「通識教學」，而「評鑑」和「課程安排」的論文百分比相約；「學習成果」的論文百分比則較其他三個議題低。在搜集到的論文

之中，有8篇論文不能歸類到上述四個議題中的任何類別。在這8篇論文中，有4篇關於大學生的學術表現；2篇關於市場對大學生態的影響；1篇關於學生對通識教育的態度；1篇關於通識教育的理念（詳見附錄）。接下來筆者就上述四個主要議題包含的子議題作進一步論述。

表3 JGE論文的題目分佈

	數目	百分比
通識教學	28	34.1
課程安排	20	24.4
評鑑	18	22.0
學習成果	8	9.8
其他	8	9.8
合計	82	100.0

（三）通識教學的研究焦點分佈

細分之後，研究者發現「通識教學」類別中半數的論文都是關於「通識教學研究」（study on teaching and learning）。在樣本中，以理論或實證研究為討論焦點的論文共有14篇。另一個重要題目是教授不同通識學科所採用的「教學法」（pedagogy），討論包括：不同教學法的理論模型、通識課堂施行新教學活動的實驗和成效、通識教學引進新科技的安排。然而，這個類別只有1篇論文討論作者個人的通識教學經驗。這顯示出，當前有關通識教學的討論的取向已趨向學術化，個人教學經驗的色彩相對淡薄（見表4）。

表4 「通識教學」類別中論文的題目分佈

	數目	百分比
通識教學研究	14	50.0
教學法	13	46.4
通識教學經驗	1	3.6
合計	28	100.0

(四) 課程安排的研究焦點分佈

「課程安排」類別的論文包含兩個較重要的關注點，分別是通識課程的設計與改革（見表5）。由於通識教育的課程範圍並沒有明確的界線，因此如何釐訂通識教育課程經常成為爭議之所在。與「課程設計」（curriculum design）相關的論文，主要就構成一個完整的通識課程的元素進行討論，主要包括：課程的目標、內容及特定的學習策略。

表5 「課程安排」類別中論文的題目分佈

	數目	百分比
通識課程設計	8	40.0
通識課程改革	7	35.0
通識科目設計	3	15.0
通識課程性質	2	10.0
合計	20	100.0

在7篇有關「課程改革」的論文中，2篇集中探討通識課程改革的過程及機制；其餘5篇則是學者在不同院校參與通識課程改革的經驗分享。由於各個院校對甚麼才是恰當的通識課程素來沒有明確的

共識，因此，每當院校嘗試改革既有的通識課程時，教職員對改革的措施每每抱持懷疑、質詢、甚至對抗的態度。總結不同院校改革通識課程的經驗，加以學習，對其他準備或現正進行改革的院校有一定的參考價值。剩餘5篇的論文則是關於通識課程性質的一般性探討，以及通識課程中某些具體通識科目的設計。

（五）評鑑的研究焦點分佈

評鑑是近年來通識教育一個重要的關注點（Allen, 2006; Bresciani, 2007）。這是因為不論政府官員、學者以至一般社會大眾，均關注大學教育及其中的通識教育的學習成效，而評鑑正是衡量學生學習成效的重要工具。在JGE有關「評鑑」的論文中，大部分論文都關注評鑑的方法，涉及的子議題主要有：探討如何制訂評鑑計劃、個別評鑑方法在量度通識教育成果的原則與成效，以及如何提升個別評鑑方法成效的策略。

表6 「評鑑」類別的論文題目分佈

	數目	百分比
評鑑的方法	13	72.2
個案研究	5	27.8
合計	18	100.0

評鑑類別的其他論文基本屬於「個案研究」，包括在個別院校施行評鑑計劃的研究報告，針對個別通識學科的評鑑方法或評量準則等（見表6）。

（六）學習成果的研究焦點分析

有關「學習成果」的論文關注焦點比較集中，均着眼於如何改善

個別學習成果，涉及的因素包括課程設計、教學法及學生的知識論取向（epistemological orientations）等。

五、討論與反省

研究小組通過對一本大學通識教育的主流學術期刊中論文主題的分析發現，*JGE*自2004年至2009年10月發表的82篇論文主要包括四個主要議題，分別是：「通識教學」、「課程安排」、「評鑑」及「學習成果」。

這四個主要議題中，包含論文數目最多的議題是「通識教學」，這部分論文主要討論通識教學研究的成果和有關教學法的反省；只有一篇有關通識教學的個人經驗分享。通識教學不僅是個別通識教師的經驗與意見，更是學術探索和反省的領域，而這也呼應了整體學術社群中「教與學的學術成就」（Scholarship of Teaching and Learning, SoTL）的發展，或可視為此運動的延伸。

舒爾文（Shulman）在“Teaching as Community Property”（1993/2004）一文指出，把個別教師的教學經驗轉化為整個教學社群的資產，關鍵在於應用系統化的研究方法，探索與大學教學相關的課題。胡貝爾和柏特（Huber & Pat, 2005）進一步指出，「教與學的學術成就」的目標在嚴謹的學理及實證的基礎上建構教學研究，從而推演出與實踐相關的討論，以貢獻當前高等教育的發展。而麥金尼（McKinney, 2006）則將「教與學的學術成就」定義為「讓公眾接觸到有關大學教學的系統性反省與研究」（p. 38）。從搜集到的論文看來，通識教學研究正朝向「教與學的學術成就」的目標發展。

對香港的通識教育學者及教師來說，重視「教與學的學術成就」可能是個新的學術研究路向。當前本地對通識教育的討論主要環繞通

識教育的一般理念與原則、相應的課程設計及建立通識課程的行政安排等範疇。如果通識教師將他們的教學經驗有系統地整理起來，讓其他參與通識教育的同工觀摩參考，那將是十分有價值的資料。當然，若有關教學的研究在學術上能夠獲得更多認同，將吸引更多學者和教員參與通識教學研究的工作，從而提升專業及通識學科的教學質素。

「課程安排」是另一個JGE作者關心的議題。然而通識教育沒有一套通用的模式，讓所有院校依循。通常而言，不同院校的教職員根據所屬院校的大學及通識教育理念、再加上對實際處境的考慮，來發展及改良院校的通識教育。因此，不同院校營辦通識教育的經驗便是很寶貴的資源，讓其他院校有所參考。在是次論文樣本中，很多研究都圍繞不同院校在課程改革與設計方面的具體個案展開。JGE的選擇顯示出這些個案的重要參考價值。對於大學通識教育仍處於起步階段的華語地區來說，這些經驗彌足珍貴。筆者建議在華語地區推動大學的通識教育同工能夠效法西方的做法，分享更多營辦通識教育的經驗，提供借鑒互相參考，從而獲得啟發。

在「評鑑」與「學習成果」兩個範疇的論文中，不少學者都通過以事實證據為本的研究（evidence-based studies）來討論課題，例如探討具成效的評鑑方法或如何達致個別的學習成果。這種建基於事實證據的討論取向，正好切合在「通識教學」中提及的「教與學的學術成就」所提倡的目標。從更宏觀的角度來看，這種新取向透過有系統的研究支持、學術社群的互相砥礪，有助將通識教學提升至更專業的水平。

六、研究限制

不可否認，本研究仍存在一些方法上的限制。

首先，本研究的論文編碼由研究小組兩位成員共同完成。然而，儘管編碼員在編碼過程非常小心地閱讀及分析所有論文，整體的信度仍有改善的空間。如果在編碼程序正式開始前，研究小組先進行小樣本的先導研究（pre-test），對論文的細節有更仔細的分辨，則可令整個研究的信度有所提高。

其次，本研究僅選取一本期刊所發表的論文作為研究對象，雖然 *JGE* 是國際知名、論述通識教育的平台。然而，沒有任何一本學術刊物可以涵蓋所有相關的討論，正如在文首提到，尚有很多研究教育的學術刊物可供通識教育學者發表與交流。如果希望得到更為廣泛、更有代表性的分析，則需把發表於其他學術刊物的論文一併搜集分析。考慮到上述兩個方法論方面的限制，筆者認為本研究只算是非常初步的探討，所得結論仍需經過進一步的驗證。

七、總結

本文以2004年至2009年10月發表於 *JGE* 的學術文章為研究對象，應用內容分析研究法，梳理當前學術界針對通識教育的主要議題。研究發現，學者有關大學通識教育的學術論文主要環繞「通識教學」、「評鑑」、「課程安排」及「學習成果」四個範疇展開，論文探討往往以理論或實證研究為基礎，不僅僅是教師個人的經驗或感受的分享，這種取向一方面可以強化通識教育研究的學術基礎，另一方面更可令通識教育研究的成果成為學術社群的共同資產，讓不同地區的通識教育工作者互相砥礪，有助將通識教學提升至更專業的水平。最後，我們亦交代了本研究在方法和樣本上的限制。本研究只是非常初步的觀察，可作日後對通識教育領域更深入分析的起步點。

附錄：本研究論文樣本的詳細資料

1. 通識教學

個案編號	題目	作者	年份	期數
2	Ethical Guidelines for Use of Student Work: Moving from Teaching's Invisibility to Inquiry's Visibility in the Scholarship of Teaching and Learning	Burman, M. E., & Kleinsasser, A. M.	2004	Vol. 53, No. 1
9	Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity	Mahoney, S. L., & Schamber, J. F.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4
10	Integrating Information Literacy in Lower- and Upper-Level Courses: Developing Scalable Models for Higher Education	Mackey, T. P., & Jacobson, T.	2004	Vol. 53, Nos 3 & 4
13	The Integrative Listening Model: An Approach to Teaching and Learning Listening	Thompson, K. et al.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4
20	The Grace of Revision, the Profit of "Unconscious Cerebration"; or What Happened When Teaching the Canon Became Child's Play	Dalke, A. F.	2005	Vol. 54, No. 1
21	Extending Inquiry-Based Learning to Include Original Experimentation	Wyatt, S.	2005	Vol. 54, No. 2
23	Ideology, Life Practices, and Pop Culture: So Why is this Called Writing Class?	Fitts, K.	2005	Vol. 54, No. 2

1. 通識教學（續）

個案編號	題目	作者	年份	期數
24	Motivation to Learn in General Education Programs	Glynn, S. M. et al.	2005	Vol. 54, No. 2
26	A Comparison of the Impact of Two Liberal Arts General Education Core Curricula on Student Humanitarian Values	Hollway, M. C.	2005	Vol. 54, No. 3
27	A Discourse-Based Theory of Interdisciplinary Connections	Nowacek, R. S.	2005	Vol. 54, No. 3
29	Reconsidering Learning Communities: Expanding the Discourse by Challenging the Discourse	Talburt, S., & Boyles, D.	2005	Vol. 54, No. 3
30	A Pedagogy of Force: Faculty Perspectives of Critical Thinking Capacity in Undergraduate Students	Halx, M. D., & Reybold, L. E.	2006	Vol. 54, No. 4
33	Undergraduate College Students, Laptop Computers, and Lifelong Learning	Tan, C. L., & Morris, J. S.	2006	Vol. 54, No. 4
36	What Are You Thinking? Postsecondary Student Think-Alouds of Scientific and Quantitative Reasoning Items	Thelk, A. D., & Hoole, E. R.	2006	Vol. 55, No. 1
38	Grouped Out? Undergraduates' Default Strategies for Participating in Multiple Small Groups	Gillespie, D. F., Rosamond, S., & Thomas, E.	2006	Vol. 55, No. 2
40	Brief Daily Writing Activities and Performance on Major Multiple-Choice Exams	Turner, H. C. et al.	2006	Vol. 55, Nos. 3 & 4

1. 通識教學（續）

個案編號	題目	作者	年份	期數
44	Supporting First-Year Writing Development Online	Krause, K. L.	2006	Vol. 55, Nos. 3 & 4
48	The Return of Practice to Higher Education: Resolution of a Paradox	Raelin, J. A.	2007	Vol. 56, No. 1
51	Classroom Research in a General Education Course: Exploring Implications Through an Investigation of the Sophomore Slump	Gump, S. E.	2007	Vol. 56, No. 2
53	Linked Psychology and Writing Courses Across the Curriculum	Cargill, K., & Kalikoff, B.	2007	Vol. 56, No. 2
58	Learning, Reflection, and Electronic Portfolios: Stepping Toward an Assessment Practice	Rickards, W. H. et al.	2008	Vol. 57, No. 1
59	Preparing High School Students for College-Level Writing: Using ePortfolio to Support a Successful Transition	Acker, S. R., & Halasek, K	2008	Vol. 57, No. 1
60	Reflection, Revision, and Assessment in First-Year Composition ePortfolios	Desmet, C. et al.	2008	Vol. 57, No. 1
61	Universities as Responsive Learning Organizations Through Competency-Based Assessment with Electronic Portfolios	Cambridge, D.	2008	Vol. 57, No. 1
62	Epistemologies of the Sciences, Humanities, and Social Sciences: Liberal Arts Students' Perceptions	Marra, R. M., & Palmer, B.	2008	Vol. 57, No. 2

1. 通識教學（續）

個案編號	題目	作者	年份	期數
70	Flow Writing in the Liberal Arts Core and Across the Disciplines: A Vehicle for Confronting and Transforming Academic Disengagement	Gute, D., & Gute, G.	2008	Vol. 57, No. 4
72	Improving Classroom Discussion: A Rhetorical Approach	Bruss, K. S.	2009	Vol. 58, No. 1
77	Reform in Undergraduate Science, Technology, Engineering, and Mathematics: The Classroom Context	Stage, F. K., & Kinzie, J.	2009	Vol. 58, No. 2

2. 課程安排

個案編號	題目	作者	年份	期數
5	Collegiality and Culture: General Education Curriculum Reform at Western Protestant University	Dubrow, G.	2004	Vol. 53, No. 2
7	Institutional Change as Scholarly Work: General Education Reform at Portland State University	Tetreault, M. K., & Rhodes, T.	2004	Vol. 53, No. 2
11	Oral Communication Across the Curriculum: What's a Small College to Do? Report of a Collaborative Pilot by Theatre and Education Faculty	Friedland, Ellie.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4
12	Ten Essentials for Character Education	Rivers, T. M.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4

2. 課程安排 (續)

個案編號	題目	作者	年份	期數
14	The Teaching of Ethics in Christian Higher Education: An Examination of General Education Requirements	Glanzer, P. L. et al.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4
16	Experiential Education in a Knowledge-Based Economy: Is it Time to Reexamine the Liberal Arts?	DiConti, V. D.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4
17	General Education Reform as Organizational Change: The Importance of Integrating Cultural and Structural Change	Awbrey, S. M.	2005	Vol. 54, No. 1
18	History, Self-Awareness, and the Core Curriculum	Rodgers, T. E.	2005	Vol. 54, No. 1
28	Promoting Transfer of Learning: Connecting General Education Courses	Benander, R., & Lightner, R.	2005	Vol. 54, No. 3
31	A Proposal for Optional Common Curricula at Liberal Arts Colleges	Nesteruk, J.	2006	Vol. 54, No. 4
35	The Rationale and Challenge for the Integration of Science Studies in the Revision of General Education Curricula	Hammer, C., & Dusek, V.	2006	Vol. 55, No. 1
41	Curricular Wars	Steele, S.	2006	Vol. 55, Nos. 3 & 4
43	Stand-Alone Versus Integrated Critical Thinking Courses	Hatcher, D. L.	2006	Vol. 55, Nos. 3 & 4
45	Coherence in General Education: A Historical Look	Boning, K.	2007	Vol. 56, No. 1

2. 課程安排（續）

個案編號	題目	作者	年份	期數
47	Reinventing the Core: Community, Dialogue, and Change	Pittendrigh, A.	2007	Vol. 56, No. 1
57	Revising General Education: Assessing a Critical Thinking Instructional Model in the Basic Communication Course	Mazer, J. P., Hunt, S.K., & Kuznekoff, J. H.	2007	Vol. 56, Nos. 3 & 4
64	Making Health Happen on Campus: A Review of a Required General Education Health Course	Becker, C. M. et al.	2008	Vol. 57, No. 2
71	It's Alive! The Life Span of an Interdisciplinary Course in the Humanities	Drake, T. et al.	2008	Vol. 57, No. 4
74	Introducing a Culture of Civility in First-Year College Classes	Connelly, R. J.	2009	Vol. 58, No. 1
76	"Making Connections" at The University of North Carolina: Moving Toward a Global Curriculum at a Flagship Research University	Smith, J. M., & Kruse, J.	2009	Vol. 58, No. 2

3. 評鑑

個案編號	題目	作者	年份	期數
1	An Assessment of General Education Mathematics Courses via Examination of Student Expectations and Performance	Barnes, G. R., Cerrito, P. B., & Levi, I.	2004	Vol. 53, No. 1

3. 評鑑 (續)

個案編號	題目	作者	年份	期數
3	Making Sense of the “Loose Baggy Monster”: Assessing Learning in a General Education Program Is a Whale of a Task	Marinara, M., Vajravelu, K., & Young, D. L.	2004	Vol. 53, No. 1
6	General Education Assessment Within the Disciplines	Eder, D. J.	2004	Vol. 53, No. 2
8	Curricular Aims: Assessment of a University Capstone Course	Brooks, R., Benton-Kupper, J., & Slayton, D.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4
25	Synopsis of the Use of Course-Embedded Assessment in a Medium Sized Public University’s General Education Program	Gerretson, H., & Golson, E.	2005	Vol. 54, No. 2
37	Assessing and Improving the Quality of Group Critical Thinking Exhibited in the Final Projects of Collaborative Learning Groups	Schamber, J. F., & Mahoney, S. L.	2006	Vol. 55, No. 2
49	Assessing the Art of Craft	Gale, R. A., & Bond, L.	2007	Vol. 56, No. 2
50	Attitude Changes of Undergraduate University Students in General Education Courses	Anderson, M. W. et al.	2007	Vol. 56, No. 2
52	Developing an Integrated Strategy for Information Literacy Assessment in General Education	Mackey, T. P., & Jacobson, T.	2007	Vol. 56, No. 2

3. 評鑑（續）

個案編號	題目	作者	年份	期數
55	General Education Courses at the University of Botswana: Application of the Theory of Reasoned Action in Measuring Course Outcomes	Garg, D., & Garg, A. K.	2007	Vol. 56, Nos. 3 & 4
63	Investigating Differences Between Low- and High-Stakes Test Performance on a General Education Exam	Cole, J. S., & Osterlind, S. J.	2008	Vol. 57, No. 2
66	Arts and Humanities General Education Assessment: A Qualitative Approach to Developing Program Objectives	Joe, J. N., Harmes, J. C., & Barry, C. L.	2008	Vol. 57, No. 3
67	The Effects of Reporting One's Gender on General Education Test Performance	Anderson, R. D., & Thek, A. L.	2008	Vol. 57, No. 3
75	The Utility of a College Major: Do Students of Psychology Learn Discipline-Specific Knowledge?	Sanders-Dewey, N. E. J., & Zaleski, S. A.	2009	Vol. 58, No. 1
79	Motivation Matters: Using the Student Opinion Scale to Make Valid Inferences About Student Performance	Thek, Amy D. et al.	2009	Vol. 58, No. 3
80	Proctors Matter: Strategies for Increasing Examinee Effort on General Education Program Assessments	Lau, Abigail R. et al.	2009	Vol. 58, No. 3

3. 評鑑 (續)

個案編號	題目	作者	年份	期數
81	Skipping the Test: Using Empirical Evidence to Inform Policy Related to Students Who Avoid Taking Low-Stakes Assessments in College	Swerdzewski, Peter J., Harnes, J. Christine, & Finney, Sara J.	2009	Vol. 58, No. 3
82	Strategies for Managing the Problem of Unmotivated Examinees in Low-Stakes Testing Programs	Wise, Steven L.	2009	Vol. 58, No. 3

4. 學習成果

個案編號	題目	作者	年份	期數
32	General Education and Civic Engagement: An Empirical Analysis of Pedagogical Possibilities	Spiezio, K. E., Baker, K. Q., & Boland, K.	2006	Vol. 54, Number 4
34	Measuring Outcomes of Living-Learning Programs: Examining College Environments and Student Learning and Development	Inkelas, K. K. et al.	2006	Vol. 55, Number 1
46	Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Undergraduate Education	Lampert, N.	2007	Vol. 56, Number 1
54	Cultivating Critical Thinking: Insights from an Elite Liberal Arts College	Tsui, L.	2007	Vol. 56, Number 3 & 4

4. 學習成果（續）

個案編號	題目	作者	年份	期數
56	Meaning Making Inside and Outside the Academic Arena: Investigating the Contextuality of Epistemological Development in College Students	Pizzolato, J. E.	2007	Vol. 56, Number 3 & 4
65	The Development of Political Awareness and Social Justice Citizenship Through Community-Based Learning in a First-Year General Education Seminar	"Schamber, J. F. & Mahoney, S. L.	2008	Vol. 57, Number 2
73	Interdisciplinary Curriculum and Student Outcomes: The Case of a General Education Course at a Research University	Orillion, M. F.	2009	Vol. 58, No. 1
78	What General Education Courses Contribute to Essential Learning Outcomes	Laird, T. F. N. et al.	2009	Vol. 58, No. 2

5. 其他

個案編號	題目	作者	年份	期數
4	Psychological Versus Generic Critical Thinking as Predictors and Outcome Measures in a Large Undergraduate Human Development Course	Williams, R. L., Oliver, R., & Stockdale, S. L.	2004	Vol. 53, No. 1
15	What Would Dr. Newman Say? (The Idea of a ... College?)	Nichols, J. P.	2004	Vol. 53, Nos. 3 & 4

5. 其他（續）

個案編號	題目	作者	年份	期數
19	Placement, Retention, and Success: A Longitudinal Study of Mathematics and Retention	Parker, M.	2005	Vol. 54, No. 1
22	Higher Education in Competitive Markets: Literature on Organizational Decline and Turnaround	Paul, D. A.	2005	Vol. 54, No. 2
39	Higher Placement Standards Increase Course Success but Reduce Program Completions	Jacobson, E.	2006	Vol. 55, No. 2
42	Out Out, Damned Spot: General Education in a Market-Driven Institution	Harris, M. S.	2006	Vol. 55, Nos. 3 & 4
68	Achievement Goal Orientation Toward General Education Versus Overall Coursework	Miller, B. J., & Sundre, D. L.	2008	Vol. 57, No. 3
69	A Comparison of an Introductory Course to SAT/ACT Scores in Predicting Student Performance	Marsh, C. M. et al.	2008	Vol. 57, No. 4

參考書目

- 梁美儀 (2008)。〈從自由教育到通識教育：大學理念的轉變與承傳〉。《大學通識報》，第4期，頁61-77。
- Allen, M. J. (2006). *Assessing general education programs*. Bolton, MA: Anker.
- Bresciani, M. J. (Ed.). (2007). *Assessing student learning in general education: Good practice case studies*. Bolton, MA: Anker.
- Corbin, J., & Strauss A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, CA: Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine.
- Huber, M. T., & Pat, H. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, D. K. (2002). *General education 2000—A national survey: How general education changed between 1989 and 2000* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, PA, U.S.
- McKinney, K. (2006). Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of scholarship of teaching and learning. *New Directions for Institutional Research*, 129, 37-50.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Vostal, B. R., Hughes, C. A., Ruhl, K. L., Benedek-Wood, E., & Dexter, D. D. (2008). A content analysis of learning disabilities research & practice: 1991–2007. *Learning Disabilities Research & Practice, 23* (4), 184–193.

學生修讀通識教育基礎課程的學習成果 和對教學的反饋

楊潔*

香港中文大學

一、研究背景和目的

香港中文大學（以下簡稱中大）自創校以來，通識教育即為本科課程的重要一環。為配合2012年的新學制，提高學生在閱讀、寫作和討論方面的興趣與能力，中大在原有的大學通識及書院通識基礎上，加設所有學生必修的通識教育基礎課程（General Education Foundation Program，以下簡稱GEF課程），每年將涵蓋約三千四百名新生。

該課程由兩門科目組成：探索科學與知識世界的「與自然對話」和反省理想社會與美好人生的「與人文對話」，分別以人文社科與自然科學範疇的經典著作為骨幹，教學以小組形式進行。在長達26週的課程中，學生須閱讀從二十多部經典中精選的篇章，圍繞各篇章的主題進行課堂討論，並通過撰寫論文作進一步的探討和整合（王永雄、趙茱莉，2010）。

* 香港中文大學鄭承峰通識教育研究中心博士後研究員。

中大自2006年開始籌劃GEF課程，並由2009年起試行。自2010年起，所有中六入學或等同中六入學的學生必須修讀。¹

為瞭解同學修讀GEF課程後的反饋，中大大學通識教育部於每個學期教學完成後，均邀請修畢試行科目的學生進行聚焦訪談。²是次訪問於2012年1月5日至13日在中大校內進行。

二、研究問題

研究小組成員³首先與GEF課程主任、副主任、課程行政主任開會，確定是次訪談的重點在於已修畢兩科GEF科目的中大本科生對GEF課程的整體學習成果，以及對教學安排的意見。

隨後小組成員進一步商討，列出訪問提綱，⁴並決定採用半結構訪問的形式，在提出問題後，根據受訪者的回應適時進行補充追問。

三、研究對象

在群發郵件及張貼Moodle⁵通告後，共收到27名同學的報名，

1 現時的GEF課程修讀規定如下：內外全科醫學士課程以外的中六入學學生必須修畢「與人文對話」及「與自然對話」兩個科目；中六入學的內外全科醫學士課程學生則須修畢「與人文對話」。

至於中七入學的學生，GEF課程並非必修課程，但可作為選修通識教育基礎科目，作為指定的大學通識教育範圍科目：「與人文對話」等同範圍D「自我與人文」科目；「與自然對話」等同範圍B「自然、科學與科技」科目。

2 聚焦訪談是質化研究方法的一種，參與者一般由數人至十人組成，他們在主持的引導下，就事先擬定的問題，以座談會形式自由地表達想法和感受。

3 研究小組成員包括一名博士後研究員，一名研究助理和一名計劃協調員。

4 GEF課程是為全體本科生開設的必修科目，為照顧同學的語言要求，兩科目均設有普通話、廣東話和英文三種教學語言班別，因此訪談亦分為普通話組、廣東話組和英文組，訪問提綱亦同時備有中文版和英文版，詳情請參見網址http://www.cuhk.edu.hk/oge/rce/research/GEF_FocusGroup_2012T1.pdf

5 Moodle是中大採用的一個開放式網上學習資源平台，這個平台可靈活配合教師需要。教師可以通過該系統上傳教學材料或班級活動資料，組織學生進行教室外的課程討論，提供自動評分的網上練習，發出與課程有關的通知等。

其中7名同學已修畢全部兩科GEF科目。為配合此次訪談的主題，研究小組首先確定這7名同學作為訪談對象。同時，為了確保訪談的順利進行，在正式訪談之前，安排了2名僅修畢「與自然對話」和1名僅修畢「與人文對話」的同學進行先導訪問，藉此調適訪問問題，提升研究小組成員的訪問技巧。

為確保訪談的質量，照顧同學的時間安排和語言要求，7名同學參與的正式訪談安排在三個小組內完成。

從訪談對象的來源地來看，這10名同學包含6名內地生，3名本地生和1名海外生；其中女生佔8名，男生2名。從修讀大學通識基礎課程的方式來看，8名同學為必修，1名旁聽，1名選修；其中一年級生2名（僅修讀完成一科科目），二年級生7名（修讀完成全部兩科科目），三年級生1名（僅修讀完成一科科目）。受訪學生的編碼和資料詳見附錄。

四、研究發現

（一）GEF課程的學習成果

修畢GEF課程「與人文對話」和「與自然對話」的受訪同學認同課程的理念和價值，他們的學習成果主要體現在以下六個方面：

1. 促進個人成長

哈佛大學哈佛學院院長路易斯（H. R. Lewis）曾經指出：⁶

大學最重要的責任是幫助十八、九歲的年輕人成長，讓他們瞭解自己是怎樣的，幫助他們追求更高的目標，幫助他們在畢業時成為更好的人。

6 轉引自劉笑敢（2007），〈大學教育，目標何在？〉，《大學通識報》，第3期，頁199-205。

而「中大通識教育模範教學獎得獎者」劉笑敢（2007）亦認為，現代大學傾向於專業化、技術化、職業化，以就業為導向，以市場競爭為導向，以傳授、灌輸甚至是販售知識和技能為主要任務和職能。僅靠大學專業課，並不足以實現「育人」的教育理想，而通識教育尚有可能承擔這樣的責任。

是次聚焦訪談中，學生的反饋證實了劉笑敢的擔憂，亦說明了GEF的價值。不少學生認為有些需要內在思考的東西，如對一些基本社會問題的認識，對自己人生路的規劃，大學生是應該去瞭解、去考量的。但現時的教育體系卻恰恰在這方面缺失了，中學教育不講，大學教育不講，學生亦不能自發明白。

我覺得這一科值得去修讀。我當初決定選修前，發覺自己太不像一個大學生。我覺得有些事情大學生是應該知道的，但往往在現時的大學制度沒有提供，所以這一科主要就是從經典的閱讀中發掘一些問題出來去探求，我覺得這些是作為大學生應該有的一種質素，所以我就去旁聽……[這些事情]不僅大學沒有提供，而且一路以來的中學制度或者教育制度內也沒有提供，那種針對一些比較內在的思維或者思考上的事情，讓學生去想一想自己，想一想一些社會問題。（C-工管-2-L-H）

修畢GEF課程的同學表示課程帶給他們很大的衝擊。在修讀了兩科GEF科目之後，他們認為自己不再是僅僅擁有專業知識的「技工」，而是加深了思考、發生了「思維上的改變」的「有一點文化的人」。學生從課程中的最大收穫不是增長了具體知識，而是在人生觀有很重大的改變。

我是會計學系的學生，可能我出去以後，會做會計。如果沒有這兩門課的話呢，我出去就像個技工一樣，我會這門技術，但是，上了這兩門課以後我覺得，嗯，我就是個有文化——有一點文化的人，這就是受教育和有文化的區別。受教育的人可能只是個技工，他只知道在這個學科裏應該怎麼做，可是有文化的人呢，我覺得跟受教育是不同的，因為這是內涵的問題。這兩科加深了我們的思考。其實大學的最大影響呀我覺得，我很贊同「人文」教過一句話，就是到最後你忘掉了之後留下來的是，[才是]你真正學到的東西。這可能就是一些你自己的思維方式，思維上的一些改變吧，而不是某一些具體的知識，所以我很喜歡這兩門課，我覺得這兩門課的確改變了我很多。

(L-工管-2-M-HN)

GEF的兩科對話科目，以閱讀經典文獻為切入點，通過導師引導，學生分組討論的學習方式，試圖讓學生深入瞭解那些他們常常聽說的思想，這些思想學生不甚明白，且從大學的其他課程中亦很難直接獲得。學生通過思考平日忽略的問題，藉此達到「多角度評估達致美好人生、理想社會的門徑進路」⁷和「將經典展現的議論和看法，與當代人類處境聯繫貫通」，⁸「欣賞紛紜不同的價值觀，建立自己對美好人生和社會的看法」⁹的學習效果。

以下這段訪談記錄了一個學生在學習了柏拉圖的《理想國·洞穴理論》之後的思考，從中我們可以看到年輕的大學生從閱讀古希臘經

7 此為GEF課程「與人文對話」預期學習成果之一，詳情參見<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-18-39>

8 同註7。

9 同註7。

典而引申出的對今日香港社會現實的個人反思。這裏涉及的不單是純粹內在的反省，而是對他人的責任的問題。

譬如那一篇是說洞穴的比喻，問如果我是那個從洞穴出來的人，為甚麼我還要走回洞穴裏去拯救其他人呢？我怎麼仍要回去受苦呢？然後我就會想到過去幾年大學中遇到的一些問題，譬如現在社會有很多反對政府的聲音，很紛亂，很多投訴，如果我可以跳到外面，譬如我有能力去移民，那我還會不會回來香港去設法改變呢？……我的第一篇one page sharing [一頁紙分享]就是寫這個，我要回答的問題是如果我可以離開那個困境或者那個洞穴的時候，有甚麼原因令我會走回去，用甚麼原因去解釋我要回去。(H-建築-3-L-N)

2. 擴闊人文視野

受訪學生認同「與人文對話」一科擴闊了他們的人文思想視野，讓他們瞭解到不同國家、時期、宗教的背景下產生的具深遠影響的思想文化，並學到新的知識，是一些考試不會考、教科書不會教，但是又與他們息息相關的新知識。

我很喜歡「與人文對話」那一科，我真的從裏面學到了很多東西……比如說對幾個大宗教都有更深的理解，之前可能會有偏見，[例如對]伊斯蘭教，但讀了文章以後就覺得其實它在那個時代也算是比較先進的。我覺得其實[自己]改變了蠻多，徹底地打破了我們原來一些……成規，一些……因為無知而造成的偏見。可能瞭解多一點以後，你就會對這個事情有更深的認識。
(L-工管-2-M-HN)

亦有學生表示因受課程啟發，而在課外自發閱讀有關的人文經典，課程採擷的中外經典篇章開啟了學生對不同思想文化的探索之旅。

這本書[《與人文對話》]讓我覺得收穫最大的是，宗教那一塊和那個莊子的那一塊。由於有這一篇莊子的觸動，我後來莊子全部的都有去看、去瞭解。而且我寫了好多篇文都是關於莊子的，所以我現在對莊子理解、印象[會]比較深，就是這科引導我去很深入地……較深入不是很深入地，去瞭解整個莊子。因為之前，我很崇敬這個人，但是我……沒有甚麼機會，由於人的惰性沒有怎麼去看他的作品。(Y-心理-2-M-HN)

課堂內外的閱讀與討論，拓寬了青年學生的人文思想視野，讓他們有機會「對於造就了當代美好人生、理想社會觀點的主要思想有所認識」。¹⁰

3. 提高科學素養

「與自然對話」試圖讓同學認識並比較中西科學發展，瞭解人類如何探索、認識、改變宇宙和生命，反思人在大自然的地位。一個學期閱讀和討論經典科學論文的經歷，亦豐富了同學對科學歷史的瞭解。

之前一直都覺得亞里士多德那些很有趣，因為有很多人不接受，但可以讓我知道有這樣的東西……另外那些關於牛頓的知識，讓我知道更多科學的歷史。(L-地理-1-L-N)

10 此為GEF課程「與人文對話」預期學習成果之一，詳情參見<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-18-39>

有很多範疇[之前]都只是聽了個名稱便算，完全沒有深入瞭解過，我聽過*Silent Spring* [《寂靜的春天》]這本書，知道這是在這一個界別的巨著，但是我從未瞭解當時是發生甚麼事情或這本書為甚麼會這麼出名。而很久以前看力學的時候也從沒瞭解這方面[力學的歷史]的東西，就算以前修讀物理學時內容也不會涉及到這些已全被否決的想法。(H-建築-3-L-N)

另一方面，柏拉圖、伽利略、牛頓等選節以原著科學論文的形式出現，取代了教科書中慣常的公式，讓學生意識到科學發展的歷程並不如中學課本所展現般一帆風順、一蹴而就。學生在閱讀經典科學篇章的同時，切身體會到科學發展的崎嶇和神奇。這些經歷讓同學「將課程介紹的自然科學發展與當代人類處境聯繫起來」，¹¹重新審視科學與人類的關係，「瞭解科學探索的社會意義，建立自己的看法」。¹²

「自然」的話……我反正是覺得說，為甚麼現在看起來這麼正確的東西原來是從這麼原始的一些觀點發展起來的，我就覺得……整個科學發展又非常的神奇。(R-工管-2-M-HN)

用自己的現代物理的觀點去看[牛頓]的話，你就會覺得他們當時的觀點是很奇怪的，比如說幾個元素激烈碰撞所以物體會上升物體會下降……然後我會覺得這跟我現在的認識差太遠了。(L-工管-2-M-HN)

11 此為GEF課程「與自然對話」預期學習成果之一，詳情參見<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-19-14>

12 同註11。

然而，從另一個方面來說，也有同學認為花費大量時間精力閱讀一些已經過時的中世紀論文，付出很多，收穫卻不大。論文內容荒謬怪誕，對他們今時今日的學習生活啟發不多，只是讓他們明白了科學發展艱難而緩慢的事實。這亦提醒課程導師在今後的教學中，應積極思考如何改進教學設計，使學生的學習過程更加豐富有趣，多有所得。

中世紀物理那一方面……很多理論在我看來都是很荒謬的……我用我現在的知識去看的話會覺得很奇怪，然後就覺得理解不到……沒有很實質性的，一種很大的啟發……我看很長一篇看下來，我一個感覺就是，科學在不停的進步，然後我就覺得，這是我唯一從文章中得到的啟迪啦。（L-工管-2-M-HN）

4. 培養批判思考

哈波（Halpern, 2001）認為，培養批判思考能力是通識教育的重要課程目標。學生亦表示GEF課程帶給他們最大的收穫不是具體的學科知識，而是一些「抽象的方面」，例如探討問題的角度變得更加多元化；從簡單崇拜權威、相信課本、追求考試高分數的高中生，變成懂得批判思考、辯證分析、合理質疑，不輕易接受別人灌輸的「不為人惑」者。

可能內地的教育是會給你一條定理，然後你就用去做題，但是你從來不會去質疑一個定理，你不會說它是怎麼來的，或者說它會不會是錯的，有沒有一些[使用]範圍甚麼的。但讀完之後你會覺得，科學其實開始是由一些很奇怪的觀點發展而來的，它其實是受過很多挑戰、很多質疑，才慢慢演變到一種正確

道路上來。然後你看問題也會比較辨證，這樣子去看，就不會覺得說是誰，[或者]從誰口中說出來就是對的那種感覺。(R-工管-2-M-HN)

同時，因課程資料以未經解讀的原著形式呈現，完全由學生做一手閱讀。這樣的編排方式讓學生在學習GEF課程的過程中，發現自己過往對一些相關文獻的理解有偏頗，這一點在「人文」課中有關「宗教」的篇章中尤其明顯。學生在閱讀原文後，方恍然大悟：原來曾經接觸到的宗教思想是經過統治者為了更便於統治而刻意扭曲的。這些學習經歷不僅讓學生對有關的思想文化有了新的認識，也讓他們明白批判思考的重要，在全盤接受之前，懂得先應反思求證。

其實就是有的時候因為發現這些宗教經典往往被那些當權者濫用，就是我們回到經典[就知道]。其實，它並沒有要求你這樣做，並沒有要求你以一種殘暴的方式去統治人民，但是那些所謂統治者為了更便於自己的統治，然後就把這些宗教經典扭曲掉之後，然後這樣去統治人的思想，但是我們回到原文，我們就發現其實不是這樣的，就對這個宗教有更寬容的看法。(X-工程-2-M-HN)

5. 增強閱讀自信

由於GEF兩科採用透過經典進入對話傳統，著重提升同學讀原典、論原典的能力（王永雄、趙茱莉，2010），因此選篇盡量保持原汁原味，若本身以中文或英文寫成，則直接節選相關篇章原文，如《論語》、*The Wealth of Nations*（A. Smith）和*Silent Spring*（R. Carson）；若所選篇章原文是以中文、英文以外的語言寫成，

則選擇其經典英譯版本，如*Odyssey* (Homer)，*Republic* (Plato)。

誠然，原典閱讀對於初入大學的同學來說，是不輕的課業負擔。但從另一方面來看，大量的中英文經典閱讀訓練也潛移默化地增強了同學的閱讀自信，提升了他們的語言能力，讓「他們無懼接觸人文學科原典，對於閱讀、對於討論更具自信」，¹³「有信心閱讀和討論科學文獻」。¹⁴有同學發出這樣的感觸，能夠拜讀一些對於科學發展有里程碑意義的作品是一件非常高興的事！

我一開始拿到這本書首先會翻一下它的目錄，看了之後我就覺得，就是感覺非常好，就覺得說，裏面有很多，可能我本身是一個文科生，然後很多我在中學時候歷史書上面讀到的一些……要背的要記的一些對於科學史發展有里程碑式意義的作品全部都在這裏出現了，能夠拜讀一下這些作品是一件非常……我覺得非常高興，然後會很願意去讀的一件事情。
(Y-心理-2-M-HN)

「人文」中，印象最深的是*Symposium* [《會飲篇》]……因為它用那種辯論，然後你要一步步看它從那一句這個思想怎麼推到下一句呢，其實很花時間去理解，但是，如果真的看懂的話真的很有趣！(L-工管-2-M-HN)

有學生表示在修讀第一個GEF科目的時候，確實對「大部頭」的英文閱讀感到頭痛，但是在修讀第二個GEF科目時，卻發現閱讀原文

13 此為GEF課程「與人文對話」預期學習成果之一，詳情參見<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-18-39>

14 此為GEF課程「與自然對話」預期學習成果之一，詳情參見<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-19-14>

的壓力小了很多。而另一個額外的收穫是，GEF 科目中閱讀英文的密集訓練對學習主修科目裨益不少。

這個課程是基礎課程，所以必定是要在第一年讀，而且在一年級的時候便可學到閱讀文章的技巧。(L-地理-1-L-N)

6. 為修讀同學提供共同學習經驗

此外，學生還特別提到 GEF 課程給不同學系的同學帶來共同話題，讓他們在講授課和導修課之外，與不同院系的同學在吃飯、聊天時可就 GEF 課程內容交流體驗，這一點在「與人文對話」的篇章尤有明顯的體現。課上討論的經典篇章（如《心經》）成為學生課餘談論的話題，而討論的目的不是為了功課、考試、成績，僅是同學互相溝通看待大自然的方式。從中我們可以體會到課程對學生的認知和思考所產生的影響。

剛進大學啊不久，然後你通過這種討論可以認識多點朋友啊那些。(L-心理-2-M-HN)

我有個比較大的收穫就是我可以課外除了 lecture [講授課] 和 tutorial [導修課] 之外，還會和我身邊的朋友再討論。我有一個朋友……我是先讀「自然」再讀「人文」，她是先讀「人文」再讀「自然」。在我讀自然的那個學期 [笑]，她有天讀完一行禪師的那一篇《心經》之後，我們兩個在喝下午茶的時候，她說：「哎呀，讀了一行禪師的《心經》」……因為那時候季節比較好，外面是有太陽照下來，也比較暖……她說「我覺得陽光照在那些花上，我都感覺到那些花開了」 [笑]。哇！當時我印

象就特別深，然後在我下一個學期自己去讀的時候，當我讀到這一篇，一行禪師那篇《心經》的時候，然後我就覺得外面是否花真的開了呢[笑]？就是通過課外和同學這種非課堂、非正式的討論，你會覺得收穫特別大，不管是從知識還是生活上。

(X-工程-2-M-HN)

同學認同GEF課程會給不同時間入讀中大的同學提供集體回憶，並增加校友對學校的凝聚力。而這一點也與梁美儀、吳木欣（2010）對中大不同年代畢業的校友進行訪談後的研究發現相吻合，通常來說，通識學科讓學生有共同話題，並增強他們對中大學生的身份認同。

對！共同的回憶是很重要的。前段時間看到港大那個一百年的校慶，看到那些叔叔阿姨回去之後好有學生樣子，然後就共同回憶當年在……在某個地方共同做過一些甚麼事情。後來我又和同學一起講到，我和一起讀中大的同學會一起提到這兩個我們不得不上課……然後大家一個集體回憶也可以聊很多，但是我和其他同學，就比如說和我一起來香港讀書的同學，他會讀科大或者是讀港大，就少了好多[這樣的]話題。(X-工程-2-M-HN)

(二) 對教學安排的反饋意見

1. 學生讚賞講授課與導修課結合的教學方式，但認為仍有改善空間

與大學的其他科目不同，GEF課程每週共三課時，分別為一小時講授課和兩小時導修課。講授課採用大班制，導師在課堂中講解該週閱讀篇章的背景、重點，預先解釋較難理解之處，並按需要派發篇章

簡介、內容大綱、核心問題，以及提供章句註解、中文譯本等。而在小班化的導修課中（每班人數以25人為限），則以討論為主，同學在導師的帶領下探討篇章中有關問題。

受訪同學讚賞講授課與導修課結合的教學方式，他們認為本科的導修不同於一般學科的導修，相對於講授課，導修課更是GEF課程的靈魂所在。而如上文所總結出的學習成果也多是來自於導修課，是在導師引導下，與不同學科背景、不同成長背景的同學的討論與碰撞。

學生對於大學肯做「大投資」，全程安排由專任導師負責的一小時講授課，以及兩小時導修，表示讚賞。在他們的主修科目中，一般僅有專任導師負責講授課部分，而導修則由教學助理負責；或是由導師講足三小時，學生只能單方面接受新知識。但是GEF課程中導師講授加學生討論的組合模式，讓學生有機會表達自己的思想，同時增進和同學、導師的交流，有趣之餘，亦非常實用。同學們不諱言，導修課的設立正是他們重視和喜愛本科的重要原因。

這個是大學其他科目做不到的，因為真的是太龐大的投資了。而僅靠幾個教授也不可能帶動整件事。這一個設置都是我走來旁聽的一個原因。因為我覺得這一科比我日常大學的其他科都要有趣得多，整件事，你可以當它是一個調劑，因為平日坐在教室中，對着教授三個鐘，一言不發，他說甚麼就是甚麼。相對來講，這一科呢，我覺得做得就非常之好，有兩個鐘的導修，讓你容易瞭解到其他同學學到甚麼，有一些交流，而不是你和坐你隔壁的同學從來都不會有交流。這一科不僅讓你在學習上有所收穫，也讓你能夠認識到不同背景的同學，所以我覺得這一科算是成功的。（C-工管-2-L-H）

在肯定導修課配合講授課的教學方式的同時，同學們也對GEF的教學安排提出一些建議和期望，主要集中在以下三點：

(1) 建議導師在講授課中增加個人閱讀體會的分享

現時的講授課以介紹篇章的背景資料、作者生平為主。學生表示雖然這可以讓他們在閱讀之前瞭解更多相關的背景知識，但並不能切實幫助他們理解篇章。

我覺得瞭解背景知識挺好的，我對這些課文都沒有特別熟的，lecture總會講一些我不知道的。(M-金融-2-M-HN)

我覺得上的話起碼就能對接下來要讀甚麼有一個大概的瞭解。但是比如說真的對那個話題沒有興趣，我覺得lecture就不能一下讓我很很快就對下一篇文章感興趣了。(L-心理-2-M-HN)

有部分學生希望導師能在講授課中分享自己的閱讀感受，對相關經典篇章進行評點，讓他們可以快速把握閱讀重點。因為在導修課上，導師往往更注重同學的發言討論，更加不會輕易講出自己的觀點，影響學生的思考。

我希望[能聽到]老師自己對這篇文章的一些評價或者理解，那我能知道這篇文章到底應該講甚麼，或者老師想我們往那一個方向去理解。因為老師，有些老師可能在教這門課之前，他們也有讀過，那他讀完以後也像我們一樣，有一些感受，想聽一下他的感受，他的一些觀點。……為甚麼剛才提到說在

lecture 想聽到老師一些觀點，是因為，在 tutorial 的時候[他更不會講]，他希望我們自己討論，他希望我們有自己的觀點，他不希望他的觀點影響到我們，所以我就希望[能]聽到這樣的一些聲音。(R-工管-2-M-HN)

學生眼中的導師較有學識，言論較有深度，同學希望能聽到他們的讀後感，並與之交流，亦在情理之中（王永雄、趙茱莉，2010）。然而，即使學生有這樣的意願，導師是否應該在同學自行閱讀篇章或參與導修討論前，清晰表達自己的見解，仍然值得商榷。GEF以閱讀討論未經解讀的經典原文的形式授課，其根本立意在於促進學生通過自己的思考達成對人生的反思，而不是如一般大學主修科目那樣藉由教師的講授傳遞知識。因此，該如何把握兩者之間的平衡，是導師在接下來的教學中，需要進一步思考和探索的問題。

(2) 建議導師能對課本中的不同選篇進行適當的聯繫、比較和總結

除了希望導師可以就所學篇章談論自己的見解之外，同學還希望導師可以就課程中相關內容作出條理性的聯繫拓展、歸納總結。譬如在講到伊斯蘭教的教義時，與基督教、佛教的進行比較，有同學在修讀完「人文」課一學期之後，仍對當堂導師的精彩講授念念不忘，認為正是這種橫向的聯繫比較加深了她對所學內容的理解。

比如說，《般若之心》裏面，我們講互即互入的時候，我們大概就會講到事物之間的轉換呀，然後，整個輪迴的能動性，老師她可以把這個東西很……概括的，概括出一個點，然後再與其他幾部經典中概括的，性質相同的點相互比較比較，然後讓我覺得突然瞬間非常清晰，原來佛教在這一方面的思想跟道教，跟基督教、伊斯蘭教存在這一點不同。然後就非常清晰恍然

大悟，這一種感覺。如果有聯繫的話記得更好，不然像我現在幾乎，忘記了。(Y-心理-2-M-HN)

同時，同學亦表示想知道課本中各篇章的入選理由，為甚麼同一主題下可選擇的篇目眾多，但卻單單挑選了這一篇，放棄了那一篇，這是基於哪些因素的考慮？選篇的標準是甚麼？

我是想問這些文章是如何選出來安排到那個，比如說這篇文章適合「與自然對話」，那篇文章適合「人文」，為甚麼不選其他的文章？這些文章是如何選出來的？(L-心理-2-M-HN)

(3) 建議加強講授課與導修課之間的聯繫

導修課的安排受到學生的肯定，但是同學卻普遍反映講授課和導修課之間的聯繫不強，講授課上收穫不大，感覺只要按時閱讀完篇章，即使不出席講授課，亦不會影響導修課上篇章的討論，以至於有的班級講授課的出席率隨着學期的展開節節下降。

「自然」的lecture到後面是很少人聽的，這個我很清楚，因為我從頭聽到尾，看着人數一班一班一班的減少。(Y-心理-2-M-HN)

那我覺得，「自然」的lecture它有在改進，就我那個時候去上的時候，它的lecture真的有點無聊，我當時會覺得，會有點無聊，就好像上與不上，就沒有很多的[收穫]。因為我覺得，講的也好像沒有說很好，然後對自己的理解也沒有很多的加深，那我自己上過tutorial就好，自己看書，那何必花多一個小時再去聽lecture。因為lecture也完全沒有甚麼，在評分標準裏面有

出現[不記出席率]，所以，[上不上]完全沒有關係。(R-工管-2-M-HN)

講授課採用大班教學的形式，每週一節45分鐘，不計出席率，以導師講授下一週導修課上討論篇章的背景資料為主。正如受訪同學所述，他們只要按時完成課前閱讀，是否參加講授課，對其在導修課上的課堂討論，相關功課、論文的完成，乃至整個GEF的學習成果並沒有實質性影響。

該如何定位講授課，是另一個值得我們思考的問題。究竟它該作為一種導修課的補充，提供相關時代背景、作者介紹、文章總體框架，讓有需要的同學自由選擇參與；抑或是與導修課緊密聯繫的有機整體，吸引每一個學生都積極出席？如果是後者，我們又需要作出哪些改進？

2. 增強GEF課程兩個分屬科目之間的聯繫

作為GEF課程的兩個科目，「與人文對話」和「與自然對話」除了名字相近之外，在課程的安排上亦同樣採用導修課加講授課的方式，然而修畢兩科同學卻表示兩科除了教學方式類似外，在課程內容上卻缺乏實質聯繫。

[它們]都是大學的一種教育。可是它們倆的內容……我覺得這個形式都很特殊，意義也很特殊，但是內容方面我就覺得是沒有聯繫的……就是採用相同的形式，但教的是完全不相關的內容。

(M-金融-2-M-HN)

學生不滿GEF課程兩個科目之間疏離的現狀，在本課程中的收穫

僅僅止於自己「與人文對話」、自己「與自然對話」，他們更希望能在學習過程看到GEF兩個分屬科目通過文本討論的呼應，達成「自然與人文之間的對話」。

我是原來就隱隱覺得，就是感覺它挺完整的。一方面是人文，一方面是自然，然後隱隱覺得它有一些聯繫，但是就是說不清的感覺。然後就是前幾天去台灣有一個生態考察，它有個標語寫的是「人文與自然對話」，然後我就一下子感覺就是如果把這兩個科，兩個書放在一起的話，感覺中間還是有一定的聯繫的。就是，比如像我寫paper，我有可能就是，因為我後來學的是「自然」嘛，我在寫「自然」的時候，我就會把「人文」的一些想法或者直接是它的文章就引用到「自然」[paper]裏面，然後我就覺得一本書對我另外一本書其實還是有幫助的。（L-心理-2-M-HN）

幾乎所有的中大本科生都必須修讀的GEF的兩個科目；然而GEF導師卻只對自己所講授的這一科目較為熟悉。於是在教學過程中，就出現了「學生兩科通識，而導師只識一科」的窘境。

顯然，對於這兩個同屬於GEF課程，有著共同課程目標而教學形式又頗為相似的科目，學生在課堂討論或在論文撰寫中常常會自覺或不自覺地聯繫比較，亦期望導師能對他們的思考有所回應，甚至帶領他們進行人文與自然兩大領域內的對話探索。這即要求任課導師不僅熟識自身所教科目，且能對另一必修GEF科目的教學內容有所瞭解。

舉例而言，「與自然對話」所選的雖然都是科學史上舉足輕重的篇章，但是課程目的卻不是為了讓學生掌握具體的科學知識，而是讓

他們能夠「辨識各種對人類的宇宙觀和生命觀影響深遠的科學探究的基本特徵」，¹⁵學會「從多角度評估一些科學方法的應用範圍、成就、局限」。¹⁶因此課堂教學雖然以科學文本為基礎，卻不拘泥於文本，而是著重於引導學生就「人與自然」相互關係的課題相互探討，這樣一來，對科學史實的探討便帶有了濃重的人文色彩。

以下即是一位學生講述自己在GEF課程中學習「進化論」時的體驗，在她看來，「與自然對話」與之前修讀的純粹的科學學科或純粹的社會科學學科都不同，課堂討論會將科學與社會科學結合起來，帶給他們全新的視角。這也對自然科學教育背景的「與自然對話」的導師的課堂駕馭能力提出更高的要求。

我想到evolution[進化論]一課有提到如何把進化論放到社會學和優生學當中等，以前修讀科學都比較純粹化，比如讀進化論都是因為以前讀生物科時，學到一些關於達爾文的知識，但是從來不會這麼直接把它放於社會或一些貼身的議題之上，就正如讀一些社會科學的科目，也不會把這些科學理論放於社會的議題上作出詮釋，反而社會科學的科目會着重於社會科學本身的論述當中。(H-建築-3-L-N)

由於「與自然對話」和「與人文對話」的兩組任課導師均隸屬大學通識教育部，可嘗試通過適當的導師互動來促進GEF課程兩個分屬科目的內部聯繫，例如，組織兩組導師相互觀摩課堂；就某些共同

15 此為GEF課程「與自然對話」預期學習成果之一，詳情參見<http://www5.cuhk.edu.hk/oge/index.php/tc/2011-06-22-08-12-12/2011-07-22-02-19-14>

16 同註15。

話題舉辦研討小組，對「跨界」的學生功課進行分享討論等等。這樣在通識導師亦「通識」的基礎上，才可能更好地解答學生疑問，貫徹預期學習目標，將GEF課程順利推行下去。

五、結果與討論

通過上文簡單的分析，我們認為GEF課程的學習成果主要表現在：（一）促進個人成長、（二）擴闊人文視野、（三）提高科學素養、（四）培養批判思考、（五）增強閱讀自信、（六）為修讀同學提供共同學習經驗。這亦與中大之前對在讀同學及校友就大學通識教育的學習成果進行聚焦訪談（梁美儀、吳木欣，2010；楊杏文，2007）的研究結果吻合。

上述六方面的主要學習成果大致可以分為以下四類：

（一）對人生的反思

這一類別的學習成果主要體現在「促進個人成長」方面。而從GEF課程主任梁美儀，兩位課程副主任王永雄、趙茉莉的話中，我們可以體會到，激發學生對人生的反思，促進他們的個人成長，正是GEF課程最基本、最主要的目的之一：

過去數千年，人類的文化不斷發展，身處的環境天天變異，但沒有改變的，是有關人自己的一個大問題——「人是甚麼？」人對自己的理解決定了他持守的核心價值，但這些核心價值又時刻受到生活處境的挑戰，逼使人重新檢視其既有的價值和對自己的理解。（王永雄、趙茉莉，2010）

GEF課程的內容涵蓋人類知識和探求的幾個關鍵領域，當中包括人類對意義的追尋、人之為人的價值、人類思維的成就與局限等。所閱讀的經典處理到有關人類存在和知識的重要議題，定義了長久以來的思想和價值，而這些思想和價值與當代息息相關。（梁美儀，2011；以上為筆者自譯）

GEF課程力圖讓學生在閱讀、反思、討論經典的過程中「建構自我」、「為自我劃界」、「建構社會」、「探索物理宇宙」、「探索生命世界」和「對科學尋索進行反思」。而學生的回應亦讓我們看到他們在課程中收穫良多，這些二十歲左右的年輕人在與經典對話的過程中，開始重新審視這些重要的核心價值，並反思作為一個人究竟該如何。

（二）專業以外知識面的拓展

這一類別的學習成果主要體現在「擴闊人文視野」和「提高科學素養」方面。GEF課程選擇二十餘篇人文、科學領域不同主題的經典著作，以未經改寫的原文形式交由學生閱讀。這種和原典的直接對話，大大豐富了學生在人文、科學兩大領域的認知，而同學在導修課程導師引導下所進行的討論，以及相關論文的撰寫，亦可幫助他們更好理解篇章的內涵。

（三）終身學習能力的提升

這一類別的學習成果主要體現在「培養批判性思考」、「增強閱讀自信」方面。

梁美儀（2011）認為，閱讀、討論、反思、寫作等等終身學習不可或缺的能力，對學生求學以至畢業後的人生大有裨益。而在大學低年級開始的GEF課程，讓學生在剛進入大學的時候，即有機會在中英

文閱讀、參與小組討論、撰寫學術論文等方面得到系統訓練，對稍後的大學生活，乃至日後的工作研究都有幫助。

（四）增強同學對學校的歸屬感

這一類別的學習成果主要體現在「為修讀同學提供共同學習經驗」方面。

日後全面推行的GEF課程幾乎是全體本科生的必修課，而這一課程亦勢必成為中大在讀同學和校友身份認同的重要元素之一，為同學之間帶來共同話題，增強他們對學校的歸屬感。

劉笑敢（2007）曾指出，大學通識教育有三個值得努力的方向：一、培養大學生健全的人格，避免人性工具化的傾向；二、培養和諧意識，避免性情的孤獨化傾向；三、培養廣闊視野，避免知識隧道化傾向。縱觀學生反饋的四類學習成果，GEF課程顯然正朝着這三個方向努力。然而，日後全面推行的GEF課程需要面對學生人數多、導師人數多所帶來的差異影響，如何保持高質素的教學，確保學生有效的學習成果，是接下來需要加倍努力的方向。

就教學安排而言，受訪同學讚賞GEF課程講授課與導修課結合的方式，但認為仍有一些改進空間。例如，他們建議導師在對一些相關篇目的介紹時，能夠與已學篇章，或同時代的其他相關經典文獻進行比較總結。

對於目前導修課廣受好評，而講授課不受重視的現狀，導師需要重新審視講授課的定位。究竟它該作為導修課的補充，集中簡短介紹篇章的背景資料，供有需要的同學自由選擇參與；抑或是與導修課緊密聯繫的有機整體，吸引每一位學生積極出席？如果是後者，又需要作出哪些改進？

至於是否接受部分同學提出的建議，讓導師在介紹篇章或參與同學討論時，分享自己的觀點和讀後感，則需進一步的探討研究後再做決定。導師需要重新審視，該如何更加有效地發揮同學發言時的協調者、組織者和聆聽者的角色？當同學發言表現出領悟力不高時，是否應該給出提示？當同學思緒懵懂、表達混亂的時候，是否應協助他們梳理觀點？而以自己觀點引導同學討論的做法又是否該提倡？

此外，「與自然對話」、「與人文對話」兩科，雖然同屬於GEF課程，教學形式相似，課程目標統一，但在課程內容上卻缺乏實質聯繫，兩科的任課導師也缺少適當的交流互動。從而出現了「學生通修兩科，而導師只熟識一科」的局面，亦使得部分同學誤解GEF課程實際是由不甚相關，甚至相互分離獨立的兩個科目組成。

筆者認為，改變這一僵局的可能途徑是，通過導師研討，共同備課，互相觀課，學生「跨界」功課討論等增加兩組授課導師的交流互動，打破學科界限，加強兩科的內在聯繫，從而真正促成「自然與人文間的對話」，並在課堂上將之與學生分享。

六、研究局限

本文通過整理是次訪談資料，試圖呈現學生對課程的真實反映，但相對於目前修讀過課程的六百多名同學，參加訪談的十位同學只是沒有代表性的取樣，我們只能從中讀到部分同學對GEF課程的反饋，而不能認為這即是全體學生的普遍看法。當然，學生聚焦訪談亦可作為輔助資料，讓導師和課程設計者有機會從另一角度瞭解課程實施的成效以及需要提升的地方。

參考書目

- 王永雄、趙茱莉（2010）。〈進入對話的傳統：香港中文大學的通識教育基礎課程〉。《大學通識報》，第6期，頁113–134。
- 梁美儀（2011）。〈給學生的信〉。載於吳曉真（編），《與人文對話：通識教育基礎課程讀本》（頁v–vii）。香港：香港中文大學大學通識教育部。
- 梁美儀、吳木欣（2010）。〈校友聚焦訪談與通識教育學習成果評鑑〉。《大學通識報》，第6期，頁45–68。
- 楊杏文（2007）。〈理想與現實的矛盾——香港中文大學學生聚焦小組研究及分析〉。《大學通識報》，第2期，頁97–110。
- 劉笑敢（2007）。〈大學教育，目標何在？〉。《大學通識報》，第3期，頁199–207。
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50 (4), 270–286.

附錄：受訪學生資料

	訪問學生編碼	書院	學系	年級	生源	已修讀 GEF	訪問日期 (2012年)
1	L-地理-1-L-N ¹⁷	崇基	地理與 資源管理	一	本地生/ 中六入學	N	1月5日
2	H-建築-3-L-N	逸夫	建築	三	本地生/ 中七入學	N*	1月5日
3	A-中研-2-F-HN	聯合	中國研究	二	海外生/ 中六等同 入學	HN	1月6日
4	L-心理-2-M-HN	善衡	心理	二	內地生/ 中六等同 入學	HN	1月9日
5	X-工程-2-M-HN	新亞	系統工程與 工程管理	二	內地生/ 中六等同 入學	HN	1月9日
6	M-金融-2-M-HN	崇基	計量金融	二	內地生/ 中六等同 入學	HN	1月9日
7	C-工管-2-L-H	聯合	工商管理	二	本地生/ 中七入學	H [#]	1月13日
8	L-工管-2-M-HN	善衡	工商管理	二	內地生/ 中六等同 入學	HN	1月13日
9	R-工管-2-M-HN	善衡	工商管理	二	內地生/ 中六等同 入學	HN	1月13日
10	Y-心理-2-M-HN	逸夫	心理	二	內地生/ 中六等同 入學	HN	1月13日

* 三年級選修科 # 一年級旁聽

17 訪問學生的編碼由5段字符組成：首段字符由1個英文字母代表學生姓氏；次段字符由2個漢字代表學生的專業縮寫；三段字符由1個阿拉伯數字代表訪問時學生的年級，1為一年級，2為二年級，以此類推（但這未必等同於學生修讀GEF課程時所處的年級）；四段字符由1個英文字母代表學生的生源，L為本地生，M為內地生，F為海外生；末端字符為1或2個英文字母，代表學生已修畢的GEF課程，N表示已修畢「與自然對話」，H表示已修畢「與人文對話」，HN表示已修畢GEF課程的全部兩科。

通識教育與儒家教育差異何在？

——兼談通識教育研究中的「反向格義」問題**

林瑋*

復旦大學

一、問題的提出

近年來，有不少學者試圖向西方取經，從課程設置、教育理念等層次引入以美國為代表的大學通識教育；由於通識教育理念本身含有文化多元與文化傳承的因素，另外一部分學者則試圖挖掘通識教育的本土資源、傳統資源，試圖將儒家教育嫁接通識教育研究，甚至將儒家教育理念直接等同於以美國為代表、發軔於近代西方的通識教育理念。後一種做法如台灣大學著名學者黃俊傑教授（2001）認為：「中國古代儒家心目中的教育，本質上就是今日所謂的『通識教育』（頁50-51）。慈濟大學的林安梧教授則說：

「禮」是「分寸節度」，「樂」是「和合同一」，「射」是「對象的確定」，「禦」是「主體的掌握」，「書」是「典籍的

** 本文曾於2009年7月在復旦大學、2010年8月在北京大學舉辦的第三、四屆通識教育核心課程暑期講習班座談會上作交流，感謝孫向晨教授、張汝倫教授等與會學者批評指教。

* 復旦大學哲學學院四年級本科生。

教養」，「數」是「論理的思辯」，如此「禮、樂、射、禦、書、數」六藝之教，就是最好的通識教育。（林安梧，2008，頁39；2011，頁148-149）

孔老夫子提倡六藝之教，是人類最早的通識教育大師。西方學者如馬里蘭大學（University of Maryland）前任副校長法倫（D. Fallon, 2006）指出「在東方，通識教育也有重大的相似發展」（頁8）、「孔子本人就是一位偉大的通識教育家，他非常清楚地描述了通識教育的價值」（頁14）。中國內地學界也有人認為儒家思想蘊含着豐富的通識教育思想，如北京大學的陳向明（2006）認為「中國古代的教育原本具有通識教育的精神和內容」（頁65）。中國人民大學的胡莉芳（2009）認為「通識教育精神、通識教育內容卻屬於中國教育傳統中所具有的普遍層面的東西」（頁34）。

近代以來另一種觀點認為：中國儒家的教育理想停留在紙面上，實際運行則與儒家理想漸行漸遠，成為以求官聽命為目的的教育，且中國人倫常日用中有一種「實用理性」的小傳統（李澤厚，2008，頁160），故與通識教育並不一致。蔡元培先生認為「數百年來，教育的目的只有一項，即對人們進行實踐能力的訓練，使他們能承擔政府所急需的工作」（蔡元培，1991，頁489）。殷小平（2007）整理了上述兩派觀點，認為實現融合與會通是適宜的選擇。

本文試圖採用「反向格義」（reverse analogical interpretation）的視角來研究此問題，亦即儒家教育作為中國歷史固有之教育理想，能夠在多大程度上被主要源自於二十世紀美國的「通識教育」（general education）思想所詮釋。「反向格義」術語由香港中文大學的劉笑敢教授首先提出，是近年來哲學界乃至整個人文社科學界探討的一個重要問題：傳統的「格義」指借用本土的概念來解釋外來佛學；近代的

「反向格義」是以西方的學術概念與框架來解釋中國本土固有之概念（劉笑敢，2006a，2006b，2008），典型如採用唯物主義來解釋中國哲學中的「氣本論」（謝遐齡，2009）；採用應然與實然、物質與精神、唯心與唯物二分對立法來解釋老子的「道」（劉笑敢，2006a）；尤有甚者，使用傳統中本無的西方哲學門類劃分（如metaphysics, ontology）來重構或重述中國哲學（張汝倫，2007）。問題在於，「反向格義」往往建立在學者對中西學均不甚了了、而對當下中國社會之境況又心生急迫改造情感之時，解釋的可通約性、社會背景的差異性、「名與實」的一致程度，都值得懷疑。如是甚至使解釋工作落入削足適履、方枘圓鑿、剪裁拼接的困境，使中西二者皆失。傳統的格義是普及性、啟蒙性、工具性的，是權宜之計（如佛教在中國的傳播）；而近代反向格義是研究性、專業性的。弔詭的是，此種反向格義的做法恰恰又在很大程度上減少或取消了思想工作：簡單地將兩個可能互有同異甚至內容完全不同的概念直接等同，採用彼框架分析此問題，最後很可能導致取消最為關鍵的問題本身，而停留在一種游離於概念與概念、框架與框架之間進行抽象外部反思的主觀意識遊戲（吳曉明，2007）。

類似地，中國傳統中原無與「通識教育」相對應的理念。孕育通識教育思想的二十世紀美國，面對的是現代教育體系下分科愈來愈細緻的局面，因為資本主義內在地要求以效率為指針配置各種資源（典型例子是泰羅制與福特主義）。近一個世紀以來，伴隨着大工業生產方式的全球擴張，美國及其他西方國家當年所面臨的問題也擺在國人面前。面對危機，許多教育界人士提出了引進通識教育思想的方案，並由於已然認定「通識教育是個好東西」這一價值，且因其來自西方，便拿着放大鏡試圖在傳統文化中找尋與之相對應的內容。這實際上是一種阿Q精神，體現了缺乏文化自信，且多少迴避了概念格義

背後真正重要的問題。本文認為，通識教育思想雖試圖解決現代性所產生的困境，但本身卻也是現代性體系的一部分，試圖補充現代教育而不是徹底改造；而儒家教育則是以「求道」為目標的道德教化、道德踐履，更接近西方古典自由教育（liberal education），二者不可輕易比附。著名的哈佛紅皮書（*General Education in a Free Society*）曾專門區分二者，指出自由教育首先在一個如雅典般的奴隸社會出現，社會階層分為自由民與奴隸、統治層與平民。奴隸幹着卑賤粗活，自由民卻主要關注公民權責問題。自由民接受的教育既不專門，亦非為職業所需而學習，反而集中思考追求怎樣過美好的生活（或幸福生活）；而教育的目的，是培養全人徹底認識自我，明白身處於社會乃至宇宙的位置（Conant, 1945, p. 52）。下文分析儒家教育思想與通識教育理念的意涵，揭示採用通識教育來解釋儒家教育存在的困難，並指出這種困難體現了在現代工業化、民主化社會的條件下，自由教育與通識教育間的內在緊張。

二、儒家教育思想及其哲學背景

理解儒家教育不可限縮於今日的課程論與課堂教育的層面。北京大學的陳來教授（2005）曾指出，儒家教育

強調成人或全人的教育理念，突出「學」和自我的主動性在教育過程中的意義，着眼在把人變成全面發展的高尚的人。儒家的教育思想不僅僅是對狹義的教育的認知，而且蘊涵着整個古典時代對「人」的理解。（頁198）

值得注意的是，儒家教育志在以聖人為榜樣培養一種頂天立地、自強

不息的英雄主義人才來治國平天下，本質上是面向精英的教育。

（一）儒家教育是「求道」的道德教化

《論語》中「教」凡出現七次，其中有五次是在對民眾加以道德教化的意義上使用的，例如「舉善而教不能則勸」（《論語·為政》）、「不教而殺謂之虐」（《論語·堯曰》），另有兩次是針對一般意義上的教學行為而言的，例如「有教無類」、「子以四教」等等，但其教學內容同樣是道德教化的內容。子夏曰：「百工居肆以成其事，君子學以致其道」（《論語·子張》）。孔子說：「興於詩，立於禮，成於樂」（《論語·泰伯》）。明顯地可以看出，儒家教育中具體技藝的學習也是為了習禮、求道。

本文認為，孔子的「君子不器」（《論語·為政》）是在論述道德教化的重要性，而非先見之明地「反對知識的零碎化，平衡學科的專門化、職業化」（胡莉芳，2009，頁35）。對於此句，朱熹《集註》：「成德之士，體無不具，故用無不周，非特為一才一藝而已。」劉寶楠《正義》：「言以學為本，則其德於民無不化，於俗無不成。」也就是說，成德之君子對於具體之功用是自然能夠周全的，而僅僅有具體功用的人往往卻因為不明至理為氣遮蔽，而墮落為小人。可以明顯看出儒家教育以「求道」的道德教化為首要目標，並非在談論學科知識是該零碎狹窄還是兼通——前者是尊德性的實踐問題，後者則是知識問題。

那麼儒家教育所求的「道」是甚麼呢？現代漢語中有雙音節詞「道德」，《老子》即分為德經與道經，說明在歷史長河中的先人認為「德」與「道」不可分離。而《論語》文本中「道」共出現84次，是同儒家哲學的核心——「仁」一樣重要的概念。熊十力先生（2006）認為：

天道真常，在人為性，在物為命。性命之理明，而人生不陷於虛妄矣。順常道而起治化，則群變萬端，畢竟不失貞常。知變而不知常，人類無寧日也。……是故學術千途萬轍，必會歸常道，而後為至。（頁6-7）

宗白華先生（1981）曾在《美學散步》中概括道：「中國哲學是就『生命本身』體悟『道』的節奏。『道』具象於生活、禮樂制度」（頁80）。這也就是說，「道」統攝萬物，高於一切具體的知識體系，一切人類之學術必須合於天道、合於人倫。這充分體現了儒家教育的人文性質乃至詩學性質。

（二）道德教化通過「學」以呈現「仁」

儒家哲學，尤其是就思孟學派這一脈而言，將人看成是種種可能性的集合，意在導引實踐、主動成善。而非像近代西方政治哲學那樣，承認某種已經定型的、含有惡的人性，進而建構一套現實的、能夠解決問題的制度。因此，儒家哲學特別注重人的超拔，因此也就特別強調「學」。「學」的哲學根據是內在的「仁」。儒家相信「人同此心，心同此理」。《論語·陽貨》篇記載了宰我要求改三年之喪的事情，孔子回答宰我說：「女安則為之。夫君子之居喪，食旨不甘，聞樂不樂，居處不安，故不為也。今女安，則為之。」這說明孔子是以人心自然生發的道德感動與道德羞恥來保證仁、禮的實現。孟子對此作了進一步闡發：「仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也，弗思耳矣」（《孟子·告子上》）、「萬物皆備於我，反身而誠，樂莫大焉」（《孟子·盡心上》）等，對於孟子來說，「良心」是天道所賦予的人之本性。性善論是其對人做出一切估計的前提，影響了整個中國文化。

但是良心、本心與「仁」又不是無條件生發的，而是某種「外在啟迪」的結果，此之謂「玉不琢，不成器；人不學，不知道」（《禮記·學記》）。孟子強調了「思」與「反身」，《荀子》開篇即有：「故木受繩則直，金就礪則利。……於越夷貉之子，生而同聲，長而異俗，教使之然也」（《荀子·勸學》）。這說明人天生都有動物性。如柏拉圖、亞里士多德等西方先哲所指出的，大多數人更願意過無反思的享樂生活，而無法成就美德。但儒家認為人更應該不斷地通過一種順應天道與人道的社會化過程使之主動「成己」，在公共生活與歷史傳承中使自己所擁有的「仁」之可能性得以充分顯現，這既有別於灌輸客觀道德知識，亦有別於放任逐利享樂本性。引自《論語·子張》的復旦大學校訓即是此意：「博學而篤志，切問而近思，仁在其中矣」。

三、通識教育思想及其哲學背景

（一）基於現代性的通識教育不同於自由教育

現有的研究（周雁翎、周志剛，2011；梁美儀，2008）已經指出，西方自由教育與通識教育不同。前者發軔於古希臘的古典教育，其社會背景是可以不為謀生奔波的有閑貴族通過砥礪品格、沉思真理、追尋美德來過一種美滿的公共生活，這種教育強調不為眼前利益考慮、不被大眾意見所左右，且能引領共同體通向自由。這種教育一直延續到工業革命之前，歐洲中世紀大學的精神便是自由教育，遲至1828年的耶魯報告（*Report on the Course of Instruction in Yale College*）仍在強調大學的目的在於提供心靈的訓練與裝備（provide the discipline and furniture of the mind），而大學的教授都堅信古典文雅學科便是達成此目的的最佳選擇（Faculty of Yale College, 1993）。

當然該報告並非無的放矢，它面對的是美國革命後快速工業化民主化所帶來的社會對法律政治、科學技術專業人才的龐大需求。同時代的哈佛大學（Harvard University）便與堅守古典價值堡壘的耶魯大學（Yale University）頗不一致，以至於1707年無法容忍哈佛教授自由學風的第六任校長馬瑟（I. Mather）只好自行離開，接受耶魯（E. Yale）的資助而成為耶魯首任校長（當然耶魯的堅持並未阻止美國大學的環境朝向自由與多元發展）。歐洲的大學教育也在工業革命浪潮中發生嬗變，英國的紐曼主教（J. H. Newman）便在其著名的《大學的理念》（*The Idea of a University*）中從現代性角度為通識教育辯護：

通識教育的目標是提高社會的心智水平，培養公眾的心智，提高國民的品位，為大眾熱情提供真正的原則，並為大眾願望制定明確的目標，宣傳和把握時代理念，促進政治權力的運用，使個人生活變得更高雅。……這種教育為人能夠頗有信心地走上任何崗位做好準備，並使之能夠熟練地掌握任何學科。這種教育教會人如何向別人提供服務，如何進入別人的思想狀態，如何向別人展現自己的思想狀態，如何理解他人，如何與他人共同進退。（紐曼，2003，頁161）

哈佛大學也於1728年受到蘇格蘭愛丁堡大學（University of Edinburgh）影響，設置了數學和自然科學的講座，平衡了以往側重古典語文的偏失（黃坤錦，2006，頁5）。在民主與人權理念廣泛散播的背景下，1869年上任的艾略特校長便就在職演說中表示，哈佛大學認為文學和科學之間並無真正的敵對不容，古典文學和數學並沒對立，自然科學和形而上學之間亦無互不相容。因此，哈佛不但應設有這些科目，而且應為學生提供最好的課堂。他首創了自由選課的

多元模式，強調學生的個性和能力不一，每個學生應該能選擇修讀的科目（Smith, 1986, pp. 34–35）。

而對於當代西方通識教育的理念與實踐，美國國內當然亦存在閱讀高雅人文經典的自由教育模式（雖冠之以通識教育之名），如聖約翰學院（St. John's College）從1937年開始沿用的經典（Great Books）制度。但成為國內學者研究典範、「不斷回應社會挑戰」的哈佛大學無疑才是美國通識教育的重要代表。1909年，哈佛大學校長洛厄爾（A. L. Lowell）將通識教育與自由教育作出了區分，強調通識教育作為專業化前期的知識準備（熊思東、李鈞等，2010，頁205）。1919年，哥倫比亞大學（Columbia University）開設了「當代文明」經典選讀課程，要求學生每週選讀一本西方人文經典，以平衡偏重職業訓練的教育；同時使學生能有共同的學習經驗，共同探討一些學生應關心和瞭解的課題，以平衡自由選課模式之弊（參見Cross, 1995, pp. 12–14）。哈佛紅皮書提出了通識教育意在將學生培養成民主社會中負責任的公民，在整體上，教育不但想幫助年青人發展自身獨有的潛能，更希望年青人能融入及分享公共領域，成為繼承共同文化傳統的公民（Conant, 1945, p. 4）。與自由教育強調向內沉思與閱讀經典不同，通識教育體現了極大的公共參與、與時俱進的特徵。生活需求日新月異，年青人面對的前景不斷改變，教育的終極目標亦隨之變更，甚至承擔着比預期更多的責任（Conant, 1945, p. 6）。柯南特（J. B. Conant）還特意區分了通識教育與自由教育，專業階層曾獨有地以書本形式接受正式教育，但現時情形迥然不同。過去只有部分人懂得某種語言學，或掌握歷史知識，知識因而彌足珍貴。每代知識分子都為「好品味」下定標準。然而，時至今日，我們關心的通識教育——或自由教育——不再是為了相對的少數人而定，相反，是為了多數人而設（Conant, 1945, p. ix）。

可以說，通識教育理念是建立在現代性的民主、平等、人權、科學等諸價值基礎上的，它本身是現代教育的一部分。儒家教育與其說可以用通識教育來加以反向格義，不如說與同屬古典教育的自由教育理想有着更多親緣關係。既然是現代教育，通識教育本身同樣面臨現代教育自身的內在矛盾：客觀知識與生存實踐的割裂、求真與有用的割裂、教學形式與實質目的的割裂。分析如下：

（二）通識教育本身蘊含現代危機

首先是教育內容對象化產生的困境。通識教育由現代社會科層體系的大學擔綱，不可避免地採用一系列現代授課、評鑒技術予以執行。而現代性的一大特徵是主客分裂、手段與目的分裂。自笛卡兒（René Descartes）以「我思故我在」這一原則開創了近代西方哲學以來，主體性被不斷推向高端，至康德時期達到頂點，對象化地認識世界、認識自我成為教育的一大旨趣。原本，教育不是外鑠的結果，而是人生命的一部分。人借助教育澄明地顯現自我，教育乃「為己之學」，幫助人尋找並實現其人生之可能性。但是，現代教育伴隨着科學化的潮流，將知識對象化。雖然傳授過程可能花樣百出、課堂氣氛活躍、師生關係平等，但因為高分不代表能夠踐行某種儒家教育所推崇的善的生活（通識並非「通習」），純粹知識的傳授遮蔽了人生意義問題，使人生變得虛無。

其次則是有用性的困境。黑格爾（G. W. F. Hegel, 1983）將有用性，也就是功利性作為啟蒙的根本原則（頁97-99）。同樣地，通識教育興起的政治經濟背景是工業革命後的民主化，大量中產階級與專業技術人員進入大學學習，於是不可避免地要從均質化、平面化的現存社會是合理的這一前提出發，論證大學教育應該培養適合於

現存社會的成員。通識教育具有民主社會的向眾性，公民教育意在使自由民主社會不至於因個體逐利享樂的放縱而分裂。而自古希臘始一直到近代的尼采（F. W. Nietzsche），自由教育都是「敵視」民主的，民主造就了斑斕迷離的末人（the last man）社會，群氓眨着眼睛說：「我們大家都一樣」（尼采，2007，頁336-338），潛台詞是天下烏鴉一般黑。高尚的靈魂與崇高抱負不再成為通識教育乃至現代教育的主題，因而有着文化衰敗的風險（Bloom, 1987）。事實上，連被普遍視為堅持自由教育理想的紐曼亦試圖從有用性的角度為通識教育辯護，實質上是教育準備論，即為今後職業生涯鋪好道路，適應資本邏輯對於複合型人才的需要。

四、綜論採用通識教育反向格義儒家教育所產生的幾種困難

儒家教育本非現代意義上的通識教育，那麼採用後者反向格義前者便自然可能陷入困境，甚至使二者皆失。本文例舉如下：

（一）把「有用」的目的比附於「求道」的目的

如上所述，儒家教育的目的不在於短暫快樂抑或滿足利益，而在於道德方面能成己成物。而通識教育的目標在於為學生成為民主社會公民、勝任工作崗位做好準備。人生意欲不同，學問的具體路途也往往不同，在根本上無法用通識教育思想來反向格義儒家教育思想。

《大學》開篇即闡明：「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」。有用性成為教育目的是可怕的：現代邏輯導致「進步強制」，不斷被刺激的生產與消費，卻認為是進步的源泉，但這也只是不計環

境代價、脫離人的本真需求的「進步」；在這種「進步」途中，人道德的墮落同科技發明、資本增殖一樣迅速。熊十力（2006）便在二戰期間痛心地指出：

今世列強，社會與政治上之改革，與機械之發明，可謂變動不居矣。然人類日習於兇殘狡詐，強者吞弱，智者侵愚。殺機日熾，將有人類自毀之憂。……蓋今之人，皆習於不仁，即失其所以為人之常道，宜其相殘無已也。（頁6）

儒家教育着眼於通過正心修身，使得我們每個人在面對義利之辨時能夠「先立其大」。而通識教育思想的一大出發點則是迎合「社會需求」，此種需求最終歸結到資本增殖的需求，馬克思（K. Marx）在批判異化時將此稱為「異己的存在物」（馬克思、恩格斯，1994，頁41），人們在為了未來的勞動而準備的時候，「不是肯定自己，而是否定自己，不是感到幸福，而是感到不幸」（同上，頁43）。教育成了進入人力資本超市的前置操作。在儒家看來，人的主動性與可能性在教育過程中喪失了，這恰恰是「古之學者為己，今之學者為人」（《論語·憲問》）。

（二）用道德推理反向格義道德教化

有人認為儒家教育與通識教育均重視道德培養。價值多元是否等於不要價值？「大學是否應該把道德和公民教育作為一項教育目標」、「大學是否應該把某一種價值觀或思想作為自己的教育立場」，在相對主義甚囂塵上的美國引起了諸多爭議（李曼麗，2004，頁95）。哈佛大學前任校長羅索夫斯基（H. Rosovsky, 1996）在其《核心課程

報告書》（*Harvard Report on the Core Curriculum*）中就通識教育的目的（培養有教養的人）引入道德議題：必須能清晰而有效地思考和寫作；必須具有對自然、社會和我們自身進行判斷鑒別的能力；瞭解其他文化，有開闊的視野；瞭解並思考倫理道德問題，能做出正確的道德判斷和選擇；在某些知識領域有深入的研究（頁90-92）。不錯，第四點形似儒家的「德育為先」，但是，儒家道德教化的理論根據是天道所賦予的本心，教化只是使人固有之本心發揮作用而已；西方近代主流的規範倫理學，無論是後果論、義務論，其基礎都在於被高揚的理性，道德不再是人的內在品格與親身實踐，而成了外化的利益抑或是一條條規則，教育的任務在於使學生習得如何算計。

李曼麗（2004）指出，美國大學德育的實際操作與十九世紀大學的做法大相逕庭：

當今的道德和公民教育課程不是以講授道德真理，或者培養學生某種美德為目的，而是幫助學生如何更周密、更有效地思考道德問題，即學會「道德推理」（moral reasoning）。（頁97）

隨手翻開一本美國倫理學教材，會發現基本教學方法是把各種關於善、正當的概念、原則與三段論論證羅列一遍，然後要求學生使用形式邏輯的手段找出其中推理的困難所在，進而得出結論。哈佛大學前校長博克（Bok, 1990）便認為，這種做法「或使得學生更加聰明地為自己的立場辯解」，其在現實中距離「培養有道德的公民」的目標還太遠，故在教道德推理時，如何結合生活習慣、引用例子、訓話等仍是重大課題（pp. 77-79）。香港中文大學的周保松教授（2010）敏銳地指出：「任何學科以價值中立之名排斥價值問題，實際上是大學

教育的異化」(頁187)，價值教育在今日舉步維艱，最根本的原因是「人們不自覺地相信追求個人利益極大化為所有行動背後的終極且正當的理由」(周保松，2010，頁188)。世界大戰與金融危機表明，由遵循理性規範算計着生活的人組成的共同體可能恰恰是非理性的，理性的極端是手段遮蔽了目的、形式遮蔽了實質，亦即孟子所謂的「失其本心」。

兩種不同的倫理學前提，造就了不同的德育方式。美國通識教育理念中的「道德推理」體現了理性化、工具與價值分裂等現代性特徵，不可同儒家呈現固有之「仁」的道德教化相混淆。

(三) 用通識教育核心課程反向格義儒家經典教育

有研究者認為孔子刪定《詩》、《書》、《禮》、《樂》、《易》、《春秋》六經，並使用六經進行教育，

與通識教育弘揚文化，強調學生素質和廣博知識，培養「完整的人」、「有教養的人」思想是一致的。(胡荊芳，2009，頁36)

但必須注意，孔子說：「小子何莫學夫詩？詩可以興，可以觀，可以群，可以怨。邇之事父，遠之事君，多識於鳥獸草木之名。」這說明孔子絕非像經典閱讀類核心課程那樣，把經典當作外化於教師、學生的客觀知識來加以分析、把古人當作解剖台上冰冷的屍體加以切割。孔子的經典教育有着很強的哲學解釋學意味，正是在後人開放的不斷解釋中，經典獲得了超時間性(張汝倫，2008)。儒家的傳授同時也是道德教化，服從於求道這個目標，六經、六藝不僅是「那時的」經典，還是親身實踐的活傳統。科學方法在近代西方佔有統治地位，真理被認為是「真觀念必定符合它的對象」，哈佛大學文學與藝術

A類核心課程即「着重於文學文本與文學分析方法，教授各種文學批評與分析方法」（龐海苟，2009，頁205）。但這樣一來，教育對象和教育內容被割裂成兩個不同的世界，先哲對於天道、人倫的鮮活理解被我們對象化為課堂教學中一個個支離破碎的字詞考辨或文義疏通。

（四）用「知識的融會貫通」反向格義儒家的「通人」

胡莉芳（2009）曾引用《荀子·不苟》中的「物至而應，事起而辨，若是則可謂通士矣」與王充《論衡·超奇》中的「能說一經者為儒生，博覽古今者為通人」來論證通人與不通的區別在於學養上的貧富，又用孔子的「五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不逾矩」來論證孔子「博覽古今、隨心所欲的教育理想」，並進而論證道：

通識教育正是對現代大學教育過度專業化、知識被嚴重割裂的一種反制，強調知識的融會貫通……「通人」的境界與通識教育的涵義是相通的，既要做到人生的練達，又要在學問上求通。（頁35）

顧炎武的學生潘耒評價其老師時闡釋了「通儒」的要旨在於經世濟民：「學者將以明體適用也。……其術足以匡時，其言足以救世，是謂通儒之學」（潘耒：《日知錄序》）。而《荀子·不苟》篇中原文是「上則能尊君，下則能愛民，物至而應，事起而辨，若是則可謂通士矣。」尊君愛民表示通士一定是在日常社會關係中實踐道德理想的；「應」幾與灑掃應對之「應」相通；王先謙引多種觀點，訓「辨」為「治」，這些都再清楚不過地表明通士是一種學以致用的實踐，而非在說博聞強記各種知識門類。至於王充在《論衡》中的

敘述，則更是針對當時好章句、興讖緯的學風，針對見識短淺、無法把握當下現實卻又空談誤國的俗儒所發的感慨，同樣強調了知識不是客觀對象，而是身體力行的實踐。現代社會基於技術性治理，故古之「通人」與今日兼具寬闊知識背景的專業人才，很難進行比較。

五、反思與展望

（一）儒家教育與通識教育在當代：內在緊張

不少學者試圖先把儒家教育比附為通識教育，進而在大學中推行古典教育（尤其是閱讀本土經典），這種做法實際上與現代性框架下的通識教育、大學體制頗為格格不入，同時似乎也難以達至儒家教育本身的目的。

首先，儒家教育意味着必須有一個圈子能夠自成體系地研讀經典，但同時也意味着這種教育只能是少部分人接受，且若長期接受這種教育，它自身便容易成為一種特殊的專業教育，當年柯南特用通識教育代替自由教育便基於這種擔憂——如果採用自由教育的說法，許多學系教授便會雄辯滔滔地證明，只要教授得宜，專業教育本身就是自由教育（Conant, 1945, p. ix）。其次，這種專業教育將獲取美德定位在高雅的人文經典上，而先賢正是憑藉自身實踐創造了經典，經典若脫離了實踐就只是僵死的文化。閉門讀書而不接觸工業化民主化社會，事實上造就的是知識狹隘且無法更新的「腐儒」，本身違背了儒家教育乃至自由教育的通人理想；遠離公共事務便也無法擁有治國平天下的遠大識見，因此違背了儒家教育賴以為根基的實踐哲學、公共哲學的一般性質。再則，荀子追求「推類接譽以待無方」的境界（《荀子·臣道》），韓非子論述「世異則事異」、「事異則備變」的道理（《韓非子·五蠹》），儒家教育乃至高雅的自由教育若僅停留在宏大永恆的問題上，則就時代問題的應對是抽象因而是

空洞的，所謂的「美德」也就如溫室中的花朵那樣乏力，難怪梁惠王以為孟子「迂遠而闕於事情」（《史記·孟子荀卿列傳》）。最後，如文初不同意見所揭示的，從歷史看來儒家教育雖能培養少數道德精英，但也造就了唯書唯上隨波逐流的國民。所以，在今日單純以通識教育之名比附或推行儒家教育斷然是行不通的。

「天生烝民，有物有則」（《詩經·烝民》）。擺脫現代形而上學的話語，我們看到現代大眾教育在公平機會方面作出的巨大成績，不能掩蓋人的天賦、德性有高下之分這一事實，因而也就不能否認教育的必要性。孔子曾說「舉一隅不以三隅反，則不復也」（《論語·述而》）。而孟子則直言「夫物之不齊，物之情也；或相倍蓰，或相什伯，或相千萬。子比而同之，是亂天下也」（《孟子·滕文公上》）。斯特勞斯（L. Strauss, 2005）認為大眾統治（mass rule）可能造成西方文明的現代斷裂，因而呼喚

自由教育是大眾文化的解毒劑，針對的是大眾文化的腐蝕性影響，及其固有的只生產「沒有精神或遠見的專家和沒有心肝的縱欲者」的傾向。（頁4）

如熊十力先生所言，經為常道不可不讀，近幾個世紀以來西方文化面臨嚴重的現代性危機，突出表現在與資本主義共謀的工具理性泛濫，作為意識形態的自由民主漸成威權，以及虛無主義瀰漫等方面。單純推行作為現代社會產物的通識教育，同樣難以孕育改變之可能。從這個意義上說，儒家「求道」的道德教化在今天恰恰有着重要的價值。

（二）展望：回到問題本身

日常語言學派認為，概念並不是純粹指示的工具，其意義是產生、使用它的社會環境所決定——「一個語詞的意義就是它在語言

中的用法」(Wittgenstein, 1965, p. 69)。通識教育理念起源於美國，是現代教育體系的一部分，而現代教育則濫觴於近代歐洲，不可避免地包含了現代性因素。中國二十世紀的教育先是學歐美，尤其是德國等歐陸國家；然後學蘇聯培養「又紅又專」人才；改革開放後又回到了歐美，尤其是二戰之後的美國。但這一切很大程度上只是在課程論、教學論這些概念、制度、技術層面上的移植，現代西方大學理念的歷史背景、哲學前提是甚麼、中國教育傳統對這些問題又是怎麼考慮的，我們還未得其要旨。突破概念的藩籬、廓清通識教育思想中的現代性因素、切中社會歷史現實，是在高等教育改革中做到中西匯通所必須的前提。

儒家教育及自由教育與通識教育之間，古典教育與現代教育之間，存在着精英與大眾、德性與技能、平等與權威、高雅與平庸、合格公民與理想聖人等諸多張力。因此本文試圖突破格義與反向格義帶來的概念混淆與忽此忽彼的外部反思，真正開顯出教育哲學的初始問題——人應如何理解自身？甚麼是好的公共生活？如何切中現實地達至完滿的人與美好的公共生活？

參考書目

- 尼采（著），楊恆達（譯）（2007）。《查拉圖斯特拉如是說》。南京：譯林出版社。
- 李曼麗（2004）。〈今日美國大學的道德和公民教育——關於大學道德和公民教育的若干爭論〉。《高等教育研究》，第25卷第1期，頁95-99。
- 李澤厚（2008）。《實用理性與樂感文化》。北京：生活·讀書·新知三聯書店。

- 吳曉明（2007）。〈回到社會現實本身〉。《學術月刊》，第5期，頁54–57。
- 法倫（2006）。〈大學理念的持續與變遷〉。載於黃俊傑（編），《大學校長遴選：理念與實務》（頁3–14）。北京：北京大學出版社。
- 林安梧（2008）。〈論《四書》中的大學理念——兼及對當前台灣教育的一些反省〉。《大學通識報》，第4期，頁13–42。
- 林安梧（2011）。〈最早的通識教育家〉。載於《佛心流泉》（頁148–149）。北京：當代中國出版社。
- 宗白華（1981）。《美學散步》。上海：上海人民出版社。
- 周保松（2010）。〈價值教育的價值〉。《大學通識報》，第6期，頁183–193。
- 周雁翎、周志剛（2011）。〈隱匿的對話：通識教育與自由教育的思想論爭〉。《北京大學教育評論》，第2期，頁80–93。
- 胡莉芳（2009）。〈儒家通識教育思想的傳統流變與現代詮釋〉。《清華大學教育研究》，第30卷第1期，頁34–37。
- 馬克思、恩格斯（1994）。《馬克思恩格斯選集·第一卷》（第二版）。北京：人民出版社。
- 紐曼（著），高師寧、何克勇、何可人等（譯）（2003）。《大學的理念》。貴陽：貴州教育出版社。
- 殷小平（2007）。〈中國有通識教育傳統嗎？〉。《復旦教育論壇》，第1期，頁30–33。
- 陳向明（2006）。〈對通識教育有關概念的辨析〉。《高等教育研究》，第27卷第3期，頁64–68。
- 陳來（2005）。〈論儒家教育思想的基本理念〉。《北京大學學報（哲學社會科學版）》，第42卷第5期，頁198–205。

- 梁美儀（2008）。〈從自由教育到通識教育：大學理念的轉變與承傳〉。《大學通識報》，第4期，頁61-77。
- 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（2001）。《大學通識教育的理念與實踐》。武漢：華中師範大學出版社。
- 張汝倫（2007）。〈邯鄲學步，失其故步——也談中國哲學研究中的「反向格義」問題〉。《南京大學學報（哲學·人文科學·社會科學版）》，第4期，頁60-76。
- 張汝倫（2008）。〈《論語》對於現代教育的意義〉。載於《中西哲學十五章》（頁108-119）。上海：上海書店出版社。
- 黑格爾（著），賀麟、王玖興（譯）（1983）。《精神現象學·下卷》。北京：商務印書館。
- 斯特勞斯（2005）。〈甚麼是自由教育〉。載於劉小楓、陳少明（主編），《古典傳統與自由教育》（頁2-8）。北京：華夏出版社。
- 熊十力（2006）。《讀經示要》。北京：中國人民大學出版社。
- 熊思東、李鈞等（編）（2010）。《通識教育與大學：中國的探索》。北京：科學出版社。
- 蔡元培（著），高叔平（編）（1991）。《蔡元培教育論著選》。北京：人民教育出版社。
- 劉笑敢（2006a）。〈「反向格義」與中國哲學研究的困境——以老子之道的詮釋為例〉。《南京大學學報（哲學·人文科學·社會科學版）》，第2期，頁76-90。
- 劉笑敢（2006b）。〈反向格義與中國哲學方法論反思〉。《哲學研究》，第4期，頁34-39，128。

- 劉笑敢（2008）。〈中國哲學，妾身未明？——關於「反向格義」之討論的回應〉。《南京大學學報（哲學·人文科學·社會科學版）》，第2期，頁74–88。
- 謝遐齡（2009）。〈格義、反向格義中的是是非非——兼論氣本論不是唯物主義〉。《復旦學報（社會科學版）》，第6期，頁58–66。
- 羅索夫斯基（著），謝宗仙、周靈芝、馬寶蘭（譯）（1996）。《美國校園文化：學生·教授·管理》。濟南：山東人民出版社。
- 龐海芍（2009）。《通識教育：困境與希望》。北京：北京理工大學出版社。
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Bok, D. (1990). *Universities and the future of America*. Durham, NC: Duke University Press.
- Conant, J. B. (1945). *General education in a free society*. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society (Ed.), Harvard University. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cross, T. P. (1995) *An oasis of order: The core curriculum at Columbia College*. New York, NY: Columbia University Press.
- Faculty of Yale College. (1993). "The Yale Report, 1828". In G. Willis et al. (Eds.), *The American curriculum: A documentary history* (pp. 25–38). Westport, CT: Greenwood Press.
- Smith, R. N. (1986). *The Harvard century: The making of a university to a nation*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Wittgenstein, L. (1965). *The blue and brown books: Preliminary studies for the "philosophical investigations"*. New York, NY: Harper & Row.

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

