

大學通識報

University
General Education
Bulletin

二零零七年九月
總第三期



香港中文大學通識教育研究中心

大學通識報

University General Education Bulletin

二零零七年九月

總第三期



香港中文大學 通識教育研究中心

本刊出版獲鄭承隆通識教育及哲學研究基金贊助

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

大學通識報 *University General Education Bulletin*

版權所有 © 香港中文大學／通識教育研究中心

Copyright © by Research Centre for General Education

The Chinese University of Hong Kong

主 編	張燦輝 梁美儀
執行編輯	才清華
助理編輯	林綺琪
美術設計	吳曉真
封面題字	何秀煌

出 版	香港中文大學 通識教育研究中心 香港 新界 沙田
電 郵	rcge@cuhk.edu.hk
電 話	(852) 2609 8955
網 址	http://www.cuhk.edu.hk/oge/rcge

二零零七年九月 總第三期

ISSN 1819-7434

香港中文大學 通識教育研究中心

大學通識報

編輯委員會

榮譽顧問

鄭承隆

顧問

王義道（北京大學）	洪長泰（香港科技大學）
胡顯章（清華大學）	張一蕃（輔英科技大學）
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（台北市立教育大學）	

編輯委員

甘 陽（香港大學）	王淑英（香港中文大學）
朱明中（香港中文大學）	呂炳強（香港理工大學）
吳偉賢（香港中文大學）	周偉立（香港大學）
孫向晨（復旦大學）	徐慧璇（香港中文大學）
黃蘊智（香港中文大學）	劉國英（香港中文大學）
趙永佳（香港中文大學）	

主編

張燦輝（香港中文大學）	梁美儀（香港中文大學）
-------------	-------------

目錄

卷首語	i
-----------	---

專題：通識教育向何處去？——經驗的總結與前路的探索

王義遒	當代大學理念與通識教育的再思考	1
歐陽康	傳承與創新： 在新時代背景中加強大學生文化素質教育 ...	13
甘 陽	大學通識教育的綱與目	23
李貴生	高等教育市場化下的大學理念與通識教育 ...	39
熊思東、張 惲	通識教育：復旦的使命和實踐	61

高等教育辦學理念

張 雁、章 瀟	蔡元培高等藝術院校辦學理念探微 ——以國立藝術院為中心	69
---------	--------------------------------------	----

宗教與通識教育

郭青青	「台灣通識教育」與「英國宗教教育」： 理念的落實之互動與融合	85
高 莘	紐曼博雅教育理念的宗教特色	117

通識思維

陳天機、彭金滿、王永雄	太陽系理論的突破	133
-------------	----------------	-----

通識教與學

- 何志明 談「日本語言文化」在通識..... 153
- 趙曉力、吳 飛 經典細讀與小班討論
——「莎士比亞與政治哲學」一課的實踐 163
- 郭曉東 國學經典導讀：
介紹復旦大學的一門通識教育課 179

論壇

- 翟振明 為何「工具教育」與大學精神相違背？..... 189
- 劉笑敢 大學教育，目標何在？ 199
- 王永雄 路，不是一個人走 207
- 趙 娟 從文明傳承與個體覺醒看通識教育..... 215

通識快訊

- 殷小平 首屆文化素質通識教育核心課程講習班綜述 .. 219
- 吳曉真 記第二十屆大學一年級經驗國際研討會 237
- 吳嬋珍 記香港中文大學首屆通識教育模範教學獎 247
- 張 惲 復旦大學開展通識教育全校大討論..... 251

《大學通識報》稿約 253

《大學通識報》文章體例 255

卷首語

轉瞬間，本刊第三期面世了，從創刊到如今，已經一年有餘，經歷了三期的出版工作，本刊的運作已經愈加順暢。在此特別感謝曾經給予本刊以無私支持和幫助的學界同仁們，是大家的鼓勵，令我們有信心做得越來越好。

本期的專題以「通識教育向何處去？——經驗的總結與前路的探索」為題，邀請了在通識教育方面卓有心得的專家學者，發表他們對現代大學中的通識教育理念與實踐的看法。除王義道教授外，本期專題的作者均曾參加於本年一月由香港中文大學通識教育研究中心和香港中文大學崇基學院聯合舉辦的「大學理念與通識教育」學術研討會。由於論文數量較多，我們將與會學者的論文分別安排在本期和下期刊出。

北京大學的王義道教授從討論「大學應該培養甚麼樣的人」的問題出發，論證了通識教育與大學育人理念之間的密切聯繫，同時他還就如何因地制宜實踐通識教育提出了自己的設想。

華南科技大學的歐陽康教授回顧了內地高校文化素質教育的發展歷程及已取得的主要成就，在總結經驗基礎上，他深入分析了當前面臨的挑戰，並提出未來的工作設想。他指出，當前中國高等教育不僅面臨著類型和性質的轉變，而且也正在醞釀著深刻的轉型和運行機制的內部重組。此外，學校和社會內外部環境的市場化、資訊化和網路化等因素都對開展文化素質教育構成了嚴峻挑戰。基於這些問題，他

認為應該在一個更高的思想平台上來理解和定位文化素質教育，將文化素質教育向全面素質教育拓展，將「全員育人」與「全員自育」相結合，在傳承已有經驗的基礎上著力創新，在新的時代背景中加強大學生的全面素質教育。

同歐陽康教授的觀察一致，甘陽教授在〈大學通識教育的綱與目〉中也指出，中國大學的通識教育雖然有相當大的發展，但同時也面臨許多困難和問題。在種種不利因素中，有兩方面的現實令內地大學通識教育以及一般本科教育面臨著最大的挑戰：其一，高等教育的大眾化；其二，社會的極度功利化、商業化、市場化。甘陽教授認為我們對於現在的各種極端不利條件必須要有充分的認識，通識教育的目標一定要非常實際，要量力而行，逐漸積累，而不宜好高騖遠，華而不實。在對不利因素評估之後，甘陽教授還提出了對治之策，他認為，在知識大爆炸的時代，課程體系應堅持「少而精」的原則，而不是走向「多而濫」的方向。此外，在全球化的時代，中國文化傳統尤其中國經典著作在中國大學通識教育課程中，應該佔有非常重要的地位和比重。

幾乎是不約而同地，李貴生教授也著重探討了在高等教育市場化的形勢下，通識教育可以擔當甚麼角色，以及如何繼續發揮它的作用。李教授在文中指出，通識教育所體現的大學理念其實是一種理想（ideal）的指向，它與大學實際的運作理念並不見得完全一致。因為在現實世界中，強調社會服務、崇尚專業分工的大學理念逐漸佔據著主導地位。正是在這種背景下，今天的大學通識教育才會特別強調擴闊學生視野的重要，以期對治過分專業化的問題。然而，就在通識教育工作者在努力診治專業化這個舊患的時候，大學教育已悄悄地感染了市場化的新症候。在市場力量的支配下，把知識視為商品的信念與大學教育的理想存在著非常明顯的距離，那麼，通識教育又應如何平

衡市場化的偏頗呢？針對這個問題，李教授結合香港教育學院在發展通識課程時的一些考慮，做了深入探討。

復旦大學的通識教育改革始終是大家關注的焦點，此次學術研討會自然也少不了來自復旦的聲音。熊思東教授和張憚老師向我們全面地介紹了復旦學院成立以來所取得的進展。二位作者指出，復旦大學的教育改革是針對社會環境變化的新情況、基礎教育的新挑戰、內部培養機制上出現的新問題而展開的。因應這些時代問題，復旦大學立足於為學生創造第一課堂和課堂外完整的教育環境和內容來構建通識教育體系，把第一課堂課程、課堂外的學習生活環境、師生關係、課外活動等都作為育人工作的重要環節。為了突顯通識教育的價值目標，復旦學院推出並加緊建設通識教育核心課程；在融會中國傳統書院精神和西方住宿學院制度的基礎上，建設現代書院式學生管理環境和組織架構；在書院的新平台上，通過大學導航計劃、學養拓展計劃、公民教養計劃、關愛成長計劃，力求給予每個學生切實的關懷，幫助他們適應大學的學習和生活方式，令學生學會自信和主動規劃大學生活。

此次與會學者的一致感受是，大學日益受到市場化和社會上功利氛圍的衝擊，以致於很多大學早已迷失了大學的辦學理念，結果是首先殃及通識教育。因此，為解決通識教育問題，大學辦學理念的確立極為重要。那麼，現代大學到底應該如何自處呢？或許老一輩教育家的實踐會對我們有極大啟發。在本期的「高等教育辦學理念」一欄，張雁教授和章瀟同學便探討了蔡元培高等藝術院校辦學理念對中國近現代美術教育乃至美術發展進程所產生的深遠影響。二位作者認為，通過對蔡元培高等藝術院校辦學理念的解讀，不僅可以深化對蔡元培高等教育思想的研究，而且有助於為當下處於學術與功利兩難抉擇境地中的高等藝術教育提供有益的啟示。

本期的另外一個欄目是「宗教與通識教育」，郭青青教授選擇了英國的宗教教育與台灣的通識教育經驗來作比較與探討。她在文中指出，通識教育與宗教教育有相通之處，某種程度上而言，兩種教育都在探討如何開發學生的心性或靈性潛能，因此，兩種教育在教育理念的落實方面可以產生互動與融合。

宗教與教育向來關係密切，這最早可追溯到天主教紐曼發表的《大學的理念》，這本書一直被學界看作是闡述博雅教育理念的經典著作，學界普遍強調紐曼是博雅教育理念的宣導者，殊不知這只是紐曼思想的其中一面，事實上，紐曼的大學理念自始至終是關乎宗教的，高莘博士著眼於紐曼博雅教育理念的宗教特色，向我們展開了瞭解紐曼關於高等教育思想的另一個向度。

上一期的「通識思維」欄，陳天機教授、彭金滿博士和王永雄博士矯正了非專門寫作中的主觀式、過度簡化，甚至錯誤的敘述。本期幾位作者以太陽系理論的發展為例，繼續探討這個問題。

「通識教與學」欄目共有三篇文章，何志明教授介紹了他在香港中文大學開設「日本語言文化面面觀」一科的課程設計理念和在實際教學中所遇到的問題，並分享了他在教學上的一些感想。趙曉力教授和吳飛教授介紹了甘陽教授在清華大學開設「莎士比亞與政治哲學」一課時實踐經典細讀和小班討論所積累的教學經驗，以及這種教學方式在同學中的反響和效果。繼上期介紹復旦大學的西學經典導讀課後，今期由復旦大學哲學學院的郭曉東教授介紹青年教師團隊講授國學經典導讀的情況。

「論壇」欄目是為了給關心通識教育的學界同仁提供一個百家爭鳴的園地。因此風格、長短不拘。令我們欣喜的是，有越來越多的學者投稿給我們，在這裏發表一家之言。今期的內容，有中山大學翟振明教

授論證為何工具教育與大學精神相違背。另外，我們還將兩位香港中文大學首屆通識教育模範教學獎得主——劉笑敢教授和王永雄博士的獲獎感言也刊登於此。劉教授就大學教育目標的問題發表了深刻的見解；王博士向大家闡述了對通識教育理念的理解，以及面對理想與現實的差距時，他怎樣做。最後，復旦大學的趙娟同學闡述了她如何從文明傳承與個體覺醒的角度來看通識教育的使命。

我們可以注意到，無論在華人地區大學，抑或是發展通識教育歷史最悠久的美國大學，都在積極地檢視已經開展或即將開展的通識教育。今年五月，哈佛大學終於為擾攘多時的通識教育改革定案，可見，即使在最優秀的大學，通識教育也不可能一成不變。在哈佛進行通識教育改革的同時，華人地區的大學也正醞釀著許多發展，復旦大學自五月始開展了通識教育全校大討論，發動全校師生共同參與思考通識教育的路向。香港中文大學於三月頒發了首屆通識教育模範教學獎，表揚模範教師，肯定優秀教學工作，誠如劉笑敢教授所言，此次頒獎也意味著校方向全體師生和香港社會發出了一個召喚，那就是要更重視和發揚通識教育的宏偉理念。

這段時間以來國內外關於通識教育的各類活動無疑是更豐富了。今年暑假，筆者有幸參加了由清華大學和中國文化論壇聯合舉辦的「首屆文化素質通識教育核心課程講習班」，據筆者觀察，學員們對講習班的反應是積極而熱烈的，從中也可看到內地大學對釐清文化素質／通識教育理念，以及如何因地制宜地實踐文化素質／通識教育有迫切的需要。關於此次講習班的詳情，殷小平老師在本期作了非常詳盡的報導。另外，本校大學通識教育部同事吳曉真小姐也在暑假首次參加在美國夏威夷舉行的「第二十屆大學一年級經驗國際研討會」（20th International Conference on The First-Year Experience），這次她

也撰文介紹這個研討會的背景和內容，並對已經在美國廣泛開展的幾種典型的「一年級經驗」項目做了概括性描述。我們從中可以瞭解美國的經驗的確有許多值得我們借鑒之處。

最後，本刊再次誠摯地邀請各位學界同仁積極參與通識教育的討論，為讓投稿給我們的作者有更多指引，我們已在本期刊登了文章體例。

下期再見！

當代大學理念與通識教育的再思考

王義遒*

北京大學

一、大學應該培養甚麼樣的人？

現在一提大學和大學理念，我總會感到幾分困惑，無所適從。因為當下大學多如牛毛，一些「大學」與蔡元培先生所說的「大學者，研究高深學問者也」，¹「大學者，『囊括大典，網羅眾家』之學府也」，²以及梅貽琦先生說的「所謂大學者，非謂有大樓之謂也，有大師之謂也」³似乎不相干。同為「大學」，實際內涵是很不同的。現在獨立的「學院」、「學校」已不時髦，許多過去被稱為「學院」的專門學校，紛紛升格為「大學」。這已成為時尚，不僅中國，世界許多地方都是如此，大概也是市場化之必然。

按照蔡、梅兩位名校校長的定義，大學是以培養社會精英人才、研究高深學問為宗旨的。所謂「精英」，不是一般的維持社會生存運轉的各種實用人才，如公務員、工程師、技師、醫生等，而是組織領

* 北京大學教授、博士生導師、教育部高等學校文化素質教育指導委員會顧問。曾先後任北京大學無線電電子學系教研室主任、副系主任。1986年後長期任北京大學教務長、副校長和常務副校長，以及教育部科技委員會副主任、全國高等學校教學研究會副理事長等社會兼職。在高等教育管理研究方面著有《談學論教集》、《文化素質與科學精神：談學論教續集》、《文理基礎學科的人才培養》等書。

1 蔡元培：〈就任北京大學校長之演說〉，收入楊東平編：《大學精神》（上海：文匯出版社，2003年），頁221。

2 蔡元培：〈《北京大學月刊》發刊詞〉，收入楊東平編：《大學精神》，頁4。

3 梅貽琦：〈就職演說〉，收入楊東平編：《大學精神》，頁236。

導、開拓創新，著力於社會發展和進步的人才。大體說來，這就是中共十六大報告中所指的，「培養一大批拔尖創新人才」的人才，他們是同「數以千萬計的專門人才」相區別的。過去，培養後者主要是專門院校的職責。正如梅貽琦先生所說，「造就通才雖為大學應有之任務，而造就專才則固別有機構在」。他所謂「別有機構」，指的是「研究院」（現在一般稱「研究生院」）、「高級專門學校」及各種實際部門。⁴其實，這種大學觀念是從歐美古典大學觀念承襲過來的，英國的紐曼（C. Newman）就認為，大學應當提倡的是「文理學科方面的知識」，而「實用的知識是不足稱道的」。⁵而美國的弗萊克斯納（A. Flexner）在其《現代大學論》中認為，「大學既不必也不應該承擔各種各樣職業性的培訓」，他認為，如果從當時哥倫比亞大學《校長報告》中該校總計48,722名學生中剔除絕大多數修習短期課程和職業技術學科的學生，只剩不到四千人才稱得上是「大學生」。⁶

精英與專才這兩種人才的培養目標不同，使命有別。眼下所謂「大學」，實際是以這種區別來分野的。這種分野或許可用「研究型大學」和「非研究型大學」的名稱來區別。當然這種分野也不是絕對的，正如上述兩種人才的區別實際上只反映程度不同，是你中有我，我中有你，而不是截然不同。但既然宗旨有別，培養目標不一，怎麼可能有普適的「大學理念」？不過，若把「大學」看成是「高等教育機構」，則他們還應該有共通之處。所以，這裏所說的「大學」，實際上涵蓋了上述兩種類型的「高等教育機構」。至於那些「業餘大學」、「老年大學」一類的機構，當然不在此「大學」之列。

4 梅貽琦：〈大學一解〉，收入楊東平編：《大學精神》，頁51。

5 克拉克·克爾著，陳學飛等譯：《大學的功用》（南昌：江西教育出版社，1993年），頁2。

6 亞伯拉罕·弗萊克斯納著，徐輝、陳曉菲譯：《現代大學論：美英德大學研究》（杭州：浙江教育出版社，2001年），頁152、167。

根據上述對「大學」的界定，大學的任務就是培養「高級專門人才」。⁷對於「專門人才」的提法，有些人似乎有不同意見。他們認為，大學應當培養「通才」，而不是專門人才的「專才」。然而，我認為，如果把「通才」理解為「通達之才」，這「通才」就應當包含「專才」的涵義，⁸這當然是高等教育的目標。但如果把「通才」看成是與「專才」相對立的「通用之才」，這樣的「通才」要麼是不可能的，因為當今世界絕不可能有各行各業無所不通的人才；要麼是過於貶低了「通才」，「通才」成為只是「萬金油」式的泛通而不專精的人才。我之所以多次提及這個問題，⁹是因為一段時間以來，輿論一再宣揚當代科技發展的總趨勢是學科交叉綜合，二十一世紀是一個綜合的世紀，中國過去「天人合一」的綜合觀又要時興了。這往往給人以錯覺，似乎專門知識吃不開了，「專精」該讓位於「泛通」了。這些輿論忽略了一個事實，即當代科學發展的主流或基本趨勢仍然是學科愈分愈細，研究愈搞愈專。輿論之所以要對交叉綜合大聲疾呼，是因為一些學科專家過於偏狹，這些專家們忽視了許多研究任務的解決其實需要不同學科的人共同參與這一事實，或者說，某種程度上而言，專家們也需要有寬闊的知識基礎。學科的交叉滲透不僅對解決一些科學難題是必需的，而且會產生一些新的科學方向和新的交叉學科。但是，我們不能不看到，這些新方向、新的交叉學科，比如生物物理、環境化學、金融數學等等，實際上仍是一些新的專門領域。廣博與交叉還是服務於「專」。科學上、社會上的進步主要靠「專精」。近兩百年來中國所以落後、挨打，從一個方面來說，是因為我們過於強調

7 《中華人民共和國高等教育法》第五條。

8 張壽松：《大學通識教育課程論稿》（北京：北京大學出版社，2005年），頁15。

9 王義遒：〈通識課程與大學文化素質教育〉，收入胡顯章編：《走出「半人時代」——兩岸三地學者談通識教育與文化素質教育》（北京：高等教育出版社，2002年），頁157。

籠統模糊的整體觀和綜合觀的傳統「泛通」文化，輕視強調分科研究和精密分析的西方「專精」文化，結果是「專精」打敗了「泛通」。我們現在提倡學科的交叉滲透和綜合，是為了克服在處理科學和社會問題中忽視整體性和綜合性的傾向，最終還是為了保證更好的「專精」，這就是事情的辯證法。我們切不可過高估計那種籠統的、大而化之的綜合整體觀，以及樸素、非精確的辯證觀，以為那種「泛通」會勝過「專精」。因此，大學培養的一定是專門人才，是專才。這個目標與梅貽琦先生所說的「造就通才雖為大學應有之任務」並沒有矛盾。因為梅先生說的通才是精英教育的「通才」。這種「通才」是「專才」的基礎。對此，梅先生後來曾經在另一篇文章中做過詳細的闡釋。他說，大學教育的「最大目的原在培植通才；文、理、法、工、農等等學院所要培植的是這幾個方面的通才，甚至於兩個方面以上的綜合的通才」。¹⁰可見，他說的「通才」是指一定專業範圍內的「通達之才」，是更高級的「專才」，或者是為研究院裏造就更高級專才準備了通識基礎的「通才」。此外，他還把工業人才區分為「組織人才」和「技術人才」兩類，前者要充分了解此工程與彼工程、理論與技術、人與物之間的關係，要能推進工程問題研究。這就是精英，就是領袖人才。這類人才是少而精的。

二、大學致力於「育人」而非「製器」

近年來，中國內地的各級各類高等學校都十分重視文化素質教育或通識教育，都在加以領會和研究，貫徹和實施。這固然是因為有教育行政部門的著力倡導，但能夠形成蓬勃持續的高潮，自然是因為這種教育順應了大勢，成為教育界的共識。

¹⁰ 梅貽琦：〈工業教育與工業人才〉，收入楊東平編：《大學精神》，頁171。

那麼，以「培養專門人才」為己任的高等學校為甚麼一定要實施通識教育¹¹呢？這是因為，在中國內地，幾十年來由過分偏狹的專業教育所造成的弊端已成為有目共睹的事實，實施通識教育正是教育界對上述弊端普遍反思的結果。對此，已有大量文章分析，¹²不多贅述。在此只想從大學理念的角度做點補充。

《中華人民共和國高等教育法》對高等學校使命的描述是從教育的社會功能出發的，強調的是大學的功用。「高級專門人才」的名稱就是從人才的社會效用出發提出來的。但是，從「以人為本」的教育觀出發，教育的目的並非只有社會功能。教育要追求人自身的完善和發展，提升其人格，實現其價值。當然，實現人的價值離不開社會。但是，這裏有是否承認人的主體性的區別。過去提出「教育為無產階級政治服務，與生產勞動相結合」的口號，是把人作為階級鬥爭的工具，作為國家經濟機器中的一顆螺絲釘。一旦將人等同於器物 and 工具，服從國家意志的需要，便完全喪失了主體性。這雖然也承認人有知、情、意，卻沒有獨立性，它們的合理存在，只能是國家和社會意志的附庸。在這樣的教育理論和實踐下，人不可能得到全面而自由的發展，發揮自己的優勢、潛能和創造性。一個社會的最好發展應當是每個人能最大限度地發揮其優勢和特質的時候，因此，這種老的教育觀其實也妨礙了教育的社會功效的真正實現。

然而，人畢竟是在社會中生存的，作為社會的一員，人與社會互動，並在這種互動中求得身心的全面發展，實現自身價值。因此，人必須學會與社會整體和諧相處，學會待人接物、為人處世，以及合作共事的基本態度、知識（包括各種道理、原則）和能力。這些態度、知識和能力並非一成不變，而是隨著時代更替。這樣，一個能夠在社

11 關於內地實施的文化素質教育與通識教育的異同，《大學通識報》已刊登了幾篇分析文章。由於兩者的產生背景和目標基本相同，這裏和以後我對兩者將不加區別，都稱為「通識教育」。

12 參見胡顯章編：《走出「半人時代」》。

會上自由發展的人，就必須了解歷史變遷的規律，順應時代潮流，抓住環境提供的機遇，既為社會的發展做出自己的最大貢獻，也為個人的生存與完善創造最佳條件。

就做事而言，在現代社會，人只能從事某種或幾種職業，必有其相對應的學科領域和專長。但是世界事物是互相聯繫的，一物的運動、演變、成長、發展、消亡，有其內部的因果關係可尋，而這「內部」又可分為表層和深層；此外，它還可能受外部它物的推動與影響。以動物的生存與進化為例，牠們靠空氣、水與食物維持營養，內部的化學作用使營養轉化為能量，物理作用使能量促其運動。從外部環境變化看，地理、地質，乃至天氣的變化則促使其進化。這樣，要學好一個學科，要了解一個事物的演變規律，既要有其本身的知識，又要有其他相關學科和相關事物的知識。不過，一個事業為維持其機械運轉（如日常生產），憑某一職業領域的專門知識和技藝能力，一般足以應付。但若要求開拓創新，發展進步，則必須從事物的關聯上下功夫，以探求事物發展的根由和趨勢。這是領導者的責任，他們要有更寬闊的視野，有更廣博的知識，懂得更深奧的理論。因此，作為領袖式的精英人物，他們的各科知識修養愈寬闊愈好。而為探求事物更普遍更本源的變化發展規律，人們還得求助於哲學。

「專才」的效能全在於「致用」。致用的對象是人、社會、民族、國家，以至全人類。致用的結果是造福還是貽害，則取決於有專長、用專長的人。為了使專長對社會、對人類有利，而非有害，「專才」必須具備相當的社會與自然科學知識，以明瞭人類歷史發展和自然變遷進化的趨勢和必然規律。科學發展到今天，已經發生了許多人們意想不到或難以預測的後果。「好心辦壞事」、造福了今人卻貽害於後人的事情屢見不鮮。比如，為了發展，卻導致環境污染、生態破壞；為了改革，卻造成貧富差距拉大，社會更加不公，等等。這都與主事人（專才）的視野、知識、社會責任心有密切關係。

「做黨和國家的馴服工具！」曾經是上世紀五六十年代中國青年中最響亮的口號。在這種口號下鑄成了我們國家的巨大災難。把教育從狹隘的「工具論」的桎梏中解放出來，以「育人」取代「製器」，是世紀之交中國內地高等學校教育理念的根本反思與革新。一場關於高等教育理念的回顧和討論為此應運而生，文化素質教育或通識教育也因此而蓬勃興起。「育人」，包括培育身心健康和高雅修養的完善個體及能造福於集體、民族、國家和人類的社會人兩個方面。當然，「育人」歸根結底還是要使人類得以生存、延續、繁榮和進步。這是教育的真諦，是所有高等教育機構都應完成的使命。

三、通識教育的重要性及設想

根據以上對大學理念的闡釋可以明瞭，儘管大學的任務在於「培養高級專門人才」，在教育中卻必須具備像「通識教育」這樣一種內容，以便給學生以與他們成長年齡相適應的正確做人 and 做事的基本品質的培育。人才人才，先人後才。因此，通識教育的主要任務就是造就人。這樣的人應該是：能享用與時代和環境相適應的物質財富的人；具有較高精神境界，能享用真、善、美的意涵而產生滿足和愉悅感的人；瞭解自然和社會發展大勢，並能以此駕馭自己行為的人；能與人相處，交流溝通，合作共事，有事業心，對社會負責任的人；能正確思維，不斷學習、完善自己、提高自己的人；有健全體魄，身心健康的人。

培育這樣的人當然是包括專門教育在內的整個大學教育的任務，這樣的使命應當滲透到所有教育環節。但是，在教育全過程中專門開闢一個通識教育階段，加以特殊的課程和其他教學手段的安排，就會使這種做人的基本素質的教育從制度上得以保障，對於高等教育是十分有意義的。

通識課程是大學實施通識教育的主渠道。從上面的大學理念出發，就可以構築通識教育課程體系及其基本內容。由於各國國情不同，文化背景有別，儘管高等教育的目標大體一致，但並非所有國家的高等教育都有類似通識教育的設置，有的只有很少量的通識課程。美國是提出「通識教育」概念的國家，參照美國和港、台、內地大學通識課程的一般安排，¹³我傾向於對通識課程賦予如下架構。

通識課程由功能不同的若干模塊組成，每一模塊可以包含幾門到幾十門的不同科目，由學生根據興趣自由選讀。一般可以有如下六大模塊：

- (一) **文學藝術** 旨在提高人的精神境界，陶冶高尚情操，使學生能領略人類豐富的精神遺產，欣賞自然和人間的美，激勵形象思維能力。
- (二) **思維哲學** 旨在使學生領略先賢積澱下來的思想精粹和思維成果，樹立正確的世界觀和人生觀，鍛煉抽象思維和理性思維能力。
- (三) **社會科學** 讓學生了解包括經濟、政治、法律等社會運行的原則和規律，認識人類歷史發展的大勢，使個人的行為能順應歷史潮流。應該對所有大學生都開設歷史課，因為歷史是社會運行成敗得失的寫照，是社會科學的百科全書。懂得歷史，就可以了解社會演變的規律。這種歷史，不必是系統的通史或斷代史，可以只是一個歷史事件的演變分析，或一位歷史人物的評傳，如太平

13 張壽松：《大學通識教育課程論稿》，頁15；李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》（北京：清華大學出版社，1999年）；黃坤錦：《美國大學的通識教育》（北京：北京大學出版社，2006年）及黃俊傑：《全球化時代的大學通識教育》（北京：北京大學出版社，2006年）。

天國、明治維新、秦始皇、林肯等。

(四) **自然科學** 包括物理學、化學、生物學、天文學、地學等，使學生掌握自然現象和物質運動變化的客觀規律和趨勢，培養實事求是的科學態度，學習細緻觀察、縝密分析、精確推理，重視實驗的科學方法。每位學生都應當學習物理學，因為物理學處理的是最簡單、最基本的物質運動的形式，從物理學習得的科學態度和方法，將對分析和解決任何複雜的社會與自然科學及技術問題打好基礎。

(五) **文化工具** 指的是語文（包括中國和外國語言文字）、數學和電腦等學科。這些都是符號體系。這些符號體系既是人們交流的工具，也是思維的工具和載體。掌握它們會使人善於思維，巧於思維。例如，能熟練地掌握、運用數學符號體系，就能幫助人嚴密地進行邏輯思維。中國古代科學十分發達，包括天文、數學等，之所以沒有能孕育出近代科學，可能與缺乏一套科學的符號體系有關。所以，掌握和運用這些符號體系，是現代人的重要標誌，可以使我們在思維和交流時得心應手。

(六) **生理心理** 使學生了解保持身心健康的理論與方法，養成健全體魄。

上述所有模塊應當是每位學生必修的，因為就知識層面來說，上述六方面是造就一個真正的「人」所必需的。至於每個模塊中的具體課程，可以根據學校的性質、特點、條件及學生選學的專業等情況靈活變動。對於專門學校或大學的某些專業，一些通識課程也可以作為專業課程的先修課，而另一些通識課程則可起到擴大專業知識面的作用。

四、因時因地制宜地實踐通識教育

上文所說，是對一切大學都適用的通識課程的安排。既然大學有不同類型，通識課程自然也會呈多樣化，而不是千篇一律。這種多樣化表現在：通識教育修業時間的長短，通識課程數量的多寡、內容的繁約，以及教學方法和形式的選取等。這種多樣化的不同選擇，其主要根據是培養目標不同。

對於研究型大學，培養目標是拔尖創新人才，即領袖式的精英人才。他們一般並非工作在生產和服務的第一綫，更多的是從事組織管理和研究開發工作。這樣的人，一方面必須具備寬闊的視野、廣博的知識，能夠掌握事業的全局和各種相互關係，高屋建瓴地洞察發展趨勢，以運籌帷幄；另一方面，他們的最終學歷往往不是大學本科，他們還要繼續深造，攻讀碩士和博士學位。對於這類人而言，大學本科階段的通識課程可以讀得時間長些，課程多些，內容廣些，教學要求更高些，使他們能掌握各門通識課程的精髓，而不只是懂得些名詞、術語。教學形式也可更為多樣，除講授以外，還可有較多的討論和實踐、論文等。例如，在通識課程中安排一些社會調查等實踐活動，以交換調查報告等形式開展問題討論，使學習比較深入。此外，通識課時方面甚至可以超過兩年。這樣他們的本科階段主要是進行通識教育。這正符合大學培養「通才」的目標。

對於以培養專門人才為主的大學，或大學中一些面向市場、屬於職業技術和應用實務性的專業，通識課程的修業期限可適當縮短，一般不超過一年，課程設置和內容可根據專業的差異而適當調整。但是，課程的深度和教學要求應當符合通識教育理念的精神，切忌停留於形式性的提倡。一部分通識課程可以作為專業課程的基礎，要求可

較為深入。例如，數學和電腦課程之對於多數工程技術類學生，就不能簡單地看成一般通識課程，它應有符合專業需要的更高要求。

通識課程的要求和組織當然也是隨著時代變遷的。早期，通識教育的目的是造就舉止高雅、談吐不凡、見多識廣的「君子」(gentleman)。美國的通識教育強調價值觀的塑造，重在提升心靈。¹⁴內地的文化素質教育則強調人文教育。這樣說是因為，長期將人當作工具的教育，造成了人文缺失和優秀傳統文化的疏離，產生嚴重惡果。現在我們處於市場經濟和知識經濟時代，社會上物慾橫流，物質財富價值觀至上，學生視求學為投資，亟圖回報。我們的通識教育既要適應時代，又要超凡脫俗，針對時代的弊病加以疏導，使大學能引領社會前進。

通識課程的要求和組織還與普通教育狀況有關。歐洲一些國家的通識教育所以沒有像美國或內地這樣受到重視，一定程度上是因為他們認為這些做人做事的基本問題應該在中學階段解決了。但是，我認為，這些問題在中學年齡階段是難以完全解決的，因為中學生的閱歷太淺，很多問題難以深刻領會。大學階段進行通識教育是完全必要的。當然，所謂「活到老，學到老」，人的一生都要受教育，都在受教育，通識教育也不例外。

最後要說的是，通識教育的形式決不止開設通識課程一種，通識教育還應通過各種講座、課外活動來開展，通識教育的精神要滲透到各門專業或非專業課程中去。此外，還要營造良好的校園氛圍，形成優越的育人環境，這樣，通識教育才能取得完滿的效果。

14 黃坤錦：《美國大學的通識教育》。

參考書目

1. 克拉克·克爾著，陳學飛等譯，《大學的功用》，南昌：江西教育出版社，1993年。
2. 李曼麗，《通識教育——一種大學教育觀》，北京：清華大學出版社，1999年。
3. 亞伯拉罕·弗萊克斯納著，徐輝、陳曉菲譯，《現代大學論：美英德大學研究》，杭州：浙江教育出版社，2001年。
4. 胡顯章編，《走出「半人時代」——兩岸三地學者談通識教育與文化素質教育》，北京：高等教育出版社，2002年。
5. 張壽松，《大學通識教育課程論稿》，北京：北京大學出版社，2005年。
6. 楊東平編，《大學精神》，上海：文匯出版社，2003年。
7. 黃坤錦，《美國大學的通識教育》，北京：北京大學出版社，2006年。
8. 黃俊傑，《全球化時代的大學通識教育》，北京：北京大學出版社，2006年。

傳承與創新： 在新時代背景中加強大學生文化素質教育

歐陽康 *

華中科技大學

大學生文化素質教育自1994年提出，已經成為當代中國高校教育改革與發展中的重要戰略選擇。本文回顧內地高校文化素質教育的發展歷程及其主要成就，總結主要經驗，分析當前面臨的挑戰，提出未來的工作設想。本文認為，應當在傳承已有經驗的基礎上著力創新，在新的時代背景中加強大學生全面素質教育。

一、中國內地高校文化素質教育的發展歷程

中國內地大學自1994年開始開展文化素質教育，取得了豐碩成果。其發展大體上經歷了兩個主要階段。

1994年至1998年，是發起和探索階段。1994年，華中理工大學（現華中科技大學）在內地高校中首倡在理工科大學生中開展文化素質教育，得到清華大學、北京大學等高校的積極響應，也得到教育部高教司等主管部門的大力支持。當時文化素質教育的關注重點是

* 哲學博士、華中科技大學副校長、華中科技大學國家大學生文化素質教育基地主任、華中科技大學哲學研究所所長、哲學系教授、博士生導師。

「三個注重」，即「注重素質教育，注視創新能力的培養，注意個性發展」。1995年在華中理工大學召開「全國高等學校加強大學生文化素質教育試點院校工作會議」，正式提出加強大學生文化素質教育。

1998年以後，文化素質教育進入一個推廣和提高的階段。1998年起，文化素質教育的主要任務是要提高水平和發揮作用，提出了「三提高」的工作目標，即「提高大學生的文化素質，提高大學教師的文化素養，提高大學的文化品位與格調」，這進一步拓展了文化素質教育的內涵。1998年，隨著「第一次全國普通高等學校教學工作會議」的召開，國家教育部出台了《關於加強大學生文化素質教育的若干意見》。1999年，黨中央、國務院《關於深化教育改革 全面推進素質教育的決定》頒佈後，教育部先後推出了一系列推進高校文化素質教育工作的重要措施。加強文化素質教育、全面推進素質教育在全國高校普遍展開。

在中國內地高校的文化素質教育發展歷程中有兩個非常重要的舉措，對於領導和保障大學生文化素質教育發揮了非常重要的作用。一是國家教育部設立了全國高校大學生文化素質教育指導委員會，邀請全國高校的相關高校領導和著名學者擔任委員，指導全國的大學生文化素質教育工作，研究和解決其中所出現的各種問題。該委員會已歷兩屆，均由楊叔子院士擔任主任委員，秘書處設在華中科技大學。該委員會每年召開一次全國性的工作會議，持續地推動和指導著高校的文化素質教育工作。另一重要舉措是在大學設立專門的大學生文化素質教育基地，由國家教育部設立並授牌。第一批於1999年正式設立，共32個，由於有的單位是聯合設立，共涉及53所高校。2005年增設了第二批基地共61個，其中有14個基地為聯合設立，共涉及57所高校。目前內地高校共有93個國家教育部認可的大學生文化素質教育基地，遍佈在157所高校。這些基地得到了所在學校在人員、經費與政策等方

面的有力支持和保障，在具體組織實施文化素質教育方面，發揮了極為重要的作用。

在內地理工科大學中，華中科技大學率先倡導加強大學生文化素質教育。1996年正式建立大學生文化素質教育基地，1999年首批掛牌，將文化素質教育不斷加以拓展並引向深化。學校以人文教育和科技教育相融合作為辦學的指導思想之一，經過幾年的探索，已初步形成了覆蓋第一課堂、第二課堂和社會實踐三個層次、六個方面的文化素質教育體系，具體的工作內容包括：實施按前三個學期不分專業、系科，打通培養的方案，以強化基礎教育和文化素質教育；實行人文社會科學輔修專業制；開設人文社會科學選修課，每年舉行一次全校性的「中國語文水平達標考試」；舉辦人文講座和自然科學講座，人文講座已經有近1,300期，「科學精神與實踐」講座30多期，並每年出版一卷《中國大學人文啟思錄》，至今已出版六卷；開展形式多樣、內容高雅健康的校園文化、科技、藝術活動；開展社會實踐活動，並納入課程體系。

華中科技大學的情況，可以看作中國內地高校積極開展文化素質教育的一個縮影。

二、中國內地高校文化素質教育的基本經驗

中國內地高校的文化素質教育能夠不斷擴展和深化，有很多經驗值得總結。本文著重闡述以下幾個主要方面：

第一，順應天下之大勢，恢復教育的本性。教育到底應當幹甚麼？這對於所有教育者而言都是應當反思和探討之事。文化素質教育要求我們去培養全面發展的人，這是教育的本質規定。關注文化素質教育，前提是要在新的思想高度上把握教育，尤其是高等教育的使命與

責任，研究如何去實現教育的目的，解決好培養甚麼樣的人和怎樣培養人的問題。這實際上給我們提供了一個更好的把握教育制高點的平台，一種重要的研究思路，一個有利發展的良好契機，也是分析和解決問題的一種重要方法。

第二，有一大批志士仁人的積極參與。教育目標的實現，有賴於有識之士的參與和推動，文化素質教育發展十年來，國家教育部的前副部長周遠清同志、清華大學的前副書記胡顯章教授、北京大學的前副校長王義道教授，尤其是華中科技大學的前校長楊叔子院士等，他們的遠見卓識使得中國高校能夠自覺提出、持續開展，並不斷推進文化素質教育。楊叔子教授作為一名中國科學院院士，在科技領域做出了重大成就，卻願意花如此多的時間和精力來關注全國的文化素質教育事業。他的執著精神，讓我們感動！不少學者對文化素質教育的執著程度，超出了我們一般年輕人的想像。他們把開展和推進文化素質教育視作他們人生、生命的內在組成部分。這一批人的參與，從科學與人文相結合的高度，給整個文化素質教育奠定了一個非常高的思想引領基礎，同時也為我們大家提供了很好的學習榜樣。

第三，各級組織和領導的高度重視與支持。國家教育部、各省市教育主管部門高度重視文化素質教育。現任國家教育部部長周濟同志、副部長吳啟迪同志等對文化素質教育都非常重視，一再強調各方面要給予充分的支持和保障。教育部高教司實施領導組織作用非常得力。各高校黨委、行政部門對文化素質教育一直高度關注和大力支持，提供了政策、經費、人力等各方面的大力投入和實際支持，引導著文化素質教育發展的基本方向。

第四，各院系、各學科、各類別的多樣化的創造。各所高校和學校各院系、各學科的文化素質教育方面都創造出了各自特色。應該說，多樣化是文化素質教育的一個重要特色。正是多樣化使得高校的文化素質教育生動活潑、豐富多采。

第五，建機制和抓基地建設，加強文化素質教育的組織保障。全國大學生文化素質教育指導委員會設有委員、主任委員及秘書處，同時又在各大學建有很多基地，這樣就使得這項工作得以有組織、有秩序地展開。

第六，廣大師生的真誠擁護和積極參與。大學生文化素質教育得到了廣大老師、幹部在各自崗位上和各自工作中的全力支持。

第七，理論創新和實踐創新的內在結合。文化素質教育是一項全新的事業，這項事業的展開和推進都需要在思想理念上不斷地變革創新。不斷地提高對文化素質教育的思想理論認識與不斷地豐富更新文化素質教育的方式方法，這二者之間是互為條件和互相支撐的，只有這樣，才能使文化素質教育不斷地得到更新和提高。

三、當前文化素質教育面臨的問題與挑戰

在總結經驗的同時，我們還應清醒看到，內地高校文化素質教育在當前所存在的問題和所面臨的挑戰，主要包含了以下幾個方面：

第一，當前中國高等教育面臨的類型和性質的轉變。中國高等教育在過去的幾年時間裏，由精英型教育迅速轉變為大眾化教育。高等教育大眾化以後，一方面是我們面對的學生數量空前，規模巨大；另一方面，學生的情況也發生了很大變化和層次的分化。原來我們招收的都是些最優秀的學生，現在由於招生人數劇增，考生分數必然相應有所下移，因此學生的成分、層次與素質也發生了內部分化。不同類別、不同層次、不同素質的學生都成為我們的教育對象，對我們的高校教育和文化素質教育都提出了挑戰。

第二，中國高等教育當前正在進行著深刻的轉型和運行機制的內部重組。中國高等教育正處於建立現代大學制度的關鍵歷史時期。相應地，我們的教學、科研、人事管理等各項體制都面臨變革。十多年

來，文化素質教育在不斷發展，而高等教育發展得更快，有的方面已超出了預期，使我們在變化面前變得有些被動，有些束手無策。比如說，實行教師聘任制後，文化素質教育的要求如何納入到教師聘任制的條例中去，這就需要我們專門進行研究。哪些東西是能夠表徵教師文化素質的？如何培養和提高教師的文化素養？如果教師沒有優秀的文化素養，很難培養出具有優秀文化素養的學生，甚至與學生對話都會覺得困難。

第三，高校和社會的信息化、網絡化帶來的挑戰。過去我們的學生很願意參加學校的各類集體活動，現在由於信息化、網絡化，使得他們往往獨自生活於虛擬的網絡空間之中，人際交往能力和合作協調意識受到很大影響。近來大學裏出現了「同班不同學，同學不同班，同宿舍的同學通過QQ¹聊天」等情況。如何在網絡化的背景下吸引他們，讓他們真正走出教室，走出宿舍，走到校園，走進社會，是對我們深化和擴展文化素質教育的一個非常大的挑戰。

第四，市場化和社會化的挑戰。今天的大學生和過去的大學生有很多相似之處，但有一點不同，就是過去上學主要由國家公費資助，為大家提供免費上學機會，而現在已經變成由學生自己或家庭來承擔大部分上學費用，學生和家長成為教育事業發展的重要支持力量。既然如此，學生有權利對獲得甚麼樣的教育提出自己的要求。這實際上也給教育者提出了很高的要求。同時，在世俗化和功利化的社會中，家長和社會也會受到很大的影響和衝擊，對同學們的思想觀念造成了很大影響。

第五，文化素質教育在經歷了12年的發展後如何繼續創新？這對所有學校都是挑戰，對華中科技大學而言更顯得格外嚴峻。我們學校

1 QQ為一種網絡聊天工具。

過去所作的事情已經成為大家學習的榜樣。我們過去做過的，別人都做過了，甚至做得更好，更有創意。這時我們怎麼辦？我們再拿甚麼來保持領先？因此我們必須繼續創新，不斷創新。

四、在新的平台上提高創新文化素質教育

如何在新的時代高度上創新文化素質教育？本文提出以下構想：

第一，要在一個更高的思想平台上來理解和定位文化素質教育。

文化素質教育仍然是全面素質教育的重要基礎。文化素質教育如何與社會的變化、教育體制的變化、教育觀念的變化，以及我們師生情況的變化相適應，這需要專門探討。長期以來，內地高校的師生比在1：7或1：8之間。經過幾年的高校擴招，大部分是1：18或1：19，甚至有的學校已達到了1：20以上。高師生比意味著教育資源的不足，如何在這樣的背景下開展文化素質教育？

第二，由文化素質教育向全面素質教育拓展。過去我們的提法是開展文化素質教育，現在的要求是全面素質教育。文化素質教育仍然是基礎，但要進一步擴展和提升。這就要求有一種新的教育觀、文化觀、人才觀。這些觀念的變化都需要在一個國際的環境中間定位，同時要有中國特色。

第三，由過去比較關注本科大學生，進一步擴展到研究生、教師和幹部。過去的文化素質教育主要是針對本科生展開，雖然在研究生方面也做了素質教育方面的工作，但是相對於本科生的文化素質教育而言，研究生層次更多關注的是專業化發展，對全面素質教育強調得不夠，結合得不夠。但是現在看來，碩士研究生實際相當於大學五年級的本科生，年齡相對來說較為年輕，知識、社會閱歷比較少。在這種背景下，研究生的素質教育，在某種意義上決定著我們的高層次人

才培養的基本素質。實際上，我們也已發現，在當前的就業競爭中，不少研究生並不一定比本科生更有競爭力。為甚麼？因為他們專注於專業學習，而對於全面擴展素質沒有足夠重視。如果研究生自己沒有這方面的更高自覺，社會也不向他們提出更高要求，很難想像研究生能夠得到更加全面的發展。研究生的片面發展給社會帶來的負面影響將是巨大和久遠的。除此以外，對教師加強文化素質教育，具有更加長遠的和戰略的意義。沒有全面和高素質的教師，卻要想培養出全面和優秀的學生，幾乎是不可能的。

第四，由普遍性教育轉向針對性教育。所謂針對性教育，就是要針對當前中國大學本科生和研究生普遍存在的問題來開展文化素質教育。針對哪些問題呢？從總體上來看，就是要努力做到幾個結合。這大概有七個方面：一是要增加和提升人文選修課，這仍然是大學生文化素質教育的一個主戰場，同時也要注意提高給文科生開設的理工、科技類課程，強化科學精神。二是要與思想政治教育相結合。三是要與專業教育相結合。四是要與師德教育相結合。五是要與社會實踐相結合。六是與科技創新相結合。七是與學生的心理、生理、健康教育，尤其是與職業生涯規劃相結合。只有有針對性地開展教育才能取得好的效果。

第五，「全員育人」與「全員自育」相結合。「全員育人」、「全方位育人」、「全過程育人」是內地高校近年來比較常用的一種素質教育理念與方針。全員育人，指高校的所有人員，不論是學校與院系領導、教師、行政幹部、科研人員、輔導員、班主任，還是後勤服務人員，都承擔著教育人、培養人的責任，都應當以自己的方式參與到育人的工作中。全方位育人，指把培育人的價值取向貫注到學校的各項工作中去，從各方面來育人，培育人的各個方面，促使學生的全面健康發展。全過程育人，指把育人工作貫穿到同學們在校生活的各個發展

階段，以至他們成長發展的全過程。注意根據同學們在大學學習的各個發展階段的不同特點來採取不同的教育方式和方法，使他們在學校生活的全過程都成為受教育和謀發展的動態過程。全員自育，是我在華中科技大學學生工作管理中提出的一個理論和工作原則，意指所有被教育者都承擔著自我教育和自我發展的責任，所有來自外部世界的教育都只有轉換為被教育者的自我發展動力和自我發展能力才能發揮作用，因此高校培養人和教育人的目標應當是幫助所有被教育者自己教育和發展自己。這就是「授人以魚」不如「授人以漁」，對同學們實行被動灌輸不如引導他們主動學習。為此我們努力幫助同學們認識和承擔自己未來發展的責任與使命，並創造條件讓他們自己承擔共產黨、共青團、學生會、班委會、興趣社團、宿舍群體等各方面的管理工作，強調最大限度地發揮和提高所有同學的自我定向、自我規劃、自我趨動、自我管理、自我調控、自我評價、自我發展的能力。通過全員育人和全員自育的結合，我們著力於把文化素質教育轉化為所有同學自己的願望、自己的行動、自己的監督、自己的超越，在教育者、教育體系與被教育者間構建一個比較完整的、良性地健康互動的教育和自育體系。實踐證明，這樣全面的教育體系和自育體系的結合對於同學們更加科學合理地定位自我和發展自我發揮了非常積極的作用。

第六，由外在性走向內在性。過去我們開展文化素質教育的主要任務是組織各種活動，創造各種條件，讓同學們來參與，在形式上表現得轟轟烈烈，造成一種很好的氛圍，這是非常必要和重要的。下一步的發展要注意扎扎實實，努力走進同學們的思想深處、心靈深處、情感深處，尤其是引導同學們反思和認識自己，提高自我發展和自我超越的能力。

第七，加強實施文化素質教育的專業基礎和力量。這就是要求繼續發展人文社會科學學科，夯實高層次、高水平地實施文化素質教育

的學科基礎。文化素質教育應當提高到專業的水平，而強大的人文社會科學是我們在專業水平上來開展文化素質教育的必要條件，只有借助高水平的學科和教師，文化素質教育的水平才能不斷地得到提升，才能真正走到學術的前沿、社會的前沿、思想的前沿和文化的前沿，才能對學生的健康成長發揮更大作用。

參考書目

1. 吳啟迪，〈在「紀念文化素質教育開展十周年暨高等學校第四次文化素質教育工作會議」上的講話〉，收入《高等學校文化素質教育通訊》，2006年第1期，頁9-13。
2. 周遠清、劉風泰、閻志堅，〈從「三注」、「三提高」到「三結合」——由大學生文化素質教育看高等學校素質教育的深化〉，《中國高等教育》，2005年第22期，頁3-5。
3. 周濟，〈以素質教育為主題 著力完成「普及、發展、提高」三大任務〉，《求是》，2005年第23期，頁8-10。
4. 周濟，〈在「紀念文化素質教育開展十周年暨高等學校第四次文化素質教育工作會議」上的講話〉，收入《高等學校文化素質教育通訊》，2006年第1期，頁1-8。
5. 胡顯章、程鋼，〈對文化素質教育的回顧與思考〉，《中國大學教學》，2005年第12期，頁40-42。
6. 楊叔子，〈文明以止 化民成俗——紀念我國高等學校文化素質教育開展十周年〉，《中國高教研究》，2005年第11期，頁1-6，23。
7. 楊叔子，〈關注和加強科學文化與人文文化的交融〉，《華中科技大學學報（社會科學版）》，2006年第1期，頁97-98。

大學通識教育的綱與目

甘陽*

香港大學

近年來，中國大學的通識教育有相當大的發展，但同時也面臨許多困難和問題。¹去年我應清華大學國家大學生文化素質教育基地的邀請，與曹莉教授等合作，在清華大學開設了面向全校本科生的通識教育核心課程實驗班。這個實驗班的教學效果一方面使我深信，即使在以理工科為主的大學，開設有一定強度和難度的人文經典閱讀通識課程不但是可能的，而且實際是學生所希望的。同時，引進小班討論制對促進學生的主動性和積極性有明顯效果，也是特別受學生歡迎的。²但另一方面，這次實驗班也使我對目前通識教育面臨的困難和問題有比較深刻的親身體會，甚至對通識教育今後的發展感覺很不樂觀。我基本認為，我們現在實際是在非常不利的社會氛圍和大學內各種不利因素的制約下推進中國大學的通識教育，所以後來北京大學和復旦大學邀請我作關於通識教育問題的演講時，我都用了一個比較悲觀的題目——「通識教育在中國大學是否可能？」。我的意思當然不是說通識教育

* 香港大學亞洲研究中心研究員、香港中文大學通識教育研究中心榮譽研究員。

1 關於北京大學、清華大學、武漢大學、中山大學、山東大學、上海大學、華東師範大學等國內部分高校近年實踐通識教育的案例報告和討論，可參見甘陽、陳來、蘇力主編：《中國大學的人文教育》（北京：三聯書店，2006年）。

2 關於清華大學這門通識實驗課的初步總結，可參見該課程兩位助教趙曉力副教授和吳飛副教授已經發表的報告：〈「莎士比亞與政治哲學」：一次以經典細讀和小班討論為核心的通識課試驗〉，《國外文學》，2006年第4期，頁17-37。本期《大學通識報》亦有轉載。

在中國大學不可能，而是說我們對於現在的各種極端不利的條件必須要有充分的認識，通識教育的目標一定要非常實際，要量力而行，逐漸積累，而不宜好高騖遠，華而不實。

在種種不利因素中，我認為有兩方面的現實令中國大學通識教育以及一般本科教育面臨著最大挑戰。簡而言之，這兩方面分別為：其一，高等教育的大眾化；其二，社會的極度功利化、商業化、市場化對大學造成的衝擊。前一方面令我們意識到一個迫在眉睫的問題，即在高等教育大眾化的時代，如何仍能確保大學堅持精英教育的教學要求和教學水準。後一方面也令我們思考如何使得大學內部盡可能地相對非功利化，相對非商業化，相對非市場化。或者說，今天的大學是否仍然可能成為「書香社會」，而今天的大學生仍然有「讀書人」的氣質和品格。

我認為，只有在對目前的形勢有充分的評估後，才能制定切實可行的教育目標。我將於下文分析上述兩方面的不利因素，並於其後提出一些對治之策。歸納而言，我認為，在知識大爆炸的時代，課程體系應堅持「少而精」的原則，而不是走向「多而濫」的方向。此外，在全球化的時代，中國文化傳統尤其中國經典著作在中國大學通識教育課程中，應該佔有非常重要的地位和比重。³我們所確立的目標必須有針對性，而迎接現實的挑戰同我們確立教育目標是二而一的問題。職是之故，我將在下文先對我們所面臨的挑戰稍作分析。然後再闡論自己近來的一些思考。

一、高等教育大眾化時代的通識教育

據研究數據顯示，中國內地是在2004年正式進入高等教育大眾化

3 甘陽：〈通識教育在中國大學是否可能？〉，2006年4月24日在北京大學的演講，以及2006年7月3日在復旦大學的演講，部分內容見《文匯報》2006年9月17日報道。

的階段。中國高等教育的毛入學率在1990年只有3.4%，到上世紀九十年代中期提高到5%左右，亦即仍然遠遠低於15%這一教育學界定義的高等教育大眾化的門檻。但1999年以後，在國家教育政策拉動下，中國高等教育的毛入學率大幅度加速提高，在2004年，毛入學率達到19%，標誌著正式進入了高等教育大眾化時代。⁴2005–06年，中國大學在校本科生已經達到2,300萬人。這2,300萬的本科生如何教育，實在是個非常嚴重的問題。

國內大學通識教育雖然從上世紀九十年代中期已經開始起步，但基本上是1999年教育部建立32個國家大學生文化素質教育基地後才正式開展，因此提倡開展通識教育的時候實際恰恰與大學大量擴招完全同步。⁵這對開展通識教育當然是非常不利的，因為本來就沒有通識教育的基礎和經驗，現在又突然這樣大批量地招生，直接帶來的問題就是教育質量如何保證。據我所知，現在全國大概只有少數大學（如北京大學、清華大學、復旦大學）基本做到本科生沒有大幅擴招，北京大學目前每年本科招生數按照官方嚴格要求是2,700人，清華大學和復旦大學每年本科招生大體都是3,300人左右，因此這三所大學也應該是發展通識教育條件相對最有利的。其他所有的大學，例如武漢大學、中山大學、山東大學、華東師範大學等，基本上都是本科成倍擴招，例如，中山大學和中山醫科大學1999年招收本科生3,000人，2005年擴大到7,200名，增長了140%。一下子多出來這麼多人，連安置都成問題。中山大學目前本科一、二年級全部學生和中山大學本部是分離的，不在廣州，而在珠海，老師上完課通常匆匆從珠海趕回廣州，因此這些本科生平時同老師們沒有太多接觸機會。在這種情況下，要發展通識教育的難度就更大得多。

4 王蓉：〈從教育經濟學角度看中國大學的人文建設〉，收入甘陽、陳來、蘇力主編：《中國大學的人文教育》，頁417–437。

5 張力：〈素質教育作為國家政策：回顧與展望〉，收入甘陽、陳來、蘇力主編：《中國大學的人文教育》，頁41–51。

上述中國高等教育的現狀引發一個頗為嚴峻的問題，就是在高等教育大眾化時代如何還能保持大學精英教育的教學要求和水準？對此，我個人有一些關於開展小班教學的想法，這個問題，容後文詳論。

二、高等教育商業化對大學發展的影響

近年來，中國高等教育面臨的挑戰來自多方面，既有如上所述的大眾化問題，還有高等教育高度商業化的問題。

眾所周知，教育高度商業化對大學的敗壞，已經不只是中國內地的獨有問題，也不僅僅是中、港、台共有的問題，而已經是全球高等教育共同面臨的嚴重危機，所以問題更加複雜。事實上，近年來美國社會對於美國大學日益商業化對高等教育造成的嚴重問題，已經連連發出各種警告和呼籲，其中特別是美國公共電視台（PBS）製作的《梅洛報告——高等教育逐漸衰敗的危險》⁶曾引起相當大反響。這個報告的很多作者從各個方面分析了美國大學近年來的高度商業化已經導致社會嚴重不安，例如招生方式的全盤商業化導致各校紛紛以扭曲獎學金制度的不正當方式競爭學生；⁷又如大學的招生廣告與學校實際日益嚴重地名實不符而誤導家長和學生；⁸以及為壓縮本科教育成本而日益放棄大學本科教育傳統的「小班教學制」，愈來愈多採取數百學生一堂的大課制。⁹ 而所有問題都歸結為一個根本問題：如果

6 R. Hersh and J. Merrow, eds., *Declining by Degrees: Higher Education at Risk* (New York: Palgrave Macmillan, 2005).

7 J. Fallows, "College Admissions: A Substitute for Quality?" in *Declining by Degrees: Higher Education at Risk*, ch. 3.

8 J. Mathews, "Caveat Lector: Unexamined Assumptions about Quality in Higher Education," in *Declining by Degrees: Higher Education at Risk*, ch. 4.

9 M. Sperber, "How Undergraduate Education Became College Lite," in *Declining by Degrees: Higher Education at Risk*, ch. 9.

大學日益把自己看成與任何商業機構完全沒有區別，一切都只是服從市場的原則，那麼大學將慢慢失去其在社會中的崇高道德地位，大學也就失去了其存在的理由。¹⁰我們知道，前哈佛學院院長劉易士（Harry R. Lewis）去年也剛剛出版了嚴厲批評哈佛大學通識教育改革的專著《沒有靈魂的一流大學》，他的批評在很多方面是與上面的這些批評相呼應的，該書副標題是「哈佛大學是如何忘記教育的」，也著重批評哈佛大學急於加入全球市場化競爭而忘記了大學本身的職責。¹¹

以上所說大學愈來愈像商業機構而不像大學的現象無疑在中、港、台都存在，而且比美國有過之無不及。但內地的情況又有其特殊性，在所有其他因素以外，國內大學最近十多年來商學院和法學院的大量增長，我認為可能是大學校園內日益功利化、商業化、市場化，而且人心極為動蕩的一個重要因素。現在某些大學開辦的各種法律、商科或經貿各科佔到大學所有院系的一半以上，由於這些都是直接與掙錢、特別是掙大錢有關的專業，這對學校的風氣和學生的心理有很大影響。近年商、法學院大量擴張是因為市場經濟急需，因此有其合理性。但是，今後中國的商學院和法學院應該像現在這樣一直放在大學本科，還是應該在適當時候停辦本科，轉為「後本科的職業學院」，很值得提出來討論。我這兩年一直論證，從大學本科通識教育的角度考慮，商學院和法學院這些應該儘快轉為「後本科的職業學院」。我個人一直認為，美國大學以往本科通識教育比較成功，其中的一個重要原因是，學生在本科畢業以後才能報考法學院、商學院。

10 H. Gardner, "Beyond Markets and Individuals: A Focus on Educational Goals," and D. L. Kirp, "This Little Student Went to Market," in *Declining by Degrees: Higher Education at Risk*, ch. 7 and ch. 8.

11 H. R. Lewis, *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (New York: Public Affairs, 2006).

幾乎可以肯定的是，如果美國的商、法學院像中國一樣是辦在本科的話，美國大學的本科文理學院及其通識教育制度多半難以維持。因為每個家庭都會做很簡單的財政計算，如果任何人並不需要經過本科四年教育，就可以直接選擇掙大錢的職業教育如商、法學院，那我們可以想像，還會有多少美國家庭會先花四年的「冤枉錢」，供自己的子女讀文理學院，然後再去讀商、法學院？為甚麼他們不投資讓子女直接讀商、法學院？結果是可以想見的。反過來，正因為必須先讀四年本科才能報考商、法學院，同時事實上只有最優秀的本科生才能考上精英的商、法學院，這樣就能一箭雙雕，既強化了大學本科的通識教育，又確保了商、法學院的學生必然是受過最好教育的學生。我個人因此傾向於認為，把中國大學內的商學院和法學院轉為「後本科的職業教育」，將有利於大學本科通識教育的改善和強化，同時將會比較有利於大學校園重新成為「書香社會」，而不是現在那麼嚴重的金錢社會，比較有利於今天的大學生成為「讀書人」，而不是像現在這樣市儈氣。這個問題兩年前我和別人討論時，大家都覺得不可能。但我現在覺得時機已經更成熟了，因為事實上現在北京大學、清華大學法學院和商學院的學生畢業找工作已經不容易。就業市場開始飽和，商學院、法學院大量擴張的時代應該結束，可以轉為「後本科職業學院」了。

三、大學通識教育的綱與目：從「多而濫」走向「少而精」

下面我想集中談一下關於「大學通識教育的綱與目」問題，亦即在高等教育大眾化，以及知識大爆炸的時代，通識課程體制及整個本科課程體系應該堅持「少而精」的原則，還是走向「多而濫」的方向。我以為這是中國大學今天特別突出的問題。這裏我想首先從一

個非常具體的經驗觀察入手，來分析一下國內通識教育及本科教育中目前令人比較頭痛的一些問題，特別是課程數量與課程質量的關係問題。

我在清華大學講課期間，最令我吃驚的一個發現是，目前清華大學和北京大學本科一年級和二年級的學生，普遍地每個學生每學期選課都在10-12門之間，有些甚至更多。我認為這個問題對推動大學通識教育的負面影響極大。我在北京大學和復旦大學演講時都曾提出了這個問題，並且就此把中國大學本科教育與美國大學本科教育作了一些簡單比較。例如，哈佛大學的學制與北京大學和清華大學完全一樣，也是本科四年，每年兩個學期，一共八個學期。哈佛大學的規定是本科四年要求完成32門課程，其中8-10門為通識教育課程，也就是每學期平均選課4門。芝加哥大學的體制是學季制，每年三個學期，四學年共有12個學期。芝加哥的規定是要求本科四年完成42門課程，以往規定其中21門為通識課程，近年是其中18門為通識課程，亦即每學期平均選課3.5門。

我們現在可以看出，清華大學、北京大學的本科生每學期選修的課程數量要比哈佛大學、芝加哥大學的本科生多得多，幾乎是美國學生的二至三倍。這是否表明中國大學生遠遠比美國大學生勤奮用功刻苦讀書？中國大學本科的強度要求和教學質量遠遠高於美國頂尖大學呢？當然不是，實際情況只能是恰恰相反。在芝加哥大學和哈佛大學，通常學校和老師都不會鼓勵學生選太多的課，而學生實際上每學期也不可能選太多的課，因為芝加哥大學和哈佛大學的課程，尤其是通識課程都相當有分量，每門課都有相當的難度和強度，而且有嚴格的考核要求（例如每兩週交一篇作業），因此沒有一門課是可以隨便混學分的，一個學生每學期至多選5門課，算是到了承受的最大極限。而清華大學、北京大學的學生之所以可以每學期選10-12門課，恰恰是因為這些課程中有

相當大比重的水分，沒有任何教學要求和訓練要求，因此可以隨便混學分。事實上，任何一個自己作過學生的人都很明白，一個人每學期選10門課，那麼至少其中的6門課甚至7門課一定是沒有難度和強度，也沒有甚麼嚴格要求，而是可以隨便混學分的課。如果每門課都有一定的難度和強度，同時有比較嚴格的要求，那麼沒有人一個學期可能選10門課。人的時間、精力都是有限的，可以算出來的。

中國大學生為甚麼選這麼多的課，其原因相當複雜，未必都是學校的要求，而事實上北京大學、清華大學近年來都在不斷減少學分要求，只不過校方減低了學分要求的舉措並未能導致學生實際的選課數量也相應減少。這一複雜現象本身我在這裏暫時不作太多分析，我關心的是這種現象對於中國大學開展通識教育的致命影響，因為這種普遍狀況實際導致中國大學的通識課程幾乎注定是沒有甚麼教學要求，也很難提出認真要求。原因非常簡單：老師都知道學生普遍選10門課以上，因此除了在專業必修課和部分專業選修課可以對學生提出比較嚴格的要求，而學生的心態也能接受這些要求以外，其他的課如果嚴格要求，那不但不合情理，而且幾乎是不人道的。這裏順便應該指出，雖然清華大學、北京大學等都早已提出所謂「淡化專業」並加強通識教育的方向，但實際上「淡化專業」基本不大可能做到，每個系對自己的專業課要求都是加強加強再加強，清華大學這樣的頂尖理工科大學尤其如此，工科專業的課程都非常重，訓練要求非常強，因此工科學生的專業壓力非常大。北京大學的文科、特別是文史哲這些老系，同樣專業課要求非常強，淡化專業實際很難落實，而且也是老師、學生都不願意的。在這種情況下，結果就是所有院系的老師和學生基本都把通識教育的課程看成是額外的、次要的、可有可無的，最多是錦上添花的課。因此，通識教育課程目前在大學的地位基本就是所謂「老師隨便講講，學生隨便聽聽，千萬不要認真，大家拿

個學分」。老師講得好當然好，學生也希望老師講得好，但前提是課程不能有甚麼負擔和壓力。因此造成通識課程的形象基本上都是沒有任何嚴格的教學要求和訓練要求，幾乎按定義就是應該讓學生輕鬆混學分的。實際上，所有學生對通識課的心理預期就是通識課不能有任何壓力，否則就不合理。例如通識課一般不會有甚麼閱讀要求，即使列出一些建議閱讀材料，老師都知道學生不會讀，也不會勉強學生一定要讀。

我覺得我們在這裏實際面臨的是發展中國大學通識教育的最基本問題，即我們到底想建立一個甚麼樣的通識教育課程。一種看法是我們的通識教育課就這樣就可以了，沒有必要提出更嚴格的教學要求。有人甚至會說，中國是中國，美國是美國，中國的通識教育沒有必要效法美國大學的作法。但我以為我們不應自欺欺人。首先，中國所有的大學實際都在學美國大學，尤其目前的通識教育更是特別標榜學習美國大學體制，特別是所謂哈佛模式。真正的問題在於，中國許多大學往往學的都是美國大學比較表面外在的東西，而沒有學美國大學真正好的地方，這便是美國大學對通識教育課程的嚴格要求和嚴格訓練，從而確保精英教育的水準。其次，我覺得更不能自欺欺人的是，我們必須看到，不同的通識課教學方式在質量上不可同日而語，就目前而言，差別就在於中國大學生的課程雖然比美國學生多得多，但基本訓練比美國學生差得多。這種差異至少在三個方面特別突出：

第一，閱讀量和閱讀訓練。美國學生通識教育課程的閱讀量要比中國學生大很多倍，中國的通識課現在基本沒有閱讀量，或閱讀量極小，或根本沒有要求。有人認為現在是圖像時代，不應該再要求學生大量閱讀，我認為這是完全錯誤的。閱讀量是最基本的思維訓練，放棄閱讀量要求，就是放棄訓練學生的思維能力。正因為是圖像時代，更要加強大學本科期的閱讀量要求，否則日後學生就可能變成完全缺乏思維訓練的廢人。

第二，閱讀的內容和質量。美國大學通識教育課的一個最基本內容是經典著作的閱讀，因此美國本科生通常都比較扎實地閱讀過十幾種比較重要的經典原著。¹²但中國大學長期以來本科生基本不接觸原著，都是上很多「概論」，許多大學生四年畢業從來沒有認真讀過任何經典原著。讀不讀經典原著的差別是思考深刻與膚淺的差別，中國本科生比較缺乏深刻思考問題的能力，就是因為沒有真正親自接觸過深刻的思想，都是道聽途說，人云亦云的多。

第三點和小班討論制有關。小班討論有利於訓練學生的表達能力和討論問題的能力。我在清華大學開通識課時，在進行小班討論的過程中，我們發現國內學生相當普遍地不善於用比較短的兩三分鐘時間提出一個論點，而是習慣於長篇大論，半小時還不清楚到底要說甚麼，至少別人聽不懂。許多學生往往一個人說個沒完，不讓別人講話，不善於尊重別人。但後來逐漸有所改善，在討論時學會了互相尊重。可以說，小班討論制對於訓練學生是很有必要的。我認為，在高等教育大眾化時代，要保持大學精英教育的教學要求和水準，應該特別採用「小班討論課」制度來保證本科教育特別是通識教育課程的質量。這在最初看上去很不實際，因為學生這麼多，分小班自然更困難，但我以為中國大學有一筆很大的人力資本尚未動用，這就是大學的研究生。事實上，中國大學的研究生比本科生擴招得更厲害，例如中山大學從1999年到2005年本科生增加了140%，但同期研究生增加了240%。¹³事實上，現在北京大學、清華大學等很多學校的研究生人數都已經超過本科生。我們知道，美國大學通識教育普遍採用小班討論制，其前提就是大量用研究生作助教來帶領本科的小班討論，但中國的研究生基本都不參與教學。因此，我認為中國大學同樣應該建立研究生作助教的制度，

12 甘陽：〈大學人文教育的理念、目標與模式〉，收入甘陽、陳來、蘇力主編：《中國大學的人文教育》，頁3-40。

13 陳春生：〈在通識與博雅之間：中山大學的實驗〉，收入甘陽、陳來、蘇力主編：《中國大學的人文教育》，頁115-126。

來開展通識教育課程的小班討論課。這裏的關鍵在於，應該把助教制度本身看成是培養研究生的重要方式，而不應該看作單純的打工和額外負擔。國內研究生大量擴招以後，研究生本身的素質同樣存在很大問題，許多研究生本身基礎薄弱，助教制度既可以強化研究生的基礎訓練，同時也培養研究生主持討論班的能力，包括綜合問題的能力、清楚表達的能力、與人溝通的能力、批改作業等判斷能力，以及以後獨立授課的能力，這些恰恰都是國內研究生現在普遍缺乏訓練而往往能力很弱的方面。據我所知，復旦大學最近的通識教育核心課程就已經開始採取以研究生作助教帶領小班討論的制度，清華大學的通識教育核心課程也將採取以研究生為助教的制度。我相信這個方向是很有希望的。

總而言之，我個人認為，中國大學的通識教育發展應該有比較高的追求，同時需要提倡「寧拙毋巧」的原則，亦即寧可在每一門通識教育課程上多下笨工夫，而不是貪多求快地追求通識課程體制的齊全完備。具體地說，我主張通識教育課程的數量要少而精，但每門課程的質量要求必須高而嚴。但目前比較常見的情況是，中國大學往往把精力放在不斷擴大通識教育課程的數量上，事實上現在國內大學的通選課數量普遍比美國大學多得多，例如哈佛大學一個學年可選擇的通識課程大體在100-110種左右，芝加哥大學的通識課程數量更少，與此相比，北京大學有300多種通選課，武漢大學也有將近300種通選課，而不少大學的「發展計劃」中都有計劃在若干年內達到建立通選課200種、400種或600種，甚至1,000種這樣的藍圖。誠然，我們並不籠統反對通識課的數量，但通識教育的好壞顯然不在通選課的數量，而在這些課程達到甚麼樣的教學要求和質量保證。

從近年國內的情況看，目前對通識教育似乎有一種普遍的誤解，亦即不是把通識教育課程看成是本科的主要課程和基礎學術訓練，而是把它僅僅看成是在主修課以外「擴大」一點學生的興趣和知識面，似乎通識教育目標就是「甚麼都知道一點」，因此可供選擇的通選課

門類愈全、課程數量愈多，通識教育就搞得愈好。由此就不是有效利用目前學分有限的通選課來著重建設通識教育的核心課程，而是片面追求不斷擴大通選課的範圍和數量，這是抓目不抓綱的做法。目前的實際結果往往是，通選課的數量愈多，學生就愈不當回事，因為反正不是主修課，而且一般都很容易混學分，各院系對這些通選課同樣不重視，學校本身也不重視。如果繼續按照這樣的方式去發展通識教育，我覺得再過十年二十年，也不大可能有甚麼結果。

一般地說，任何大學都不難建立一套所謂的通識教育課程體制。事實上，今天中、港、台幾乎每間大學都可以拿出一張非常漂亮的通識教育課程安排，且理念都非常先進，符合國際潮流，但實際上到底有多少華人大學建立了比較扎實的通識教育基礎和傳統，恐怕又另當別論。就內地而言，由於現在教育部要求各高校建立文化素質教育課程，不少大學為了應付檢查或評比，往往急於制訂一個特別符合所謂「哈佛模式」的通識課程體制，把一共只佔本科全部學分不到十分之一的通選課切割成五大類或六大類。形式上看門類齊全，非常完備，但問題在於這究竟能達到甚麼樣的通識教育實質效果。事實上，最近國內不少教授對我表示，他們很擔心「通識教育」這個名詞正在變成貶義詞。

我曾在2006年發表的〈大學通識教育的兩個中心環節〉中提出，中國大學的通識教育應該力戒形式主義和外在模仿，不宜把太多的精力耗費在設計表面漂亮的總體規劃和面面俱到的學科分佈上，而應集中精力探索通識課程的教學要求和教學方式。比較扎實的作法是，首先建立少數有一定強度要求和難度要求的「核心課程」，同時建立「助教制度」來發展「小班討論」的教學方式。¹⁴這裏的關鍵不在有

14 甘陽：〈大學通識教育的兩個中心環節〉，《讀書》，2006年第4期，頁3-12。

多少門「核心課程」，而是在於「核心課程」應該提出甚麼樣的強度和難度要求，如果沒有一定的強度和難度要求，那麼所謂「核心課程」就仍然只是徒有其名，不成其為「核心課程」。在通選課數量已經很龐大的情況下，有必要考慮「通識教育的綱與目」的問題，亦即應該區分主次。在數量龐大的通識課程中，確定少數核心課程作為全校必修的重點課程，這些課程要有一定的強度、難度和訓練要求，因此值得集中人力、財力重點發展。

簡單地講，我的主要觀點是，中國大學通識教育的道路，由於是在沒有傳統、沒有積累和沒有經驗的條件下從頭開始，因此不應該走沒有任何教學要求、沒有任何訓練設計的「通識教育大雜燴」，而是應該將在有限的學分時間限制下精心設計少而精的幾門「共同核心課程」作為第一步。要以綱帶目逐漸形成配套課程，而不是氾濫成災地弄一大堆泛泛的「概論」式選修課或隨便聽聽的講座課。

三、對設置通識課程的初步設想

基於對中國高等教育現狀的觀察和思考，我認為在建立通識教育課程方面可以嘗試的方式是，首先著力設計以下五類「共同核心課」作為通識教育課的主幹：

- (一) 中國文明史
- (二) 中國人文經典
- (三) 大學古代漢語
- (四) 西方人文經典
- (五) 西方文明史

上述每個門類下又有許多科目，比如，在「中國文明史」門類下，每學期可以同時有七八種或更多具體科目，有人講先秦，有人講兩漢，

有人講唐宋，有人講明清，可以由學生任選其中一門，且完全可以同一科目由許多不同教授同時講。每一科目都應為一學年連續兩個學期修讀，重要的是，在課程內容的設計和講授方面將集中閱讀少而精的經典著作擺在首位，盡可能擺脫「通史」或「概論」的講法。中國的大學本科多年來習慣了「概論」加「通史」的教學方式，例如，哲學系先來一個「哲學概論」，再來一個「中國哲學史」和「西方哲學史」；文學系則先來一個「文學概論」，再來「中國文學史」之類。這種課往往老師講得大而化之，學生聽得也是大而化之，年復一年，導致實際上可能老師本人都從未在任何經典上下過工夫，而學生在本科時期更是幾乎很少深度閱讀任何經典。結果是老師埋頭大汗地羅列甲乙丙丁，學生則無可奈何地死記硬背考試要點。這種教學方式必須加以改革，應該讓本科生從大學第一個學期開始，就直接進入經典文本閱讀，例如，如果第一個學期用一門課集中深入閱讀《孟子》或《莊子》，效果要比用一個學期教半部哲學史好得多，因為經過一個學期的強化深入閱讀《孟子》或《莊子》後，這些學生以後就可能有能力自己去閱讀其他的經典原作。反過來，一個學生用兩個學期上完了全部中國哲學史，看上去好像甚麼都知道了，實際卻是甚麼都沒有真正讀過，很可能仍然完全沒有能力閱讀任何經典原作。重要的是，要通過一門深度閱讀的課來培養學生的閱讀能力、思考能力和寫作能力，而不是要一門課滿堂灌地講上千年的哲學史或文學史。事實上，編寫出來的各種哲學史、文學史之類都受編寫者的很大局限，其價值是不能與經典原作相比的。

我以為，只有首先努力建立這樣高標準嚴要求的「共同核心課」作為通識教育課程主幹，中國大學的通識教育才會有靈魂和「綱」，才能真正走上可以逐漸有所積累而成熟的軌道，從而形成自己的傳統，否則必然是永遠無所積累而不斷流入泛泛的膚淺課程。如果先確

定核心必修課，則其他的可以作為通識選修課。總之，寧可少而精，不要多而濫，這樣才能逐漸形成通識教育的傳統。最根本的是一定要「以綱帶目」，而避免「有目無綱」。

參考書目

中文參考書目

1. 甘陽、陳來、蘇力主編，《中國大學的人文教育》，北京：三聯書店，2006年。
2. 甘陽，〈大學通識教育的兩個中心環節〉，《讀書》，2006年第4期，頁3-12。
3. 甘陽，〈通識教育在中國大學是否可能？〉，2006年4月24日在北京大學的演講，以及2006年7月3日在復旦大學的演講，部分內容見《文匯報》2006年9月17日報道。
4. 趙曉力、吳飛，〈「莎士比亞與政治哲學」：一次以經典細讀和小班討論為核心的通識課試驗〉，《國外文學》，2006年第4期，頁17-37。

外文參考書目

1. Hersh, R. and Merrow, J., eds. *Declining by Degrees: Higher Education at Risk*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
2. Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: Public Affairs, 2006.

高等教育市場化下的大學理念與通識教育

李貴生*

香港教育學院

一、通識教育對大學理念的承擔

不少學者相信，通識教育與大學理念有異常密切的關係，因為今天通識教育所強調的全人教育和博雅教育，正好是中、西傳統大學共同追求的教育理想。

大家都知道，傳統儒家的代表人物孔子主張「君子不器」。根據朱熹的注解，「不器」這兩個字其實已涵蘊了反對專才的通識觀念：

器者，各適其用而不能相通。成德之士，體無不具，故用無不周，非特為一才一藝而已。¹

儒家的通才教育觀對後世有深遠的影響，²直至清末的京師大學堂，基本上仍然以「端正趨向，造就通才」為鵠的。³古希臘亞里士多德所提

* 香港教育學院通識教育統籌主任、中文學系副教授。

1 朱熹：《四書集註》（北京：中華書局，1995年），頁57。

2 高明士：〈傳統中國的教育體制與書院〉，收入黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（台北：中華民國通識教育學會，2003年），頁141–159；黃俊傑：《大學通識教育探索：中國台灣經驗與啓示》（廣州：中山大學出版社，2002年），頁3–10。

3 馮惠敏：《中國現代大學通識教育》（武漢：武漢大學出版社，2004年），頁44。

倡的博雅教育（liberal education）（或譯自由教育）同樣反對狹窄、專門的技術訓練，認為應當有一種「既不立足於實用也不立足於必需，而是為了自由而高尚的情操」的教育。⁴他的觀念在十九世紀英國紅衣主教約翰·亨利·紐曼（John Henry Newman, 1801–1890）筆下得到充分的發揮，⁵成為探討現代大學理念的一種經典說法。

通識教育繼承了古典大學的理想，儼然是大學教育的靈魂，難怪楊國樞在檢討大學的理念時聲言：「大學教育的很多目標必須通過通識教育方能達成。」⁶然而在現實世界中，通識教育並沒有獲得相應的重視。金耀基在十年前已敏銳地注意到通識教育所面臨的困境：

我們不難發現通識教育在當代大學教育中正出現一種矛盾和困境，一方面，在理念上，通識教育的重要性被不斷地肯定，另一方面，在實行中，通識教育的重要性又不斷地被淡化，甚至忽視。⁷

金教授認為通識教育被忽視的主要原因是當今的大學教育偏向專門化，「大學教育的定性與定位不在通識教育，而毋寧更偏向專科教育了。」⁸因此他建議「我們不能過分誇張或膨脹通識教育的位序，也不能讓通識教育背負太大太重的擔子。」⁹我們完全認同他所談到的通識教育的困境，然而他對通識教育定位的觀察，似乎仍然有進一步思考的空間。

4 亞里士多德：《政治學》，收入苗力田主編：《亞里士多德全集》（北京：中國人民大學出版社，1997年），頁275。

5 J. H. Newman, *The Idea of a University* (New Haven: Yale University Press, 1996), 76–91.

6 楊國樞：〈大學之理念及其實踐〉，收入黃俊傑編：《大學理念與實踐》（台北：中華民國通識教育學會，2000年），頁10。

7 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，收入金耀基：《大學之理念》（香港：牛津大學出版社，2000年），頁140。按，文章初發表於「大學院校通識課程教學改進學術研討會」（台北：國立台灣大學思亮館，1996年4月25–26日）上。

8 同上注，頁142。

9 同上注。

要理解通識教育與大學理念的關係，首先要重申大家可能因為過分熟悉以致習而不察的觀念問題，那就是所謂「大學理念」，絕不僅僅指大學存在的理由、目的、功能和使命，它同時表示人們對大學「理想」的追求。英語的“idea”源自古希臘文，本來便帶有「理想」（an ideal）的含義，所以不少學者把紐曼的*The Idea of a University*譯為《大學的理想》。¹⁰筆者並不認為「大學的理想」是「一種引申、轉喻意義的譯法」，¹¹因為紐曼在1852年撰寫這部名著時，並不是以歸納的方式來描述或分析大學的性質。事實上，現代大學的源頭——Universitas——也不見得是博雅教育的濫觴，因為西方中世紀的大學大體上以職業訓練為主，旨在培養學生掌握神學、法律、醫學等專業知識，貢獻社會。¹²正如克爾（Clark Kerr, 1911–2003）所說，紐曼的意見與當時以培根為榜樣的實用科學教育正好針鋒相對，而在紐曼著書立說時，德國正興起新的大學模式，科學與研究已開始取代道德哲學與教學的位置了。¹³由此可見，紐曼的大學觀寄寓了他對大學教育理想的期望，這些期望不一定符合或順應大學實際的發展情況，反而可以是針對現實問題而提出來的觀念（idea）。在大學理念中貫注對理想大學的期望，絕非紐曼的專利，德國學者哈貝馬斯（Jürgen Habermas, 1929–）便指出，自洪堡特（Wilhelm von Humboldt, 1767–1835）以降的所謂大學理念，其實是「實現一種理想的生活形式（an ideal life form）的計劃」。¹⁴假如大家願意細心閱讀各種討論大學理念的著作，相信不難發現當中多少隱含若干理想主義成分。

10 蕭海濤：《大學的理念》（武漢：華中科技大學出版社，2001年），頁2–3。

11 同上注，頁3。

12 A. B. Cobban, *The Medieval Universities: Their Development and Organization* (London: Methuen, 1975), 165.

13 C. Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001), 2–3.

14 J. Habermas, “The Idea of the University—Learning Processes,” *New German Critique* 41 (Spring/Summer 1987): 3.

大學理念除了涉及大學存在的理由和現實的使命外，同時指向大學教育的崇高理想。這些理想也許仍然停留在觀念的層次，尚未實現，然而正是對這些理想的認同與追求，促使我們對通識教育寄予厚望，因為通識教育與大學理念中的理想教育，本來就是植根於相同的土壤。

通識教育的淵源當然可上溯至古希臘的博雅教育，但作為現代大學教育的組成部分，“general education”大概只有200年歷史。十九世紀初，美國的政治、經濟在科技發展與工業革命的帶動下，獲得迅速的發展。為了為社會培養更多掌握專業知識的人才，美國學院打破了共同必修的課程模式，開始實行選修制。¹⁵ 在新舊學制的論爭中，博德學院（Bowdoin College）的帕卡德（A. S. Packard）於1829年主張本科課程應該有一種“general education”，「這將使得學生在致力於學習一種特殊的、專門的知識之前對知識的總體狀況有一個綜合的、全面的了解。」¹⁶ 可見通識教育自始即與專門化、實用化處於對立的位置，它與十多年後紐曼所針對的問題並無二致，二者同樣以博雅教育的精神為依歸，稱得上是同一個時代的一對雙生兒。

然而令人沮喪的是，在現實社會中，大學從來未能好好實踐它的教育理想。順序瀏覽不同年代的學者所提出來的大學理念，不難看到一個有趣的現象：後起的學者一方面不斷向現實低頭，對前輩學人所堅持的某些教育理想嗤之以鼻，但另一方面，卻又對自己手中所餘無幾的理想珍而重之。如紐曼強調知識本身就是最終目的，大學旨在「傳授」知識，培養有文化修養的人，而不是「發展」知識，尤其是自然科學和應用性的知識；¹⁷ 美國普林斯頓高等研究中心的創辦人佛

15 李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》（北京：清華大學出版社，1999年），頁52-75。

16 同上注，頁8。

17 J. H. Newman, *The Idea of a University*, 108-126.

蘭斯納（Abraham Flexner, 1866–1959）則發揚德國大學的理念，肯定發展知識的重要，不過他仍極力反對職業訓練，認為大學不是社會的服務站。¹⁸稍後，加州大學校長克爾則平靜地接受大學介入社會的發展方向，相信大學無可避免地要為社會提供服務，成為知識的生產者、批發商和零售商，¹⁹但是他對流俗盛行的物質消費（materialistic consumption）形式仍然持有保留的態度，相信「文化」在高等教育中有獨特的作用。²⁰曾任哈佛大學校長達二十年之久的伯克（Derek Bok, 1930–）卻已不再抗拒商品化的趨勢，最近甚至提出金錢報酬或許更能令大學教授用心教學，²¹這位嘲諷人文學科學者失去學術方向的大教授，²²當然不會特別重視文化問題。

看到這些一流大學或研究機構的領導人不斷與現實妥協，並且馳聘其博學和雄辯以解釋妥協的原因，難免令人目眩神迷。在這些權威的論述下，大學教育理念中的理想成分日漸淡化，但值得慶幸的是，通識教育在這段期間反而一再受到肯定。面對這樣的處境，我們期望通識教育承擔大學教育的理想，正是順理成章的事，這樣的定位並不見得有過分誇張或膨脹之處。

二、市場化對大學教育的衝擊

通過上文的討論，我們已可確定通識教育與早期的大學理念本來同出一源，然而大學作為社會上的機構，不得不因應現實情況加以轉

18 金耀基：《大學之理念》，頁4-5。

19 C. Kerr, *The Uses of the University*, 86.

20 C. Kerr, *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994), 181-182.

21 D. Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2003), 27-28.

22 同上注，頁5。

變，與時並進，結果大學理念中較為理想的部分逐漸受到質疑，甚至被唾棄。在這樣的氛圍下，通識教育由於堅持傳統的教育理想，與大學教育的理想部分如出一轍，於是令人產生一種錯覺，以為它在獨力承擔大學的理念。金耀基叫我們不要讓通識教育背負太大太重的擔子，其實通識教育的擔子是否太重，端賴大學理念本身能否保留更多的理想成分。中原大學校長張光正認為，「教育不僅是探索知識與技能的途徑，也是塑造人格，追尋自我生命意義的過程」。²³靜宜大學校長李家同相信，「理想中的大學教育是一種博雅教育」，它所「注意的應該是人格的陶冶，獨立思考能力的培養，智慧的養成。」²⁴假如所有大學校長都有如此的識見，並且能夠在整個大學課程中貫徹這種理念，通識教育的擔子肯定可以輕得多。由此可知，通識教育與大學理念有此消彼長的關係，要是大學理念繼續墮落，不斷放棄教育的理想，通識教育的擔子肯定會愈來愈重。

今天大學教育理念正面臨市場化的新挑戰，²⁵戴曉霞曾從招生、募款、定位和課程等幾個方面，略述市場化對高等教育的影響，為有關討論提供了一個較為明確的框架。²⁶有學者認為市場化是大學發展的新機遇，對大學的管理文化和體制改革不無正面的影響；²⁷亦有學者擔心這種風氣會影響大學的自主性，背離大學的精神。²⁸不論贊同

23 張光正、呂鴻德：〈中原大學教育理念形成、共識與擴散——科技與人文融合之觀點〉，收入黃俊傑編：《大學理念與實踐》，頁140-141。

24 李家同：〈大學理想之實踐〉，收入黃俊傑編：《大學理念與實踐》，頁13，15。

25 市場化的涵義可參見戴曉霞：《高等教育的大眾化與市場化》（台北：揚智文化，2000年），頁68-72。

26 同上注，頁78-80。

27 別敦榮、郭冬生：〈「象牙之塔」與「無形之手」：大學市場化矛盾解析〉，《江蘇高教》，2001年第5期，頁21-24；李華玲：〈弘揚大學精神應對大學市場化發展趨勢〉，《山西財經大學學報（高等教育版）》，2005年9月，頁8-10。

28 秦國柱：〈國際教育貿易與大學市場化趨勢——加入WTO後中國大學面臨的挑戰與機遇〉，《廣州大學學報（綜合版）》，2001年10月，頁14-19；王洪才：〈談大學行為市場化的時代性及其本質〉，《江蘇高教》，2001年第5期，頁17-20。

與否，我們不得不承認大學市場化已是當今世界一股難以逆轉的潮流。通識教育若要發揮補偏救弊的作用，承擔大學的教育理想，必須先認清市場化所帶來的衝擊，為更重的擔子做好準備。

對通識教育來說，大學市場化並不是完全陌生的對手，它是大學偏向培訓專業人才、充當社會服務站的自然結果。套用傑姆遜（Fredric Jameson, 1934-）的話來說，它的出現正符合晚期資本主義的文化邏輯：

在後現代主義中，……商品化的形式在文化、藝術、無意識等等領域是無處不在的……。商品化進入文化意味著藝術作品正成為商品，甚至理論也成了商品；當然這並不是說那些理論家們用自己的理論發財，而是說商品化的邏輯已經影響到人們的思維。²⁹

傑姆遜這番話雖然主要針對文化、藝術而發，卻同樣適合用來形容今天大學教育的情況。只要看看近十多年來香港政府教育部門和各高等院校的流行用語，如“stakeholders”（持份者）、“client”（客戶）、“cost centers”（成本中心）、“strategic development”（策略性發展）、“contract research”（合約研究）等，³⁰不難察覺商品化的邏輯已影響到大學管理人員的思維模式。知識既然是一種商品，受到市場力量所支配，大學教育自然亦可化約為供應、需求、價格、競爭、行銷（marketing）等觀念，並且以量化的方式計算成本效益

29 傑姆遜著，唐小兵譯：《後現代主義與文化理論》（西安：陝西師範大學出版社，1987年），頁129。

30 〈<http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/index.htm>〉及〈<http://www.ugc.edu.hk/eng/rgc/index.htm>〉，瀏覽日期：2006年12月29日。

(cost-effectiveness)。這種現象的出現當然與第二次世界大戰之後高等教育普及化、管理主義 (managerialism) 和平等主義的興起等因素有直接的關係，³¹但其背後的精神基本上與十九世紀初崇尚實用知識的取向並無太大分別。把大學視為職業訓練所，繼而視為社會服務站，再視為商業機構，這些演變只是職業導向需求不斷深化和外化的結果。換句話說，通識教育所要應付的問題從來沒有消失，只有變本加厲而已。

市場化進一步強化了專業教育對大學理想的衝擊。這些衝擊可從三個層次來理解：

(一) 知識本身的價值

紐曼在《大學的理想》第五章中，曾極力強調知識自身的內在價值：

大學教育有非常實際、真實、充分的目的，不過，這一目的不能與知識本身相分離。知識本身即為目的。這就是人類心智的本性。如果真是如此，任何知識便是對知識自身的回報。³²

追尋知識並不是因為它有實用的價值，而是因為知識本身具有自足的價值，是人類心智本性的體現。這種為知識而知識的信念源自古希臘的教誨，亞里士多德《形而上學》開篇第一句話便說：「求知是所有人的本性」，³³所以他又在《政治學》中主張：

31 莫家豪：〈中、港、台高等教育市場化：源起與理解〉，收入戴曉霞、莫家豪、謝安邦主編：《高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較》（台北：高等教育文化事業有限公司，2002年），頁42-49。

32 J. H. Newman, *The Idea of a University*, 78。譯文見約翰·亨利·紐曼著，徐輝、顧建新、何曙榮譯：《大學的理想（節本）》（杭州：浙江教育出版社，2003年），頁23-24。

33 亞里士多德：《形而上學》，收入苗力田主編：《亞里士多德全集》，頁27。

應該有一些著眼於消遣中的閑暇的教育課程，這些教育和學習只為了自身範圍的事物，而那些必需的有關勞務方面的教育則以自身之外的其他事物為目的。³⁴

這種博雅教育的理想看來愈來愈難實現了。1963年，克爾雖然預料大學會高度介入社會服務，但仍然相信博雅教育會在本科生教育中佔有中心的位置。30年後，他不得不承認自己當時過分樂觀，因為自此以後，博雅教育不斷讓路給職業研習，幾乎回天乏術。³⁵到了博克這類新一代的校長，已鮮再提及知識的內在價值，只會偶然施予口惠，聲稱「強烈同情」學者求索知識的精神。³⁶知識本身的價值不再受到重視，大家只關注它的實用價值，而這些價值現在更可以根據市場的需求用金錢來衡量。

（二）大學教育的目標

求知是人類心智的本性，因為人的心靈除了追求溫飽外，還有更為廣闊的天地。大學教育的其中一個目的就是要發揮人的潛能，促進人的自覺，提升人的整體素質，陶鑄人的靈魂。紐曼相信博雅教育旨在：

開闢心智，讓心智得到修正和淨化，使它學會去了解，讓它去消化、掌握、駕馭並使用知識，讓它有能力的駕馭自身的才能，包括應用、靈活性、方法、準確性、敏銳、機智、談吐、口才等等。³⁷

34 亞里士多德：《政治學》，收入苗力田主編：《亞里士多德全集》，頁274。

35 C. Kerr, *The Uses of the University*, 143-144, 155-156.

36 D. Bok, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982), 75.

37 約翰·亨利·紐曼著，徐輝、顧建新、何曙榮譯：《大學的理想（節本）》，頁42。

自從大學認同發展知識的重要後，大學教授開始偏向科研和研究生教育，逐漸忽視本科生教育。³⁸難怪重視社會服務的克爾在檢討美國高等教育的發展時，亦得重申高等教育的其中一個主要目的是「為學生個人智力的、審美的、倫理的和技能的發展提供機會」。³⁹然而正如黃俊傑所言：

教育的根本目的在於通過教育活動而促成學生人格之完整發展，從而增進學生之道德福祉。但是，在二十一世紀知識經濟當令的新時代裏，知識之商品化價值普受重視，有些人甚至以知識作為商品。於是，大學中知識的生產（如研究）和傳播活動（如教學活動），逐漸與這類活動之目標產生疏離現象。⁴⁰

黃俊傑把這種現象稱為「教育主體性的失落」，呼籲通識教育要「回歸人本身」，重建教育的主體性。⁴¹

（三）博雅知識的萎靡

大學因應市場的需求生產知識，結果應用性較高、就業前景較佳的科目，如醫學、法律、商管、工程等，獲得較多的資源，繼續擴展。反觀哲學、文學、歷史、宗教等科目日見收縮，面臨重組、合併甚至關門的命運。克爾把1994年出版的論文集命名為《高等教育不能回避歷史》，顯然認同歷史還有特殊的價值，但十年後香港一些傳

38 C. Kerr, *The Uses of the University*, 48-49.

39 C. Kerr, *Higher Education Cannot Escape History*, 185。中譯本見克拉克·克爾著，王承緒譯：《高等教育不能回避歷史》（杭州：浙江教育出版社，2001年），頁222。

40 黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（高雄：中華民國通識教育學會，2005年），頁19。

41 同上注，頁75，92-95。

統大學卻積極考慮削減或重組歷史系。⁴²根據調查，美國「從1970年以來，把哲學列為主修科目的大學比以前減少41%，把歷史列為主修科的大學減少了62%，把現代語言列為主修科的大學減少了50%。」⁴³為了抵禦外在的壓力，一些院校的人文學科不得不重新包裝自己，增加實用的成分，如標榜商業應用語文、強調哲學的輔導作用之類；也有一些學系降低課程的要求，取悅學生，如哈佛大學前院長路易斯（Harry R. Lewis）分析學生分數不斷上漲的趨勢時，曾列舉學生施予壓力和學生評鑒等原因，並且特別注意到人文學科的學生成績分數較其他科目為高。⁴⁴這些內部的轉向，旨在為所屬的學系尋求生存空間，實在用心良苦，亦無可厚非，但從事人文學科的教授若是過分隨波逐流，降低學術的標準，沈醉於創收的活動中，甚至為自己的通達時務而沾沾自喜，未能堅守人文學科的核心價值，那麼博雅知識恐怕會名存實亡，更難覓得棲身之所了。

三、主題式（thematic）的視野教育

面對市場化帶來的嚴峻挑戰，通識教育若要繼續承擔高等教育的理想，需要作出哪些調適，始能發揮平衡專業教育的作用？香港教育學院（下稱「教院」）在2004年開始檢討校內的通識教育，當時的「通識教育委員會」成員對教育市場化這個問題深表關注。經過大半年的探討及一年的試行，教院於2006年9月全面推行新的通識教育課程。教

42 有關爭論可參看〈港大歷史系凍職 恐變相關門〉，刊於《香港經濟日報》2004年2月12日，港聞A22版；〈中大保留人類學及歷史系 未撤任何學系與課程 學生今取消集會〉，刊於《文匯報》2004年2月25日，教育文化A39版。

43 陳列：《市場經濟與高等教育——一個世界性的課題》（北京：人民教育出版社，1999年），頁80。

44 H. R. Lewis, *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (New York: Public Affairs, 2006), 121–122.

院是香港「大學教育資助委員會」(University Grants Committee, 簡稱UGC)資助的八大高等院校中,唯一專注師資培訓及專業發展的院校,亦是香港最大的師訓機構,新的通識課程固然會配合以中小學教育為專業的學生需要,但整個課程的規劃亦有回應市場化的問題,對其他高等院校未必無拋磚引玉之用。因此以下不揣譴陋,嘗試介紹教院通識教育課程的一些特點,希望大家多加指教。

首先是通識教育的目標問題。我們知道,不同院校為通識教育所訂定的目標互有差異,有的著重培養學生的寫作或定量技能,有的強調訓練學生的思考能力,有的希望學生通過細讀原典(Great Books)理解紛陳現象的根源等等。⁴⁵教院通識教育的目標則非常鮮明和直接：

通識教育旨在擴闊學生的視野,讓他們能夠在本科的專業課程以外,廣泛修習與日常生活息息相關的學問,拓展知識的領域。我們相信一位文行兼修、積極進取、思考深刻及勇於創新的教師,既須要有專業的教育訓練,同時須要有廣闊的心靈,能夠理解和欣賞不同學科的價值,在專業與通博之間取得合適的平衡。⁴⁶

通識教育本來就是針對專業教育的不足,不同院校的通識教育雖然各有不同的偏向,但「擴闊學生在專業以外的視野」無疑是大家共同追求的目標,其他目標應該只有輔助或從屬的地位,不宜喧賓奪主。因此我們認為,通識教育是一種「視野教育」,旨在令學生在職業訓練的駝鳥洞中抬起頭來,認識廣闊的知識天地。我們並不期望學生在

45 關詩珮：〈美國大學通識教育發展概況——專訪張燦輝教授美國訪問之行〉，《大學通識報》（香港：香港中文大學大學通識教育部），2002年8月號，〈<http://www.cuhk.edu.hk/oge/chi/newsletter/0802/cheung.htm>〉，瀏覽日期：2007年1月7日。

46 〈<http://home.ied.edu.hk/~ge/chi/introduction.htm>〉，瀏覽日期：2007年1月7日。

修讀個別範圍的若干科目後，即能掌握該範圍的所有基本知識或研究方法，繼續發展這項專業，因為這種期望既不切實際，亦違背通識教育的基本理念。通識教育並不是要人在一個專業領域中，跳進另一個專業內，而是要培養廣闊的心靈，讓學生體會知識本身的價值。就像一個粵菜廚子有機會一嚐日本料理和法國大餐一樣，我們並不期望這位廚子吃完後即能做出相同的菜式，只是希望他從此不再以為天下只有廣東人會做菜，世上只有筷子這種餐具。一般人相信旅遊可以增廣見識，成功的通識教育亦應該引領學生進入心靈的旅遊，學會理解和欣賞不同學科的價值。

其次是通識課程範圍的問題。究竟一個學生需要修讀多少範圍、多少科目，才能達到通識的目標？通識教育經常遇到的一項批評是「蜻蜓點水」：學生在專業以外修讀幾個不同學術範疇的科目，對學生的知識增長，並沒有太多用處。⁴⁷這類批評十分常見，反映了不少學生以至任教通識課的個別教授，對通識教育欠缺基本的瞭解。張燦輝曾清楚地指出：

通識教育若忠於其目標，課程基本上要授給學生的並不是真實的知識，而是洞察力和智慧；重視的並非知識量，而是「如何」認知。⁴⁸

這番話實在洞中肯綮，雖然他也承認至今我們仍然沒有可靠的方法，能確保在幾個特別設計的課程中實踐通識教育的理想。然而，這類問

47 陳永明：〈通識教育裏的「通」字〉，收入劉國強、王啓義、鄭漢文主編：《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》（香港：香港中文大學通識教育辦公室，1997年），頁181。

48 張燦輝：〈通識教育與大學理念〉，收入黎志添、劉國英、張燦輝合編：《在求真的道路上：賀沈宣仁教授七秩之慶》（香港：中華書局，2003年），頁280。

題並不是通識教育所獨有，大學內不少學科都會遇到類似的困難，例如要修讀多少科目才算是中文系畢業生，才能掌握「中文人」的認知方法？只要看看中、港、台各地的中文系課程，甚或只是比較香港幾所高等院校與中文有關的學系名稱，不難發現當中存在相當明顯的差異。這些院校其實都是在有限的學分內盡力培養自己理想中的畢業生，因此在實際的課程設計中，真正重要的是，設計者如何在限制之內儘量達到教學的目標。教院專注教師培育，深明教育的目的並不只是提供職業或技能訓練，而是要促進人的自覺，發展人的心智本性。為了抗衡市場化的負面衝擊，重拾教育的根本使命，我們審慎地汲取中國傳統人文教育和西方博雅教育的重要元素，要求學生必須在以下四個範圍中分別選修最少一個單元，包括：（一）哲學與心靈（Philosophical and Spiritual）；（二）文學與藝術（Literary and Artistic）；（三）社會與歷史（Social and Historical）；（四）科學與科技（Scientific and Technological）。這四個範圍基本上涵蓋了文（辭章）、史（考據）、哲（義理）等主要的人文學科，並且以此為基礎，擴展至人類與現代科學、科技和社會等關係。因為正如劉國英所說，人文學科的教師對大學教育理念的失落有較強的危機意識，⁴⁹雖然並非只有人文學科關注人的問題，⁵⁰但「個人的全面發展始終是人文主義關注的中心，也是現代教育的最高理想」，⁵¹因此通識教育要承擔大學教育的理想，自然應該以博雅教育的精神為依歸。

49 劉國英：〈後現代處境下的通識教育〉，收入劉國強、王啓義、鄭漢文主編：《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》，頁355。

50 哈佛大學最近草擬的新核心課程便引起“‘TO BE HUMAN’ BUT NOT HUMANITIES?”的爭議。L. E. Beckett and E. H. Jacobs, “New Core Loses ‘Faith’,” *The Harvard Crimson*, December 13, 2006 (<http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=516372>)，瀏覽日期：2007年1月8日；才清華：〈哈佛大學通識教育改革新動向〉，收入張燦輝、梁美儀主編：《大學通識報》（香港：香港中文大學通識教育研究中心，2006年6月），頁127-132。

51 韓水法：〈人文通科與通才教育〉，收入楊東平編：《大學之道》（上海：文匯出版社，2003年），頁40。

最後是科目設計的問題。學生在各個通識範圍中一般只能修讀一兩個科目，如何確保這些科目能夠達到通識教育的目標？在大學普遍偏重專業的風氣下，如何才能引起學生追求純粹知識的興趣？不少院校喜歡在通識課程中開設「導論」或「概論」之類科目單元，例如文學導論、數學概論、經濟學概論之類。這些科目有不少是大學低年級的入門課，學術水平有一定的保證，但克爾早已指出：「多數這種概論課，為打算在有關領域讀主課的學生設計，對非主課學生並不適合。」⁵² 黃慧英和盧傑雄甚至認為，欲借這類主修生的概論課達到通識教育目標，「很可能椽木求魚」。⁵³ 教院的教授素來著重教學的方法和過程，對這些意見深有同感。為了照顧非主修生的需要、提高他們學習的興趣，教院通識教育的「單元設計指引」特別強調主題式的進路（a topical/thematic approach），希望任教通識科的導師能夠從自己的學術領域中選取與學生日常生活息息相關的主題，由小見大，通過這些主題帶出該學科的核心要素。⁵⁴ 譬如我們在「文學與藝術」範圍中開設了「西方雕塑：美感及身體意象的覺醒」（Sculpture: an Evolution of Aesthetics and Body Consciousness）一科，單元設計者通過十個精心挑選的人體雕塑作品，揭示出西方自古埃及到後現代美感觀念的演變，並由此考察西方文化中身體意識的覺醒。⁵⁵ 這個單元並不是一般的西方人體雕塑史導論，但當中已包含類似課題的核心要素，並且更有焦點。又例如，我們的「歷史及社會」範圍中有「香港華人身份認同的演變」（Stories to Live by: The Identities of Hong Kong Chinese）一科，導師以香港華人的身份認同為主線，帶出香港

52 C. Kerr, *Higher Education Cannot Escape History*, 168。中譯本見克拉克·克爾著，王承緒譯：《高等教育不能回避歷史》，頁198。

53 黃慧英、盧傑雄：〈通識教育之理念、課程結構與體制的關係〉，收入劉國強、王啓義、鄭漢文主編：《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》，頁355。

54 〈<http://home.ied.edu.hk/~ge/chi/guidelines.htm>〉，瀏覽日期：2007年1月8日。

55 〈<http://home.ied.edu.hk/~ge/eng/doc/0607/geb1004.pdf>〉，瀏覽日期：2007年1月9日。

自1842年至1997回歸前後約一百五十多年的社會、政治和經濟變化，促使學生反思香港華人複雜而又特殊的身份，⁵⁶稱得上是別出心裁的香港史課程。設計這類主題式單元的導師，除了要對自己的專業有非常清晰的掌握外，還要對現代社會大眾關注的問題有敏銳的觸覺，否則很難近取諸身，由個別問題帶出某一學科的精華。

四、結語

總括而言，大學的理念近數百年經歷了幾個重要的轉變，由強調博雅教育開始，逐漸偏向學術研究、社會服務，以至近年的市場行銷。這些演變的基本調子是大學的功利取向愈來愈外顯，並且在建制內奪得穩固的位置。今天在高等教育市場化的影響下，大學不斷擴充籌款辦公室、校友事務處、公關宣傳部，開設各式各樣的科研中心、技術轉換處、企業合作處、專業顧問公司等。值得注意的是，通識教育在這樣的處境下，似乎反而愈來愈受到重視，因為就是再功利的大學，也不能完全否定本科生教育的使命。

誠如紐曼所說，如果大學不是以傳授知識為目的，根本就不應該有學生。⁵⁷有了學生就得提供教育，為了避免淪為職業訓練所，降低了身價，任何一所自命追求卓越的大學仍然要高舉全人教育的理想，所以通識教育表面上仍然受到重視。不過，通識教育雖然在理念上受到推崇，卻不表示它在實行上也獲得足夠的尊重，因為不少大學生以至大學教授深受專業文化的影響，未必由衷認同「全人教育」這類陳腐的高調。我們不得不承認，個別院校的通識教育往往只有點綴的作用，這些課程仍然或多或少要面對沈君山所說的實踐困難：沒有人願

56 <<http://home.ied.edu.hk/~ge/eng/doc/0607/gec1007.pdf>>，瀏覽日期：2007年1月9日。

57 J. H. Newman, *The Idea of a University*, 3.

意去管；沒有教授願意去教；沒有學生肯花精神去聽。⁵⁸ 金耀基認為第二及第三項困難與通識教育的「受尊重性」有密切的關係。⁵⁹

通識教育在現實中的邊緣位置並不容易改變，然而負責通識教育的人卻不必因此而氣餒，反而應該善用大家對通識教育的尊重，以樂觀的理想主義態度在課程規劃、單元設計、教學方法和素質保證等方面多花心思，珍惜實踐大學教育理想的機會。

參考書目

中文參考書目

1. 〈中大保留人類學及歷史系 未撤任何學系與課程 學生今取消集會〉，《文匯報》，2004年2月25日，教育文化A39版。
2. 才清華，〈哈佛大學通識教育改革新動向〉，收入張燦輝、梁美儀主編，《大學通識報》（香港：香港中文大學通識教育研究中心，2006年6月），頁127-132。
3. 王洪才，〈談大學行為市場化的時代性及其本質〉，《江蘇高教》，2001年第5期，頁17-20。
4. 朱熹，《四書集註》，北京：中華書局，1995年。
5. 克拉克·克爾著，王承緒譯，《高等教育不能回避歷史》，杭州：浙江教育出版社，2001年。
6. 別敦榮、郭冬生，〈「象牙之塔」與「無形之手」：大學市場化矛盾解析〉，《江蘇高教》，2001年第5期，頁21-24。
7. 李家同，〈大學理想之實踐〉，收入黃俊傑編，《大學理念與實踐》（台北：中華民國通識教育學會，2000年），頁13-19。

58 沈君山：〈國立清華大學通識教育的展望〉，收入金耀基：《大學之理念》，頁146。

59 金耀基：《大學之理念》，頁146-148。

8. 李曼麗，《通識教育——一種大學教育觀》，北京：清華大學出版社，1999年。
9. 李華玲，〈弘揚大學精神應對大學市場化發展趨勢〉，《山西財經大學學報（高等教育版）》，2005年9月，頁8-10。
10. 沈君山，〈國立清華大學通識教育的展望〉，收入金耀基，《大學之理念》（香港：牛津大學出版社，2000年），頁146。
11. 亞里士多德，《形而上學》，收入苗力田主編，《亞里士多德全集》第七卷（北京：中國人民大學出版社），1997年。
12. 亞里士多德，《政治學》，收入苗力田主編，《亞里士多德全集》第九卷（北京：中國人民大學出版社），1997年。
13. 金耀基，《大學之理念》，香港：牛津大學出版社，2000年。
14. 約翰·亨利·紐曼著，徐輝、顧建新、何曙榮譯，《大學的理想（節本）》，杭州：浙江教育出版社，2003年。
15. 香港教育學院通識教育，〈<http://home.ied.edu.hk/~ge/chi/introduction.htm>〉，瀏覽日期：2007年1月7日。
16. 秦國柱，〈國際教育貿易與大學市場化趨勢——加入WTO後中國大學面臨的挑戰與機遇〉，《廣州大學學報（綜合版）》，2001年10月，頁14-19。
17. 高明士，〈傳統中國的教育體制與書院〉，收入黃俊傑編，《大學理念與校長遴選》（台北：中華民國通識教育學會，2003年），頁141-159。
18. 張光正、呂鴻德，〈中原大學教育理念形成、共識與擴散——科技與人文融合之觀點〉，收入黃俊傑編，《大學理念與實踐》（台北：中華民國通識教育學會，2000年），頁129-149。
19. 張燦輝，〈通識教育與大學理念〉，收入黎志添、劉國英、張燦輝合編，《在求真的道路上：賀沈宣仁教授七秩之慶》（香港：中華書局，2003年），頁265-281。

20. 莫家豪，〈中、港、台高等教育市場化：源起與理解〉，收入戴曉霞、莫家豪、謝安邦主編，《高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較》（台北：高等教育文化事業有限公司，2002年），頁42-69。
21. 陳永明，〈通識教育裏的「通」字〉，收入劉國強、王啟義、鄭漢文主編，《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》（香港：香港中文大學通識教育辦公室，1997年），頁181-183。
22. 陳列，〈市場經濟與高等教育——一個世界性的課題〉，北京：人民教育出版社，1999年。
23. 傑姆遜著，唐小兵譯，《後現代主義與文化理論》，西安：陝西師範大學出版社，1987年。
24. 〈港大歷史系凍職 恐變相關門〉，《香港經濟日報》，2004年2月12日，港聞A22版。
25. 馮惠敏，《中國現代大學通識教育》，武漢：武漢大學出版社，2004年。
26. 黃俊傑，《大學通識教育探索：中國台灣經驗與啟示》，廣州：中山大學出版社，2002年。
27. 黃俊傑，《全球化時代大學通識教育的新挑戰》，高雄：中華民國通識教育學會，2005年。
28. 黃慧英、盧傑雄，〈通識教育之理念、課程結構與體制的關係〉，收入劉國強、王啟義、鄭漢文主編，《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》（香港：香港中文大學通識教育辦公室，1997年），頁83-100。
29. 楊國樞：〈大學之理念及其實踐〉，收入黃俊傑編，《大學理念與實踐》（台北：中華民國通識教育學會，2000年），頁1-12。
30. 戴曉霞，《高等教育的大眾化與市場化》，台北：揚智文化，2000年。

31. 劉國英，〈後現代處境下的通識教育〉，收入劉國強、王啟義、鄭漢文主編，《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》（香港：香港中文大學通識教育辦公室，1997年），頁351-357。
32. 蕭海濤，《大學的理念》，武漢：華中科技大學出版社，2001年。
33. 韓水法，〈人文通科與通才教育〉，收入楊東平編，《大學之道》（上海：文匯出版社，2003年），頁40-44。
34. 關詩珮，〈美國大學通識教育發展概況 專訪張燦輝教授美國訪問之行〉，收入《大學通識報》（香港：香港中文大學大學通識教育部），2002年8月號，〈<http://www.cuhk.edu.hk/oge/chi/newsletter/0802/cheung.htm>〉，瀏覽日期：2007年1月7日。

外文參考書目

1. Beckett, L. E., and Jacobs, E. H. "New Core Loses 'Faith'," *The Harvard Crimson*, December 13, 2006 〈<http://www.thecrimson.com/article.aspx?ref=516372>〉，瀏覽日期：2007年1月8日。
2. Bok, D. *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
3. Bok, D. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2003.
4. Cobban, A. B. *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. London: Methuen, 1975.
5. Habermas, J. "The Idea of the University—Learning Processes," *New German Critique* 41 (Spring/Summer 1987): 3-22.
6. Hong Kong Institute of Education. "General Education," 〈<http://home.ied.edu.hk/~ge/chi/guidelines.htm>〉 (in English)，瀏覽日期：2007年1月8日。

7. Hong Kong Institute of Education. “General Education,” <<http://home.ied.edu.hk/~ge/eng/doc/0607/geb1004.pdf>>，瀏覽日期：2007年1月9日。
8. Hong Kong Institute of Education, “General Education,” <<http://home.ied.edu.hk/~ge/eng/doc/0607/gec1007.pdf>>，瀏覽日期：2007年1月9日。
9. Kerr, C. *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century*. Albany: State University of New York Press, 1994.
10. Kerr, C. *The Uses of the University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.
11. Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: Public Affairs, 2006.
12. Newman, J. H. *The Idea of a University*. New Haven: Yale University Press, 1996.
13. University Grants Committee (Hong Kong). <<http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/index.htm>>，瀏覽日期：2006年12月29日。
14. University Grants Committee, Research Grants Council (Hong Kong). <<http://www.ugc.edu.hk/eng/rgc/index.htm>>，瀏覽日期：2006年12月29日。

通識教育： 復旦的使命和實踐

熊思東 張擘*

復旦大學

復旦大學基於中國和時代的角度考慮，決心推進通識教育，為了培養學生具有完全的人格，能夠紮根民族、關心民生、關懷天下，能夠追求卓越、立足前沿、視野開闊，具有科學精神和理性批判的能力，具有探索精神和可持續學習的能力，具有創新精神和動手實踐的能力。

一、推行通識教育理念是復旦大學承擔大學使命的戰略選擇

復旦大學倡導通識教育思想、推進人才培養改革已經有二十多年的歷程。進入新世紀，復旦人根據社會環境變化的新情況、基礎教育的新挑戰、內部培養機制上的新問題，又啟動了新一輪的教育改革研討和反思，並形成一些共識：

第一，針對當前高等教育專業劃分過細、教育過於狹窄，而社會需要培養適應能力強的人才這一矛盾，復旦人認識到，學校本科教育應調整定位於寬口徑的專業教育上，注重務實寬厚學科基礎和重視學

* 熊思東，復旦大學復旦學院院長。
張 擘，復旦大學學生工作部副部長、復旦學院黨委副書記。

習能力培養。學生通過通識教育，可以瞭解不同知識的統一性和差別性，瞭解不同學科的智慧境界和思考方式，掌握研究方法，養成獨立思考的習慣，從而達到對自然和社會的更高境界的把握。

第二，針對當前教育重理輕文，而社會人文精神缺失急需改變這一矛盾，復旦人認識到，學校應該著力培養具有人文修養、健全人格的畢業生，才能扭轉局面，引領未來社會的發展。學生通過通識教育的學習，可以增強在人文藝術領域認知的廣度和深度，將認知轉化為自身的內在修養和精神氣質，在此基礎上立德、立言、立行，做一個自由健康的人。

第三，針對當前應試教育存在諸多弊端，而社會需要大批創新人才這一矛盾，復旦人認識到，學校應該激發學生求知探索的欲望，培養學生獨立思考的批判能力，為他們在某一專業領域做出創造性的成果提供可能性。我們推行通識教育，應努力改變目前教育界「重學習、輕思維，重知識、輕能力」的現象，並由此影響中小學教育，讓大學招生從「應試教育的指揮棒」轉變為「引導中小學實行素質教育的指揮棒」。

基於以上思考，復旦大學明確提出以通識教育理念來引領本科教育教學改革和建設。

二、構建復旦特色通識教育體系是復旦大學的現實目標

通識教育是歐美一些高水平大學相當成熟的教育理念。在實踐中，都有一些共性內容，如在第一課堂上，運用符合通識教育宗旨的教學方法，為所有學生提供承載通識教育理念和目標的課程；在課外師生關係上，創造研究型大學背景下的師生交流機會；在課外環境、組織管理和活動上，創造文化熏陶和多元互動的機會。但在具體做法和組合上，卻又不盡相同。究其原因，有國家民族的深遠影響，有歷史時代的沿襲使然，有個別學校對具體人才培養目標規格的不同界定，亦有學校實際發展的因素制約。

基於以上分析，我們提出，通識教育不僅是一種教育理念，在實務上也是一個體系。在廣泛學習國外通識教育精髓的同時，必須針對中國的社會、傳統、時代與國情，建立「我們的通識教育」，以解決當代中國高等教育所面臨的實際問題。在體系構建上，應該給學生創造提供第一課堂和課堂外完整的教育環境和內容，即把第一課堂課程、課堂外的學習生活環境、師生關係、課外活動等都作為育人工作的重要環節，進行科學規劃和設計。為此，學校決定成立承擔改革推進的實體單位，為學校組織和學生修讀通識教育課程提供體制保障，實現通識教育教學內容與學生培養管理機制的有效結合，並為進一步推進通識教育搭建工作框架。

在上述背景下，2005年9月，復旦學院正式成立。復旦學院既是一個本科教學單位，也是一個學生管理單位。學院下設教學、學生工作，以及導師辦公室，並下設四個住宿書院。復旦大學所有本科生（包括外國留學生在內）入校後，不分專業，統一接受一至兩年的集中教育（一般為一年，但臨床醫學八年制專業為兩年），之後再進入專業院系。

復旦學院作為全校推進通識教育的重要旗幟，從課程教育、教育環境和師生管理體制、課外活動等諸方面進行研究、探索和實踐，創造第一課堂內外互動和完整的通識教育環境，構建復旦大學特色的通識教育體系。

三、突顯通識教育價值目標，推出並加緊建設通識教育核心課程

在學校已經建有近三百門供全校各專業學生選修的、發揮拓寬知識面功能的綜合教育課程基礎上，在2006年，復旦大學發動全校各專業院系優秀師資力量，著力建設並推出通識教育核心課程。通識教育

核心課程旨在為所有專業學生提供共同的基礎，不僅拓寬知識面，更承載著價值觀念啟迪和思維能力方法訓練等通識教育的目標內涵，成為能夠幫助學生養成基本的人文修養、思想視野和精神感悟的課程。

復旦大學通識教育核心課程包括六個板塊：（一）**文史經典與文化傳承**。以中華民族歷史和文學為主要內容，旨在培養學生對民族文化傳統的理解和繼承，做合格的當代中國人；（二）**哲學智慧與批判性思維**。旨在展示中、西學問體系及其知識成果在根基上的差別，訓練學生的批判思維能力；（三）**文明對話與世界視野**。讓學生瞭解當代西方文明的本質，促使學生深刻理解本民族所處的關鍵性歷史階段，深入思考本民族的現代化道路；（四）**科技進步與科學精神**。幫助學生從科學史的角度加深對科學思想和科學精神的理解，鼓勵人文與社會科學專業的學生涉獵理科知識；（五）**生態環境與生命關懷**。幫助學生理解生態、生命與倫理三者之間的關係，思考生態環境與生命倫理問題；（六）**藝術創作與審美體驗**。以藝術實踐類課程為主，旨在實現藝術賞析和引導學生親自創作相結合。

在教學方法上，核心課程普遍注重閱讀經典，鼓勵學生在知識爆炸和快速更新的時代中，能夠始終把握人類文化的精華、領悟亘古不變的真理。教學過程中，推行大班授課和小班（20人以下）討論，實施主講教師和助教制，鼓勵教師啟發式教學，學生沉下心思考、探究並善於表達自己的批判性見解。

截至目前，核心課程已推出兩個學期，建設了六十多門，開設了110門次，3,400名06級同學必修4-6學分。學校也正積極面對並解決建設中遇到的問題，如成立學校通識教育課程指導委員會和各模塊建設專家小組，不斷規範課程准入機制；研究課程建設規律，調整課程管理體制；調整人事考核指標和提供專項經費支持，吸引優秀師資提升課程質量；加強培訓，提高助教工作水平；整合全校教學資源，完善教學管理配套設施等。

四、融會中國傳統書院精神和西方住宿學院制度，建設現代書院式學生管理環境和組織架構

課堂外的學習生活環境及師生關係是大學生活的有機組成部分，也是通識教育的重要平台載體。因此，學生管理環境和組織架構的設計事關重大。復旦學院從三個方面得到借鑒啟發，設計採取現代書院的學生管理環境和組織架構。

（一）承續中國古代書院傳統和精神

中國古代傳統書院中，學者自學研究的氛圍、尊師重道的傳統、引領時代的精神在當下時代尤顯珍貴。承續並發揚其文化傳承的功能和一些教學管理的制度，對於知識界、教育界均有很強的現實意義和價值。復旦學院建設四個書院，書院內布置古色古香的牌匾和引自著名古代書院的楹聯，設置「學而時習齋」經典閱覽室和學習討論室，營造濃郁讀書氛圍，喚起學生作為知識分子的領悟和自覺。

（二）發揚復旦歷史文化特色和內涵

復旦大學百年歷史文化傳統及代表人物的事迹和精神內核，對於學生教育是取之不竭的資源寶庫。各書院以復旦歷史上德高望重的老校長的名或字命名，各宿舍樓內設校長像、校長事迹陳列室，有助學生產生對學校的自



豪感和歸屬感，使復旦先賢們的光輝人生歷程、堅定的理想信念和高尚的精神氣質成為每個學生學習奮進的榜樣。各書院主要分佈於復旦校內本部老宿舍區域，老宿舍區的濃郁文化氛圍、具有教育意義的景

物、曾經在老宿舍內居住的老校友及其老故事等，都將對學生產生積極的教育影響。



（三）借鑒西方住宿學院制度和機制

國外部分一流綜合性大學推行的住宿學院制度被實踐證明是推行通識教育的有效途徑之一。宿舍是居住生活場所，亦是師生多元互動交流平台和文化實踐活動舞台。復旦學院各書院根據專業、國別地域、民族分散的原則編班和安排學生宿舍，要求各班輔導員、各專業導師進駐書院，鼓勵不同背景的老師學生互相交流，每個書院都有院徽、院衫、院歌，各類黨團學活動、經典讀書活動、課外實踐活動在書院裏展開，形成集體合作的氛圍和書院文化特色，由此對學生性格的養成、學術興趣、價值取向等產生影響。



五、關懷入手、理念引領，整合課外教育活動資源

在通識教育理念引領下，在書院的新平台上，書院內的課外教育活動應該一方面移植復旦大學校園文化活動的傳統優勢，組織符合復旦學院低年級學生特點和需求的活動內容，在此過程中給予每個學生切實的關懷，幫助他們適應大學學習和生活方式，學會自信和主動規劃大學生活；另一方面，又應科學地梳理整合並開發設計蘊含通識教育理念的課外活動大餐，讓學生在課外活動中亦能感受到通識教育的熏陶和影響。目前復旦學院開展的課堂外教育活動包括如下幾方面內容：

（一）**大學導航計劃**。旨在幫助學生熟悉並融入校園生活，認識各院系專業內涵，規劃大學生活和未來人生旅程。每名學生在復旦學院都要參觀一次校史館，看一部校史紀錄片，收到一本《大學導航手冊》，聽大學導航系列講座，參加院系學術文化系列周等。

（二）**學養拓展計劃**。旨在幫助學生接觸學術大師，走近文化經典，貼近學科前沿，拓寬學術視野，提升人生境界。每名學生在復旦學院都要誦讀一本人類偉大的經典名著並提交讀書報告，參加讀書小組或學習小組，聽學養拓展系列講座，瞭解並申報各種課外研究基金支持計劃等。

（三）**公民教養計劃**。旨在教育引導學生瞭解市情和國情，明晰社會責任，懂得感恩關懷，身心和諧健康，培養健全人格。每名學生在復旦學院都要遵守課堂、宿舍、社交禮儀規範，上台演講介紹家鄉，教師節、父親節、母親節不忘感恩，積極參加各類社會實踐和志願者活動。

（四）**關愛成長計劃**。旨在鼓勵關心關愛身邊人，在互助中幫助部分學生擺脫因學習基礎差異、經濟貧困、心理適應等原因導致的困擾，建立自信，全面發展。復旦學院組織英語、計算機和漢語零起點

課程班，組織導師、學長學習諮詢，鼓勵書院、班級學習互助小組。成立經濟貧困學生組成的社團——「助學成長之家」，鼓勵同學在獲得經濟資助的同時參與公益服務崗位實踐鍛煉。書院樓內設立「健心房」，各班設立心理委員，發揮朋輩心理輔導功能。

我們面臨的任務還很艱巨，中國的通識教育之路正在重新開拓。但是，我們相信，貫徹通識教育的有效辦法一定會在改革中最終形成和成熟起來，中國大學的使命也一定會在改革中得以充分實現。

蔡元培高等藝術院校辦學理念探微

——以國立藝術院為中心**

張雁 章瀟 *

浙江大學

作為民國教育的奠基人和總設計師，蔡元培對於中國近代教育有著深遠的影響。但學界往往把關注的目光集中於他在北京大學、大學院及其他教育領域作出的貢獻，而對他在中國高等藝術教育、特別是美術教育所做的大量開拓性工作研究得不夠深入。他參與創辦的北京國立藝專（今為中央美術學院）和國立藝術院（今為中國美術學院）從建立之初就成為中國近代藝術教育的基地和傳播西方現代藝術的重鎮，直至今日，它們依然處於中國藝術教育的引領地位。蔡元培的高等藝術院校辦學理念對中國近現代美術教育乃至美術發展進程產生的深遠影響一直持續到現在，是甚麼原因導致他的辦學理念仍具有如此生命力呢？通過對蔡元培高等藝術院校辦學理念的解讀，不僅可以深化對蔡元培高等教育思想的研究，而且有助於為當下處於學術與功利兩難抉擇境地中的高等藝術教育提供有益的啟示。

* 張雁，浙江大學城市學院副教授、浙江大學教育學院博士研究生，研究方向為中外高等教育史。

章瀟，浙江大學城市學院商學院2005級本科生。

** 本文是浙江省哲學社會科學規劃課題「中國大學的百年嬗變——西方大學理念的導入及其影響」階段性研究成果。

蔡元培的高等藝術院校辦學理念主要包括「中西融合，兼容並包」的辦學理念，以學術與研究為藝術類大學辦學的根本，教授治校的管理理念，以及「優秀人才是學校命脈」的教師理念。

一、「中西融合，兼容並包」理念在藝術院校的成功移植

中國傳統藝術教育雖然起始較早，但在長達數千年漫長的歲月中，藝術教育一直得不到應有的重視，並且滯留於較小的範圍，難以形成較大規模的事業。傳統藝術教育是以師徒傳授式為主要形式，儘管在宋代的崇寧三年（1104年）出現了中國最早的皇家美術學院——畫學，但這種宮廷藝術教育模式和私塾式模式都不具備對社會產生較大效應的辦學機制，況且藝術在中國一直被當作是「玩意兒」，備受輕視。直至民國教育方針的頒佈，藝術教育才被提到一個很高的位置來認識。

建立國立高等藝術院校是蔡元培的夙願，也是他美育計劃的核心內容。他曾多次建議成立國立藝術類院校。1918年成立的北京美術學校開創了以國家名義創辦藝術教育的先河，但該校「幾經官僚把持、軍閥之摧殘，已不成其為藝術學校」。¹於是，蔡元培推薦剛從法國留學歸來的年僅26歲的林風眠執掌國立北京藝專。林風眠遵照他的主張，延聘良師，改革課程，使該校有了勃勃生機。但這項事業還未及展開，便被軍閥政客摧殘在搖籃中。蔡元培意識到「除北伐成功、將北京學校收回擴大，以為發展華北藝術教育之大本營外」，²當務之急就是在南方另建一所真正意義上的國立高等藝術院校，以便在將來的中國形成南北藝術教育對立統一的良性格局，促進中國藝術教育特別是高等美術教育的發展。1927年12月27日，在南京成賢街大學院會議廳

1 高平叔編：《蔡元培全集》（北京：中華書局，1988年），第五卷，頁179。

2 同上注，第五卷，頁180。

召開的「藝術教育委員會第二次會議」上正式通過《創辦國立藝術大學之提案》。

蔡元培「兼容並包，學術自由」的團隊理念和思想在北京大學的成功實踐是舉世公認的，但如何把這一理念移植到高等藝術院校則是一個挑戰。在他親自擬寫的《創辦國立藝術大學之提案》中充分展現了他專門針對藝術類大學而提出的辦學理念。

首先，在他看來，國立藝術院系科專業的設置可分為「國畫、西畫、圖案、雕塑、建築五院（或將國畫和西畫兩院合併，則為繪畫、雕塑、建築、工藝美術四院；但科目班次、教員均不能裁減）」。³這種規劃充分體現了他「中西兼容」的藝術教育觀及對藝術本身的理解。

中國藝術教育的現代化過程中，如何處理和評價中國繪畫傳統與現代西方藝術成就的關係問題，始終是爭論的焦點。蔡元培認為，「中西美術，自有互換所長之必要。採歐人之所長以加入中國風，豈非吾國美術家之責任耶？」⁴他提出中西藝術的融合才能創造出具有民族個性和時代特色的中國藝術，因此，藝術家們要「頗注意於新舊畫法之調和，中西畫理之溝通，博綜究精，以發揮美育」。⁵他的這種觀點與林風眠不謀而合，這也是蔡元培一而再地推薦林風眠為國立藝術院校校長人選的原因之一。

藝術院教務長林文錚在《本校藝術教育大綱》中對這一論點作了具體的表達：

我國一般人士多視國畫與西畫有截然的鴻溝，各地藝術學校公然承認這種見解，硬把繪畫分為國畫系與西畫系，因此兩系的師生多不能相互瞭解而相輕，此誠為藝術界之不幸！我們假如

3 同上注，第五卷，頁181。

4 同上注，第四卷，頁485。

5 同上注，第三卷，頁347。

要把頹廢的國畫適應社會意識的需要而另闢新途徑，則研究國畫者不宜忽視西畫的貢獻，同時，我們假如又要把油畫脫離西洋的程式而成為足以代表民族精神的新藝術，那麼研究西畫者亦不宜忽視千百年來國畫的成績。⁶

為此，藝術院在成立一周年後，合併中國畫和油畫專業於一體。每周6個上午上油畫課，每周3個下午上國畫課。在長達10年且較為穩定的辦學條件下，這種教育模式陸續造就一批在不同程度上學貫中西或各擅其長的藝術人才，這些人遍佈全國各地和世界各地，以其卓越的成就揚芳藝壇，如李可染（畫家、中國畫研究院院長）、胡一川（版畫家、油畫家、廣州美術學院院長）、沈福文（漆器工藝家、四川美術學院院長）、吳冠中（畫家）、王朝聞（雕塑家、藝術理論家、中國藝術研究院副院長）、朱德群（畫家）、趙無極（畫家）、艾青（詩人、畫家）、力揚（詩人、圖案畫家）等。

由於蔡元培在留學德國期間，對古典哲學及美學有很深入的研究，因此藝術院的專業設置就當時而言是相當科學的，在此基礎上，學校很快形成自己獨特的辦學風格和思路。

在藝術院裏，以校長林風眠為代表的主張東西方藝術要互相溝通，取長補短的融合派和以教授潘天壽為代表的傳統派，構成了學校引人注目的特色：

不但最開放，而且也最傳統。對於西方藝術思潮的反應，沒有哪一所學校像它這樣如此迅速、敏捷。古典的、現代的、印象派的、抽象派，各種風格各種流派都紛然俱現，學校經常

6 《亞波羅》十三期，轉引自潘公凱編：《世紀傳薪》（杭州：中國美術學院出版社，1998年），頁15。

舉辦各種展覽和講座；對於傳統藝術的固守，也沒有任何學派像藝術院的國畫家這樣堅定不移，從實踐上和理論上去全面捍衛它。⁷

藝術院教師群體中，雖然個人的風格和流派迥異，其藝術主張大相徑庭，融合派側重於吸收、借鑒西方藝術，而傳統派卻更重視傳統。但他們決不互相輕視，互相攻擊，而是互相促進，互相發展。就學術團隊來說，這不能不說是一個奇蹟。這一點也構成了學校最鮮明的風格之一。

典型的事例是1936年5月《亞波羅》第16期刊登了潘天壽的〈域外繪畫流入中土考略〉一文，他從中西交流史的角度出發，用歷史的筆法考察了自秦始皇起至民國時期的中外繪畫交流情況，考證嚴謹、翔實，文筆簡練、生動。這篇文章表明作者也在關注中西繪畫融合的問題，並在文章中提出和林風眠「調和中西藝術」截然相反的論點。儘管潘天壽和林風眠在學術上持不同觀點，但兩人私交卻不錯。這和北京大學教授們在課堂上因為各自相衝突的學術論點互相爭吵，但下了課卻能心平氣和地一起交流、互相邀請做客的情形如出一轍。國立藝術院這種風格的出現和蔡元培的「兼容並包」的辦學理念是緊密相關的。

學校負責人不以自己的學術觀點統治整個學校，相反的，學術上只要言之有故就有存在價值，於是各個流派的藝術家都匯聚在藝術院。可見，蔡元培學術團隊的構建作風已經融化在學校的辦學過程中，成為藝術院的辦學精神和指導方針。這種特徵一直影響了學校日後的發展，成為它自身傳統的一個重要部分。

7 潘公凱編：《世紀傳薪》（杭州：中國美術學院出版社，1998年），頁22。

國立藝術院在蔡元培的領導下，以「介紹西洋藝術！整理中國藝術！調和中西藝術！創造時代藝術！」⁸為其特有的辦學目標和學術目的，充分展現了蔡元培「中西融合，兼容並包」理念在高等藝術教育上的實踐。

二、學術與研究依然是藝術院校的辦學根本

雖然藝術大學與綜合性大學相比，有著科目設置、教學方法與人才培養方法上的差異，但蔡元培認為學術與研究依然是藝術院校的根本。蔡元培本人是一位學貫中西的大學問家，因此對於藝術院校師生的學術研究有著極高的要求。蔡元培認為學校是為研究學術而設，師生是為研究和創造的同志願而相聚在一起。因此，

大學院設立藝術院，純粹為提倡此種無私的、美的創造精神。所以藝術院不在學生多少，而在能創作。能創作，就是一個學生也可以。不能創作，一百、一千個學生也沒有用。……藝術院不但是教學生，亦是為教職員創作而設的。⁹

這一談話的背景是在藝術院優質生源不足，學校面臨是降低招生標準還是保持既定教學質量的抉擇時刻。在蔡元培看來，學術標準是不能屈就的，只有人去努力提高自己，使自己符合這種標準。藝術教育的目的，就在於開發人們對美的鑒賞能力及創作美的能力。因此，他鼓勵教師進行創作，提倡研究精神。

8 宋忠元主編：《藝術搖籃》（杭州：浙江美術學院出版社，1988年），頁9。

9 高平叔編：《蔡元培全集》，第五卷，頁220。

蔡元培提出：「凡大學必有各種科學的研究所。」¹⁰因此，在藝術院校必須設置研究院，為藝術院高才生和校外有藝術天分的學生提供繼續研究、創作的場所和條件。他對研究院學生的入學條件作出了規定：

本院四年級高才生、及校外有藝術天才之私立藝術學校學生，皆得投考該院。至本校修業五年期滿，受過畢業考試者，均可自由請求入院，再求深造。¹¹

國立藝術院教務長林文錚以上述事項為藍本編定了《國立藝術院組織大綱》，經蔡元培審定核准後，在校內實施。組織大綱中寫道：「本院為倡導藝術運動、養成高深藝術人才起見得設研究部」。¹²研究部下設教員研究室和畢業生研究室。這在全國藝術教育中是一個前所未有的措施。教員研究室成立後，學校提供模特兒等條件，凡是本校教職員都可以從事習作。這樣，就造成了一種相互學習、研究、促進的風氣。畢業生研究室納入正規學制，招收高等藝術學校畢業生入學，目標是為社會造就更高一級的藝術人才，在中國藝術教育中開培養研究生之先例。指導教師為法國籍教授克羅多，研究生有李可染等10人。可惜只舉辦了一期，1929年學校的等級因為從大學被降至專科學校，研究部與專科學校規程不合，不得不撤銷。但教職員研究室還是保留下來，成為藝術運動社的活動場所。在這個藝術院特有的設置裏，在蔡元培的倡導下，藝術院的教師們大都重視藝術理論的研究、著述和創作，孜孜不倦，樂此不疲，蔚然成風。教職員們只要一有閑暇，不

10 同上注，第五卷，頁181。

11 同上注。

12 《國立藝術院第一屆周年紀念特刊》（杭州：浙江省圖書館古籍部藏本），頁10。

管白天還是夜晚，就去那裏從事創作，進行研究，形成一種濃厚的學術氛圍，而這種氛圍也推動了中國藝術啟蒙運動的發展。

初創時期的藝術院仿北京大學成立了多個學術團體，既有教師的學術團體，又有學生團體，還有教師與學生共同組織的團體。這些是藝術院的師生們開展藝術理論研究工作的主要途徑之一。學校還指定導師輔導學生學術團體。如「音樂研究會」，李樹化為導師；「藝專樂社」，李樹化、普洛克分任指導。據1931年統計，學生的藝術社團即有二十多個。這些藝術社團，都有各自的藝術觀和藝術主張，他們舉行展覽、演出、討論會，舉辦壁報或出版印刷品，進行藝術實踐和理論探討。這些社團幾乎把全校的師生都吸納到群眾性的藝術評論中去，促使學生們用自己的大腦去思考藝術本身，而不是單純地埋頭於技巧訓練。在蔡元培獨特的社會美育理念的影響下，師生們（包括蔡元培自身）的思想被直接袒露在關於藝術的種種重大問題面前，他們極力去思索東西方藝術及藝術和社會的種種關係，他們思索著藝術的各種功能，這也包括蔡元培提出的「美育代宗教」的問題。

成立於1928年8月的藝術運動社是以藝術院教師為主體的學術團體，以「絕對的友誼為基礎，團結藝術界的新力量，致力於藝術運動，促成東方之新興藝術為宗旨」。¹³由林風眠提議發起成立的藝術運動社以發展東方新興藝術、提高整個東方藝術界的社會地位為目標。當時國內外許多著名的藝術家、藝術教育家都集中在藝術院，使藝術運動社的成立有了一個廣泛而堅實的基礎。

藝術院曾以藝術運動社的名義舉行過四次大規模的美術展覽：1929年在上海、1930年在日本、1931年在南京、1934年在上海。這些大規模的展覽很好地促進了當時國人的藝術鑒賞力。

13 鄭朝編：《西湖論藝》（杭州：中國美術學院出版社，1999年），頁29。

為更好宣傳藝術及新興的藝術家，針對國內藝術界門戶派別的陋習，藝術運動社決定在全國美展後，將全部作品另辦一次展覽。1929年5月24日至1929年5月26日，在上海法租界環龍路11號舉行國立藝術院藝術運動社第一屆展覽會，共展出作品117幅，其中林風眠油畫12幅及水彩4幅、王子雲油畫10幅、齊白石國畫10幅、潘天壽國畫20幅、劉既漂建築圖9幅等。成功舉辦這次畫展後，第二年的暑假，藝術院應日本的邀請，前往東京舉行畫展，倍受日本藝術界的讚賞。這是二十世紀初期中國藝術院校作品首次在日本展出，開了中日兩國藝術交流的先河。林風眠親自前往主持展覽開幕典禮，蔡元培聞之倍感欣慰。

總之，在蔡元培的鼓勵、引導下，藝術院的師生們致力於藝術運動、社會美育的實踐活動，以中國的文藝復興為宗旨，自始至終堅持藝術創作和宣傳工作。學術與研究成為辦學的根基。

三、教授治校的管理理念

在《創辦國立藝術大學之提案》中，蔡元培指派籌備委員討論大學組織法及課程綱要。他認為組織大綱是整個學校的靈魂所在，它能明確學校辦學的目的，規定人才培養的方向，使學校的組織機構得以確立，並決定著學校將來的風格。由教務長林文錚起草的《國立藝術院組織大綱》經過蔡元培親自核定而在全校實施。它有兩大特色：一是在全國藝術類院校中首創研究部，這在前一節中已作論述。二是蔡元培按照他自己在北京大學推行並獲得良好績效的「教授治校」的經驗，在國立藝術院實行由教授組成的院務會議、教務會議、教授會議等「三會制度」，以此完成學校事務的管理。「教授治校」的目的在於使學校的辦學理念保持相對的穩定性和延續性，學風不至於因校長人選的更替而出現突發的變異。一個經過時間驗證的學風傳統正是這

個學校的靈魂所在，這就有似於一個民族的文化傳統之於該民族的價值依據。蔡元培一貫主張以制度治校而非校長治校，在當時社會動蕩，戰事頻繁，各種形形色色的主義喧嘩紛雜的時代則顯得尤為重要。「評議會，給多數教授的代表，議決立法方面的事；組織各門教授會，由各教授與所公舉的教授會主任，分任教務。組織行政會議，把教務以外的事務，均取合議制。並按事物性質，組織各種委員會，來研討各種事務。」¹⁴

藝術院的組織大綱規定的「三會制」¹⁵是：

- (一) 院務會議：以院長、教務長、秘書、各系教授、各課主任組織之，議決全院重要事務，院長為院務會議主席。
- (二) 教務會議：以教務長、秘書、各系教授組織之，議決關於教務有關的一切事項。教務長為教務會議主席。
- (三) 教授會議：以教務長及各系教授組織之，議決關於各系課程及向院務會議、教務會議建議之事項。教務長為教授會議當然主席。

上述會議成員都由教授們組成，充分顯現「教授治校」原則，同時也實現了林風眠等人的藝術家辦藝術學校的理想。

四、「優秀人才是學校命脈」的教師理念

教師的群體素質決定了學校的學術層次，也決定了它的影響力。蔡元培認為優秀人才是學校命脈。他一直都在進行著高等藝術院校人

14 高平叔編：《蔡元培全集》，第三卷，頁342。

15 《國立藝術院第一屆周年紀念特刊》，頁10。

才的尋訪與儲備工作。當他在法國時，便以特有的獨到眼光，在眾多求學海外的藝術青年中發現了林風眠，認為他將來能承擔起創造中國的新東方藝術的重任，視他為新藝術運動的旗手。1926年初蔡元培力薦林風眠就任國立北京藝專校長。剛從法國留學歸國之初，林風眠在國內並不為人所知。當聽說國立藝專的校長是年僅26歲且在國內毫無聲望的消息後，藝專教職員大多不滿，曾派音樂系主任蕭友梅、教務長聞一多為代表前往教育部質問校長事宜。儘管北京藝專的教授紛紛以辭職抗議林風眠任校長，但在蔡元培的親自協調下，林風眠遵照他的主張，對舊有教職員絕不輕易更動，並舉行個人畫展，以自己的學術、為人來贏得人心，辭職教授紛紛復職。蔡元培對當時中國唯一的藝術類院校的關心及對林風眠的指點，突出反映了他本人「對話性」及「開放性」的辦學理念。他敏銳地看到在北京藝專存在著舊有本土教員和新聘留學歸來教員的矛盾，這種矛盾集中表現在「以堅持中國固有藝術之為中國藝術的存在前提」和以林風眠等倡導的「中國藝術的前途在於中西藝術交融發展」兩種觀念之間的衝突。後者要打破前者堅持的藝術教育在於培養對傳統思想及技藝的模仿和再現的理念，傾向於藝術必須是對時代及作者個體思想表達和中西技法的互補，以實現社會藝術化的理想。蔡元培認為此種矛盾恰恰是中國藝術發展的動力，在這一點上他再一次運用了他的「和而不同，兼容並包」辦學原則。

國立北京藝專的師資力量在當時是最一流的。聘請的教員或是留學回國的藝術家，或是當時北京著名的畫家、學者。美學課由蔡元培親自執教；素描課由留日歸國的李毅士任教；花卉、山水課的教師是曾在日本留學修習美術達10年之久的著名畫家陳師曾。花卉畫家王夢白、山水畫家蕭謙中、國畫家齊白石、油畫家吳法鼎、音樂家蕭友梅和學者聞一多等一批當時藝術界的名流均匯聚在北京藝專。

1927年蔡元培瞭解到林風眠、劉既漂、王代之等一批北京藝專的教授們受到軍閥的壓迫，為保全這支藝術教育隊伍，他立即招集他們前往南京，為創辦國立藝術院做了人才的積蓄。

1927年成立的國立藝術院教師團隊是由海歸派、本土派和外籍教師構成的。他們的基本特徵是年紀輕、普遍學歷較高，平均年齡不到30歲。直接留學海外的有美術家林風眠、吳大羽、蔡威廉和美術理論家林文錚等。先在國內接受藝術教育，後又受大學院、學校委派留學歐洲的，如劉開渠等。本土派教師由國畫大師潘天壽等在國內已有深厚的藝術基礎且具有一定藝術影響力的名家組成。此外，還有一批外籍教師，如克羅多教授（法國）、圖案教授齋藤佳藏（日本）、建築藝術教授杜勞（俄羅斯）、雕塑教授魏達（英國）、聲樂教授馬森（俄羅斯）、雕塑教授薛洛夫斯基（俄羅斯）、音樂教授沙拉契夫（愛沙尼亞）、器樂教授普洛克（奧地利）等。這是一個吸收了國內外藝術教育成果的精英團隊。他們深刻理解中西方藝術的長處及特點，將之融入自己的教學和創作風格中。

秉承蔡元培在北京大學實施的教師任職風格，國立藝術院對不同學派和學術觀點的教師，只要有高水平，都不惜重金聘任。但教師的水準如果達不到學校的要求，不管他的家庭背景如何，都一概予以回絕，典型的事例便是張道藩。¹⁶

辦學除了人力資源外，一個很重要的因素是經費。起初蔡元培充滿幻想地認為「政府對於此十餘萬全國唯一之藝術教育費，當不難設法籌足」，¹⁷但當時國內戰爭頻繁，政府正好處於北伐戰爭的關鍵

16 張道藩在法國所學也是美術，畢業回國後，到藝術院應聘教授一職，但學校領導人林風眠和林文錚認為按照他的學術水準只能聘為講師。後來張道藩卻在官場平步青雲，成了浙江省教育廳長和教育部次長。這為10年後「二林」在國立藝專被逐事件埋下了伏筆。

17 高平叔編：《蔡元培全集》，第五卷，頁181。

時期，軍費開支浩大，教育經費捉襟見肘，在籌款問題上相當艱難。「現在最重要的是北伐，有人以為在這緊張的時候，不必馬上設立藝術院」，¹⁸但蔡元培堅持「無論經費如何困難，在大學院方面，則決計使之實現，因為國內藝術教育實在是太缺乏了」。¹⁹蔡元培的意志力每每在這種改革的關鍵時刻，顯出驚人的頑強。他殫精竭慮，排除萬難，對《提案》中最低辦學經費做了詳細的規劃：

創辦藝術最高學府，非累數十百萬，本難措手，但以極節省極簡要之組織及方法行之，亦可省許多經費。如果更以依次應行購置之圖書教具，而以逐年漸次行之，最先止於勉強應用，則開辦所省又特多矣。²⁰

在提出一系列節省經費的辦學方法之後，他筆鋒一轉指出：

最不可省者，厥為教員薪俸，此學校命脈所關，稍不敷用，則教員生活不能安定，缺席之事必多，學校精神因此頹唐，教育前途不堪設想。²¹

在他看來，優秀的人才才是學校的根本，為教師提供一個寬鬆的教學、生活環境對學校精神的締造是非常重要的。只有教師生活安定，才能全身心投入教學，並進行研究和創作工作。否則，教師因為經濟上的原因，而四處奔波，到處兼課，勢必會影響教學，引起學生質量的下降。因此，教師薪俸的穩定，是學校的命脈所在，是辦學的關鍵之關鍵。

18 同上注，第五卷，頁219。

19 《國立藝術院第一屆周年紀念特刊》，頁4。

20 高平叔編：《蔡元培全集》，第五卷，頁180。

21 同上注，第五卷，頁180-181。

五、結語

蔡元培的高等藝術院校辦學理念，是他高等教育思想的重要組成部分。雖然他已作古大半個世紀，但他的理念特別是藝術類大學的辦學理念依然具有生命力。他參與創辦的北京國立藝專（今為中央美術學院）和親自創建的國立藝術院（今為中國美術學院）直至今日仍處於中國藝術教育的引領地位。在這兩所學校今日的課程設置、教學方法、培養目標等方面依舊有著蔡元培理念的痕迹。

在他的「中西融合，兼容並包」的辦學理念、學術與研究依然是藝術類大學辦學的根本、教授治校的管理理念和「優秀人才是學校命脈」的教師理念指引下，各個不同流派的藝術界精英集中在中國近代高等藝術院校，培養了大批的專業藝術創作人才和藝術教育人才。兩類人才各司其職，把美感教育由專業學校擴充到整個社會，進而培養民眾的審美知識，以提高人的道德情感。藝術教育在推行社會美育的過程中擔當著扛大旗的角色。對比當下處於學術與功利兩難抉擇境地中的藝術類院校，解讀蔡元培高等藝術院校的辦學理念，可以提供有益的思考與啟示。

參考書目

1. 《國立藝術院第一屆周年紀念特刊》，杭州：浙江省圖書館古籍部藏本。
2. 宋忠元主編，《藝術搖籃》，杭州：浙江美術學院出版社，1988年。
3. 高平叔編，《蔡元培全集》，北京：中華書局，1988年。
4. 潘公凱編，《世紀傳薪》，杭州：中國美術學院出版社，1998年。
5. 鄭朝編，《西湖論藝》，杭州：中國美術學院出版社，1999年。

「台灣通識教育」及「英國宗教教育」： 理念的落實之互動與融合**

郭青青*

國立台南大學

引言

近三四百年發展神速的科技文明以無孔不入的姿態進入了人類文明的每一個角落。彭文逸在其文章〈後現代狀況〉中提出對現代社會極富挑戰的兩個議題：本世紀初，大約一百年前（1900年），最大的問題是，在科技掛帥的紀元裏，宗教與傳統文化能否存活？過了一百年後，如今2006年，面對二十一世紀新紀元，更緊迫及更大的問題是，沒有了宗教及傳統文化，我們能否在科技時代繼續存活？¹這意涵著，我們活在地球上，必須重視宗教及傳統文化之精神，亦即恢復人之為人的原本面貌，與周遭、自然及他人建立正確關係，體認「民胞物與」的重要性，意識到自己跟所有的人、事、物原是生命的一體，善待自己、他人及宇宙大地乃同一件事。要建立這樣的理

* 國立台南大學文化與自然資源學系教授。

** 本論文乃由筆者在「科際整合之生命教育學術研討會」（2006年5月19日至21日，輔仁大學）上發表之論文〈從文化角度探討「台灣通識教育」及「英國宗教教育」理念的落實之互動與融合〉精簡並修正而成。

1 彭文逸：〈後現代狀況〉，《九十年代月刊》，1991年8月號，頁78。

念或價值觀，必須從教育著手，特別須由通識教育或宗教教育的落實做起。

然而，用艾略特（Eliot）的一首詩來描述，現在學術界呈現的是：

若不涵知識的資訊，算甚麼資訊？
若不涵智慧的知識，又算甚麼知識？
而若不涵生命的智慧，又算甚麼智慧？

學術受到科技一面倒運用科學方法及過分重視自然科學、資訊或量化研究風潮影響，大半不涵生命力及智慧洞識，而只是不同排列組合而成的資訊知識而已，愈來愈少學術研究會重視艾略特所表述的「包涵生命力之洞識」。可是，當社會發生問題時，人們又常會求教於學術界之專家學者，若此，惡性循環互為影響不已。

筆者在拙著《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》²中，指出了當今台灣社會的十大惡質文化，針對這些惡質文化，建議台灣教育迫切地需要重視對通識或宗教教育之落實，此乃教改之本及對台灣教育之真誠關懷。此外，筆者特別將通識教育與宗教教育劃上等號，旨在提出如何發揮學生心性或靈性潛能，不談甚麼宗教信仰或宗教知識的灌輸，焦點放在對宗教真理的追求及學生宗教情懷的培育；繼而期望助益學生的人格統整與發展，從而帶來其生活行為之改變，使其能為社會投入正面及積極的貢獻及影響力，以達到「傳道、授業、解惑」的教育之真正目的。

2005年，筆者藉休假前往英國，探訪了Canterbury、倫敦、伯明罕及蘇格蘭的愛丁堡等地，除了與當地一些從事宗教教育的大、中、

2 郭青青：《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》（台北：五南圖書出版股份有限公司，2001年）。

小學老師分享、交談外，更特別拜訪了當今英國宗教教育泰斗——侯約翰（John Hull，以下簡稱侯氏），以及經他介紹的其他幾位宗教教育學者，³與他們交換了不少意見。因此，本論文選擇了英國的宗教教育與台灣的通識教育經驗來作比較與探討。

自1988年英國政府頒佈教改法令後，英國各學校全面實踐宗教教育，促進學生在靈性、倫理、文化、智育與體育等方面的發展，加上英國雖然是多數基督宗教信徒所形成之社會，但也受到「後現代文化」影響並形成了多元混雜宗教與文化的社會特性，故筆者有興趣探討其宗教教育理念落實的情況。在探討過程中，筆者發現一些宗教教育學者，以侯氏宗教理論為主，建議在宗教教育上採用象徵性教材與教法，例如，選用一些較不具爭議性、不帶濃厚個別色彩及不帶偏見的宗教圖像或法器做教材，以減低各宗教、文化間之爭議點，儘量在教學上能「異中求同」、「同中存異」，尊重不同的信仰，並在彼此相容的交談中，走向對宗教真理性更深、更大的追尋，探討人類、人性共「通」之論點；對「絕對」、「弔詭」、「人的盲點」或「人的自我欺騙」等有關人性的問題提出討論，並更深入地推敲「人生的意義與價值」、「人是甚麼？」、「我是誰？」、「宗教是甚麼？」及「人格統整」等問題。這些宗教教育課程，能引起年輕人對永恆生命、人的靈性及對周遭人，特別是對社會邊緣人之關懷等議題的注意和興趣，培養年輕人悲天憫人的宗教情懷，最後達到宗教教育的真正目的。

這樣的宗教教育課程的發展方向，正好與筆者期望在台灣推展的通識教育課程發展方向相雷同，因此筆者嘗試探討兩地在通識或宗教教育理念落實方面之異同，希望藉彼此之互動與借鏡，展現一些融合觀點或理念，能對宗教／通識教育理論（其實也是全人教育、生命教

3 經侯教授介紹，筆者也拜訪了另外幾位伯明罕大學宗教教育學者：Edmond Tang, Marius C. Felderhof, Jill Maybury 等。

育)獲得整體性更大之真相瞭解,同時也期望能促進通識或宗教教育課程設計上的更趨多元化、生活化與實用化。

根據以上所述之本論文的緣起與預期目標,筆者將依如下綱要進行探討:

- 一、台灣通識教育理念的落實之描述
- 二、英國宗教教育理念的落實之探討
- 三、台灣與英國宗教/通識教育理念的落實之互動與融合
- 四、結語

一、台灣通識教育理念的落實之描述

(一) 台灣通識教育概覽

十年前,筆者探討了台灣四十多所學校的通識教育,但卻申明未包括九所師範院校,因當其時這些院校都尚未設立通識教育中心,當然不可能對通識課程作任何規劃。如今九所師範院校均紛紛轉型成大學或與他校合併成大學,並依教育部規定必設通識中心。但師範院校設立通識中心,是否即可配合通識精神規劃課程,或至少能呈現一點趨向通識願景之雛形?實在令人質疑!

曾任清華大學校長的沈君山,以身作則,在任時以校長身份開通識課程。後據報章報導,他被其他教授批評:「通識課程何須那麼認真,讓那麼多位同學未過!」沈氏感慨地提出推展通識教育的三大困境:沒有人願管、沒有老師願教及沒有學生肯花精神去聽課。先不說此景象繼續存在,現在即便有人願管,也不見得讓你管,咎於學術文化的政治性與複雜性,有老師即使有心要教,也會很難。如何在如炒雜燴課程架構中教出通識意義的課程,老師難免有心無力。若此,又如何能期望學生肯花心力上通識課?

朱建民在其〈大學通識教育的回顧與前瞻〉一文中指出，共同科與通識課程合併規劃，大致有下述三種類型：

- (一) 依循舊制
- (二) 舊有領域內學分數的調整
- (三) 領域的重組——陽明大學的校定必修科目為：本國語文領域4學分、外國語文與文化領域4學分、心理學領域4學分、人文學科領域6學分、社會學科領域6學分、綜合通識課程領域4學分、體育0學分。如此，不但各領域學分數有增減，領域亦有增減，將憲法與立國精神領域刪減而併入社會學科領域。又如交通大學校定必修科目僅分二大領域：外語和通識，在通識領域中再分人文藝術類、社會科學類、自然科學類。如此，將國文領域減去而併入人文藝術類。又如中正大學的通識課程必修3學分，包含基本語文能力（國文及外文）、數理能力、人文素養、社會科學和自然科學五大領域。

在上述三種類型中，第一種的校定必修因襲過去的部定必修而未做任何實質改變，第二種雖有改變，但僅屬學分數的調整。相對而言，第三種的校定必修有較大的改變幅度，也較能反應各校的特色。⁴

以上所舉台灣通識課程現況的第三種類型，依朱建民之說，認為「有較大的改變幅度，也較能反應學校的特色……」，看來似較樂觀。事實上，許多學校面臨通識課程較大改變時，共同科及通識課走

4 朱建民：〈大學通識教育的回顧與前瞻〉，《通識教育季刊》，2002年6月號，頁143-151。

向重新洗牌的趨勢，如此將影響老師開課空間、基本時數夠否的生存問題，因此依朱建民的觀點，有人持通識課在某些學校可能會銷聲匿迹之看法。另一個過於擴大、樂觀的走向為，通識教育變成肩負起整個大學教育理念實踐之使命，以致於走上永遠的桃花源或永恆的鄉愁之途。我們當然不願讓台灣的通識走上上述兩條道路，於是試著提出在台灣教育環境許可的情況下，一些落實通識教育理念的可能性。

（二）通識教育理念的落實之描述

金耀基在〈通識教育與大學教育之定性與定位〉中提出：

大學要推動通識教育，並且要做得好，做得有效，就不能沒有一個專責單位，一個對通識教育有全面性視野與整合能力的組織。⁵

要使通識教育中心（專責單位）成為一個具有全面性視野及整合能力的組織，必須使其先具有正確的通識理念或對通識涵意有正確的瞭解。而在此之前，該具備的先決條件之一是：走出台灣大學院校對「追求卓越、夢想躋身國際一流大學」的迷思！

周成功教授（陽明大學）在其所撰〈世界一流大學迷思〉一文中，由三位交通大學教授因過勞相繼過世的事件談到台灣的大學發展無以為繼的窘境：

與其空言「一流」，我們不妨回來檢討台灣的大學究竟需要甚麼樣的「一流」。其實如果仔細分析「大佬們」所倡言的「一流」，大多指研究。……強調研究的重要自然無可厚非，但

5 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，發表於「大學院校通識課程與教學改進學術研討會」（1996年4月25-26日，台灣大學思亮館）。

是在大學中一面倒地強調研究，它所引導的價值觀和資源配置，往往會扭曲甚而蕩喪大學另一個更基礎、更重要的任務——大學部的教學！……大學設置的目的就是年輕學子需要受教，……扎實的知識傳授與訓練，是大學通識教育中無可取代的要件。……誠實地面對大學的困境，一切回到基本面，從小處下手，一點一滴地去累積經驗，充實教學的內容。瞭解客觀環境的限制，不做好高騫遠的期許，多給大學教師一些教學上的資源，也許才是解決今日問題的唯一藥方，建立世界一流大學，沒有特效藥，也沒有捷徑……⁶

台灣的大學若由「扎實的知識傳授與訓練，……從小處下手，一點一滴地去累積經驗，充實教學的內容」，並從提升教學效能開始做起，不要一味地全力爭取進入全球五百大大學排行榜的前列，逼迫教師們快速發表論文，愈多論文被SCI及SSCI等錄用愈好，目的純粹為躋身世界一流大學更高的名次。例如，儘管台灣大學已列入排行榜第162名，但台灣大學校長李嗣涇仍憂心地指出，南韓、中國過去幾年集中資源扶植重點大學的計劃，均已陸續奏效，台灣卻到現在還未起步，如再不好好投資高教研究，只怕國家競爭力將會愈來愈邊緣化。⁷

台灣大學是台灣的大學龍頭，如此嚮往打進「世界一流大學」排行榜的更高位置，其他大學更難免不趨炎附勢，一面倒地強調高教研究，例如爭取教育部五年500億經費，如此的價值觀絕不可能重視落實大學部的教學，回到根本的「扎實知識傳授與訓練的通識教育」，如此，又從何談起通識理念之落實？

6 周成功：〈世界一流大學迷思〉，《中國時報》，2002年3月1日。

7 黃以敬、陳鈺婷報導：〈拼高教 中韓集中資源 台灣還在吵〉，《自由時報》，2005年8月16日。

此外，另一個必須具備的先決條件是：

必須請一位對通識教育有信念與承諾，在專業上有成就，並且有行政才能的教授來領導。這樣的人不多，但不是沒有，……這樣的人物攸關大學通識教育的成敗，能不能請得到，是對大學校長的一項挑戰。⁸

換言之，若要落實大學的通識教育理念或要真正有效推展通識教育，校內至少要有一人具備豐富的通識學識與領導能力，當然也應得到校方行政上的全力支持。

綜言，台灣的大學教育須先走出「世界一流大學迷思」，然後依金耀基建議，設立通識教育的專責單位，而此專責單位內至少有一位具通識的學養與領導能力之教授，再配合校方行政部的全力支持，才有可能落實通識教育理念。

1. 通識教育理念的落實描述之一——科際整合教育

牟宗三認為，通識教育絕不是「大雜燴」，不是要求每個學生對各學科都要有一概括性知識，例如社會人文學院的學生必須選修一些理工學院自然科學的課程，抑或反之；通識教育乃是期望培養出一些識大體的知識分子：

只有當他對人類本身的生命問題、時代特性有真正的瞭解時，如羅素、愛因斯坦，不但在其專門領域是個專家，同時也對世道、人心、道德、宗教、時代的問題提出他們的看法。愛因斯

⁸ 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉。

坦便曾說：「這個時代不應太過科技化，應該加強人們道德教育和宗教意識，否則這個時代遲早會出問題。」⁹

因此，為達到通識教育培養識大體的知識分子之目標，通識課程的策劃絕不是各科一點的大雜燴混合，而應是各科融合的「科際整合」課程，如此才不會淪於各學院、各科系獨立供給幾門「專業」與「生活」相關系的通識課，結果是既不專業，與生活又沒有真正關聯，通識課最終只能淪為湊足要求的營養學分而已，無法培養出識大體、對社會負責任、對人的生命問題和時代特性有所瞭解的公民。曾有台灣大學法律系學生為想擁有一部「大哥大」而偷竊；又有清華研究所碩士生為爭取與一男生同居兩星期而殺害女友，事後竟然想運用自己所學的「專業」知識，以最厲害的化學藥品來毀屍滅迹。《中國時報》在2006年3月刊登的〈博士是指人才不是學位〉一文中提到：

清大張姓博士生昨疑因妄想症發作，持刀砍殺同校同學！……研究生本人亦應為認清國內外環境及發展趨勢，認清自我的長處與缺點，確立自己的人生目標與價值，才能釐清自己未來之定位與生涯發展。國家未來需要的，不是「躲」在實驗室，專心一致、不食人間煙火的科學家。國家未來更需要在各級政府機關與公民營事業機構內認真工作，從工作中磨練及終身學習的具有執行力之人才。博士學位，難道是年輕人終身追求的目標嗎？¹⁰

我們可以看出通識教育的關鍵重大性，否則高教培養出會寫SCI、SSCI論文，但不食人間煙火、不會與生活接軌，又不會對自己、對別

9 《聯合報》，1985年12月13日。

10 〈博士是指人才不是學位〉，《中國時報》，2006年3月11日。

人生命尊重的博士，反而會成為危害社會、帶來負面影響的社會害群之馬。這實在值得台灣從事教育者省思：我們可以忽視通識教育嗎？

2. 通識教育理念的落實描述之二——人格教育

由以上所描述的科際整合通識教育理念之落實中，我們明白到，要培養具備科際整合的通識能力的人才，通識教育同時需要落實「人格教育」的理念。1981年，台灣大學校長虞兆中開始推動通才教育，即指出「人格教育」是他心目中首先要包含的部分，與「專業教育」同等重要，他說：

尤其人格教育十分重要，有了使命感、責任感，瞭解人生真諦，就會將社會、國家、人類的利益放在個人利益之前，而有所作為，有所貢獻。¹¹

黃俊傑談及通識教育的涵意時，將其詮釋為：

建立人的主體性教育，……就是一種建立人的主體性並與客觀情境建立互為主體性的關係教育，也就是完成「人之覺醒的教育」。¹²

這裏所指的建立「互為主體性的關係教育」的意思是，要教育同學知道「自己是誰」，也能活出「自己是誰」的獨特／統整人格；若能建立這種人與客觀情境互為關係的教育，則無論策劃甚麼通識課，怎麼教

11 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（台北：中華民國通識教育學會，1999年），頁348。

12 同上注，頁32。

通識課，也不必擔心通識理念是否會落實。相反，授予教師一套教學法，也灌輸給他足夠的通識理念與方法，甚至教他如法炮製某某人教過的教材及教法，教師的教學也不見得必定合乎通識教育的精神！

P. J. Palmer在其書中提出，「一個好的教學絕非歸因於教學技術，乃源自於教師的自我認同及統整人格」。¹³他認為教師在課堂上傳授其專業或與學生建立良好關係，並不是藉由對任何教學理論或方法之熟練，主要是由於教師認同自己所肩負的使命，並負責而認真地努力於自己所選擇的教育工作。他認為「自我認同」（identity）和「統整人格」（integrity）是作為教師最必須具備的人格特質。自我認同涉及到「我是誰」及「我擁有甚麼獨特潛能」；統整人格涉及如何辨認與運用自由的議題，抉擇自己的生活態度及生命要走的方向，從而活出「真我」的生命。教師具備了這兩種特質，真理或「道」便在他心中，則他在任何專業科目上所採用的教學方法及內容，都能以學生為主，也能有效幫助學生充分吸收、內化知識，成為學生自我認識的一部分學習經驗，學生進而逐漸發展其潛能，並走向統整人格的目標。如今台灣社會，不論教育界或政治界人物最缺乏的就是這種統整人格，這也是造成如今台灣社會紛亂的因素之一。

另一類似涉及「人格教育」的通識理念，便是筆者於2001年出版的《通識教育的理論與落實》一書中提到的「通識教育涉入如何發揮學生靈性潛能」的議題，以及如何讓課程設計合乎「與生活不脫節、與生命不分家」之原則。也就是說，將靈性涵養與潛能之發揮納入課程設計乃是發展通識或宗教教育的一項重要基礎。讓學生找到自己的獨特潛能及全面（全人性）認識自我、社會與環境，逐漸走向塑造自己的統整人格，便能根本解決台灣眾多青少年及成年人的困惑或問題。

13 P. J. Palmer, *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company, 1998), 10。筆者節譯。

3. 通識教育理念的落實描述之三——靈性／心性宗教教育

黃俊傑在為拙著寫的序中，指出筆者：

將通識教育與宗教教育融為一爐冶之，……論述中所展現的是一種包容所有宗教的態度，也就是在這樣的一種承認多元宗教價值的立場上提倡將威廉·詹姆斯（William James）的宗教理論落實在台灣的通識教育上。¹⁴

威廉·詹姆斯宗教理論的可貴之處在於，他完全由宗教的心理經驗或對生命體驗的觀點出發，來瞭解宗教的真理，尊重並包容所有宗教，承認多元宗教價值的立場，發展出以其心理學的「意識流理論」跳出二元論對人的看法為基礎，配合其延伸出的宗教哲學五大主義，節錄其涵意如下：

- (1) 自由主義——走出傳統的宿命論；
- (2) 多元主義——跳出一元論或二元論的界限或固守傳統；
- (3) 實踐主義——真理需具有實際的行動與效果；
- (4) 徹底的經驗主義——個人經驗是不斷成長與改變的基礎；
真理常是假設，隨著時代、境遇不同，而不斷修正而成；
- (5) 個人主義——容忍每個人的獨特經驗。¹⁵

依據以上詹氏五大宗教哲學主義為課程訂定原則，筆者列出在台灣可實踐的五種通識或宗教教育模式，分別為：（1）蘊於正式課程（專業通識化的課程）中之模式；（2）蘊於非正式及潛在通識或宗教教育的模

14 黃俊傑：〈代序〉，收入郭青青：《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》，頁2。

15 郭青青：《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》，頁106。

式；(3) 科際整合的通識或宗教教育之模式——以高雄技術學院為例；(4) 整合性通識或宗教教育之模式——以長榮管理學院為例；(5) 延伸至中學之校園通識教育或宗教教育之模式——以曉明中學為例。¹⁶

二、英國宗教教育理念的落實之探討

(一) 由英國大學沒有安排宗教教育課程看英國宗教教育

英國的教育體制，除了神學院、宗教系、神學系外，大學教育並未安排宗教教育課程，據董俊蘭〈他山之石：國外（英國）經驗的借鏡〉的報導，英國把宗教教育的責任交給中小學。¹⁷這樣對理念之實踐是正確的。就如台灣落實通識課程的經驗，要培養識大體的知識分子，到了大學才培養，似乎太晚了，事實上不少通識教育學者都贊成應由中小學開始。英國的宗教教育既在中小學安排了足夠的課程，因而在大學教育中便不必重複。

對於英國的宗教教育，慧開法師有以下的看法：

由其成果來看，……教育官員及老師、家長都認為滿成功的，英國實施宗教教育有一些值得注意的地方：第一，他們很審慎地監督宗教教育的執行狀況，預防任何負面的情形發生；第二，在教育的內容上，只教宗教教義理論，而不教授修行方法，……學生對各個宗教有基本的認識後，如果想進一步研究或信仰某個宗教，就自己去深入瞭解。¹⁸

16 同上注，頁166-180。

17 董俊蘭：〈他山之石：國外經驗的借鏡〉，《宗教文獻學學程：宗教經典與通識教育工作坊》，2001年，參見網址：〈<http://www.ncku.edu.tw/~chinese/Zongjiao/20011013/inducement/induce02.htm>〉。

18 慧開法師與記者訪談錄，經記者明光採訪整理：〈世紀末與佛教專輯〉，《慕西學刊：世紀末與佛教專輯》（洛杉磯淨宗學會，2000年），參見網址：〈http://www.ambt-la.org/muxijinghua/ShiJiMoYuFoJiaoZhuanJi/shijimoyufujiao_02.htm〉。

至於課程內容方面，則有如下規定：

五歲至七歲：

一般以基督教為必修課程，再加上任一其他宗教為選修。介紹主要人物與歷史事件，瞭解宗教儀式、慶典與法器的意義。講述宗教故事，並以學生的人生經驗，來增加他們對故事的瞭解。教導學生是非對錯的觀念。

七歲至十一歲：

一般以基督教為必修課程，再加上兩種其他宗教為選修。加強道德與人格情操的發展。以宗教的歷史背景來吸收知識，著重於古聖先賢安身立命的典範。思考宗教對家庭社會的影響，以宗教的角度探討人生的意義與奧秘。建立積極進取的人生觀，以及個人有不同宗教信仰的自由與權利。

十一歲至十四歲：

一般以基督教為必修課程，再加上其他宗教為選修。以某一特定期間為研究對象，指出不同宗教的共同特質，比較不同宗教在世界各地所造成的影響。加強精神與道德的發展，將所學的宗教教育應用到其他所修的學科上。

十四歲至十六歲：

一般以基督教為必修課程，再加上一種其他宗教為選修。以比較不同宗教和教派，或是比較同一宗教或教派中的不同傳統，作為加深宗教教育的方法。研究宗教對人們面對、處理時代現象的影響。帶領學生體會抽象的、超乎日常生活領域的宗教觀念。發展學生辯護某一哲學或宗教立場的能力，進一步探討宗教理念。

學生在受完義務教育前，應對基督教、佛教、印度教、伊斯蘭教、猶太教、錫克教有基本的認識與瞭解。¹⁹

綜觀英國中小學的宗教教育，政府用法令領導、審慎監督，同時也有適當的配套措施，其中又有些對某些宗教的彈性政策，例如猶太教家庭的學生可以豁免修讀宗教教育課程，天主教徒可以上自己的宗教教育課程等。大學中沒有設正式的宗教教育課程，但也容許設立中小學的宗教教育師資培育課程，²⁰補足有些地區對中小學宗教教育師資的需求。

由歷史與文化的整體角度來看，

基督教在英國傳播已經有數百年的歷史，基督教的精神早已融入英國文化，深深影響他們的價值觀和思考模式，所以，英國人思考問題或做學問時，會很自然地引用基督宗教的教義，……在維護人權和推行環保時，基督徒會認為他們是在遵守聖經的教導，而非基督徒會說，人權和環保是我們的文化，推動乃理所當然的，不必有宗教的理由。²¹

由此可見，英國宗教教育已有成果，然而，根據慧開法師之論點，假如在宗教教育的內容上，只教宗教教義理論，而不教授修行方法，也就是只有理解，而沒有行動。這樣的宗教教育因為不會損及學生家中原有的信仰，可以避免不同宗教背景的家長反對。²²

19 明慧譯：〈佛教教學大綱與指南〉，《慕西學刊：英國新宗教教育政策與佛陀教育專輯》（洛杉磯淨宗學會），原文載於英國《泰晤士報》，1994年7月6日，參見網址：<http://www.mpjzxh.cn/FoJiaoJiaoXueDaGang.htm>。

20 筆者約見了Jill Maybury講師，得知在伯明罕大學內，擔任小學宗教教育的師資培育課程，是每次2小時共5次的培訓。

21 董俊蘭：〈他山之石：國外經驗的借鏡〉。

22 慧開法師與記者訪談錄，經記者明光採訪整理：〈世紀末與佛教專輯〉。

此外，賽德女士（Ms. Dominique Side）接受明慧記者訪問時，談到英國的宗教教育政策實施以來在提升道德水準方面的影響：

現在的宗教課程，主要在溝通不同宗教之間的道德觀，例如用不同宗教人物的生平故事，來討論各宗教對同一事物的價值觀。以提升道德水準來說，效果並不大，因為這些課程不要求學生實踐教義（修行的功課），只是把宗教當作一種學科，目的是吸收知識，而非實踐信仰。²³

針對以上的描述，英國的宗教教育「在內容上，只教宗教教義理論，不教修行方法，避免不同宗教背景的家長反對」及因而在提升道德水準上，效果並不大，因在宗教教育課程中不可涉入信仰的實踐層面。以下對於英國宗教教育理念之落實的探討，即願在這瓶頸上試著尋求更大的「宗教真理」或在宗教理念之落實上找出更多元、更有創意之宗教教育課程設計，為宗教教育在提升道德水準和文化水平上帶來更大的效果！

（二）英國宗教教育理念的落實探討之一²⁴

——〈宗教教育涉及之根本議題〉

〈靈性教育乃是心性的培養——對Blaket Carr的一個回應〉

侯氏（J. M. Hull）在他的〈宗教教育涉及之根本議題〉論文中，

23 多明妮克·賽德女士與記者明慧的電話訪談錄：〈教師與民眾篇〉，《慕西學刊：英國新宗教教育政策與佛陀教育專輯》，參見網址：〈http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddhismEducation_02.htm〉。

24 本節內容由筆者節譯自以下兩篇論文：J. M. Hull, "The Nature of Religious Education," in *Distinctive Aspects of Bahai Education: Proceedings of the Third Symposium on Bahai Education*, eds. Hooshang Nikjoo & S. Vickers (The Bahai Publishing Trust, 1993), 13-19; J. Lewis, "Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake & Carr," *Oxford Review of Education* 26.2 (June 2000): 263-283.

以他自己是英國人來評論英國的宗教教育與社會的互動關係。他首先提出宗教教育在英國至少有三項目標指向：

1. 對沒有宗教信仰的人，傳遞有關的基礎知識，使其對各宗教有基本瞭解；
2. 對有宗教信仰的人，傳遞有關的基礎知識，使其瞭解自己及自己的宗教；
3. 對所有的人，傳遞給學生，也傳遞給社會上的成年人，宗教教育的助益或宗教是給人的一種恩賜。

有關以上第一項目標的達成，因宗教教育課程是義務教育中的必修中小學課程，供給學生各宗教的基礎知識，並沒有問題。

至於第二項目標的達成，以前宗教教育對有宗教信仰的人（可能只是指基督教信仰）分成兩部分：宗教的客觀本質（Nature）及宗教信仰的培育（Nurture）。這樣的分野可能太尖銳，雖然並非完全沒有用，但卻難於融合到其他傳統宗教上，不易使宗教教育教學走向更成熟的發展。

有關第三項目標的達成，宗教教育既然被看成是一種助益或恩賜，則試著跳出由「唯一宗教」教育，走向由「不同宗教」教育尋找教材，例如：一段經文、一個聖人故事、一則回教的祈禱詞、一個雕像、一串《玫瑰經》念珠等等。每一項宗教象徵物用為教材時，都可以激發學生的創意及想像力，也能觸動其內在的情意。在我們的教學中，IQ觀念用得還是比EQ想像力多。其實宗教教育應用象徵物或形象教學，可以看成是給學生的一項禮物（恩賜），完全與宗教無關的教學，例如，引發學生的好奇心，刺激學生的思考及發問，藉深入瞭解彼此的家庭背景而瞭解到與自己不同的生活方式與文化，帶來更多的「自我認識」及對他人的認識。如此無分宗教或非宗教信徒學生的宗教教育教學，自然為所有學生帶來好處。

這種宗教教育「恩賜」式教學，侯氏引進現象學描述徑路的教學法，較為重視信仰者本身的個人存在性，亦即較少批判性及較大接納性，反而令人感覺到對宗教較客觀的瞭解與認識，而廣為年輕人所欣賞、接受，也容易推動他們之間的互動學習，使他們樂意探討與自己不同宗教的觀點，真正認識與尊重別人的宗教。為了免於現象學描述徑路的限制，侯氏陸續提出個人存在性及曖昧與批判性等徑路在宗教教育教學上的應用，事實上，這些也是所有社會科學追求真理所採取的徑路，例如，在宗教教育的教學上，對宗教真理的正確定位，亦即澄清對宗教的錯誤或內在曖昧不明的認識；更明確地說，就是現象學不容許對宗教的假相認知或宗教的「自我欺騙」現象。

在宗教教育上，對於人或宗教真相的探討如此徹底，因此無法避免觸及人生的意義及目的之真相問題，然後進一步探究人的價值、人可以活出一種怎樣的投誠、歸屬的生活方式，以及人生的基本抉擇等相關問題。

此外，針對宗教或由宗教引起與社會、經濟、政治等相關的議題而進行深入探討時，我們永遠不可能逃避一個問題：人之根本屬性之一的弔詭性問題。因為人生不單止有意義面，也有人生無奈或痛苦面（看不出意義）；人是動物，人不是動物；人若不是動物，人有時甚至還不如動物，可真是動物等等弔詭特性。舉例說，我們周遭有一些活於窮困、痛苦生活當中的社會邊緣群體會問宗教信徒：「上天竟然容許這樣或那樣的情況發生，何謂正義、公理？沒有正義、公理，又憑甚麼喊宗教口號：生命共同體的和諧、共融、和平？」今天西方社會的宗教中，有太多弔詭無解。例如，在信徒中有非常富有的資本家、財團董事長，但也有生活極困難、三餐難飽團體。為此，教會分別為不同貧富區域舉行朝拜儀式，形成宗教上的兩極性。又如，宗教可以同時是快樂、幸福及痛苦、困頓之來源；可成為人的鴉片或枊

杖；可以是不成熟的信徒完全依賴的「物神」信仰；但也可以成為一個成熟、負責任的信徒的勇氣、力量及創意來源。

綜合而言，從探討人及宗教「真相」的過程中所帶出人本質的「弔詭性」、「社會及宗教的兩極性」等等的問題，由於不是清晰、易有標準解答之議題，故此宗教教育課程須給予學生詢問、沉思、探究、討論、澄清這些議題的空間，最後須涉入的題目是：人生是一連串不同抉擇的累積，「人如何做抉擇？」可能是最棘手，也是最關鍵的問題。人如何做出正確的抉擇？抉擇所根據的基礎是甚麼？所根據的基礎，也是宗教教育的最後目標，即在於讓學生有機會體驗到對宗教真相的追尋及接受宗教靈性情懷的培養，從而塑造學生成為一個具備「統整人格」的人或「識大體的知識分子」，使學生在人生的道路上能夠獨立做出正確抉擇。因此宗教教育重要，但宗教教育中的「統整人格」教育同等重要，應成為基礎性的宗教教育課程。

（三）英國宗教教育理念的落實探討之二²⁵

——〈基督宗教教育：足夠或必須議題？〉

〈一個多元歐洲文化中的實用神學與宗教教育〉

歐洲文化，當然也涵蓋英國文化在內，不斷走向愈來愈多元文化的時代。基督宗教教育設定的基本目標是：促進不論個人或團體活在一個優美的自然環境中，大家互益成長，活出更豐富、更有創意成果的生活，讓人性不斷更新並彰顯活力。現在要問：為何不這樣做？或甚麼因素窒礙了這個目標？答案是：現代社會及成人世界中充滿貧

25 本節內容由筆者節譯自以下論文：J. M. Hull, "Christian Education: Sufficient or Necessary?" *Epworth Review* 24.2 (1997): 38-46; J.M. Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe," *British Journal of Religious Education* 26.1 (March 2004): 7-19.

困、民族或種族間的張力與敵對情緒，缺乏歸屬及安全感，最嚴重的是對錢財瘋狂迷念，甚而形成對其不可抗拒的風潮。

試想想，在這股張力、敵對情緒、對錢財瘋狂迷念的社會環境下，拿出《聖經》或聖書的章節來討論道德水準的提升、世界地球村的和諧相處、人類生命是一共同體等問題，是如何不搭調？難免不引起年輕人對宗教教育的反彈和反感。

侯氏在論文〈基督宗教教育：足夠或必須議題？〉中指出，基督宗教忠於其本質的使命，需肯定其信仰足以達成被救贖目的，但卻不是唯一的途徑。亦即不要唯我獨尊，以為全世界只有基督宗教是唯一的得救管道（有些基督徒仍如此相信）。抱持較大空間的立場及更寬容的態度與其他宗教溝通，集思廣益，集合世界所有可能的宗教力量，同心協力去抗拒現代、後現代社會呈現的張力和敵對情緒，尤其是瘋狂迷戀金錢的文化等不一致、不和諧之現象。如此才可能讓年輕人在上宗教教育課時不會反對「極不搭調」的宗教性口號的教材。

侯氏提出他的結論，我們可用為對英國宗教教育理念之落實的兩項富啟示性的建議：

首先，由前已描述的基督宗教信仰忠於其原始的宗旨與使命，足以達到救贖人的目的，但面對歐洲或英國趨向多元文化與信仰的挑戰，加上科技、錢財文化引起的危機，上述提及的基督宗教教育完成救贖使命的足夠條件備受威脅，也就是必須與社會、經濟、政治、人類、哲學、心理學等其他學科聯合起來、彼此互依，走上科際整合的學術徑路去探討宗教教育落實之阻力與困境所在，才能促進及確保發揮宗教教育對社會文化的正面影響力，以便落實基督宗教宗旨及完成其原始使命。

其次，各宗教藉助本身擁有的豐富條件之外，更要虛懷若谷以備其他宗教接受自己宗教真理的豐富性，放棄隱涵自己宗教內之傳統堅

持，也就是需放棄以為自己所擁有者乃為必要條件及絕對優越於其他宗教的架勢。基督宗教教育可以先扮演一個積極的角色，將基督信仰移向其本有的大公（屬於每一民族、國家）及原型（基督本性是愛與生命）精神，另外大方地將自己所培育滋養的靈修遺產與其他宗教或社會科學團體分享，讓彼此成為探討與研究宗教教育真理之夥伴，從似是而非、被錢所困、自我欺騙等錯誤社會意識中跳出來。將英國、全歐洲，以至全世界有利於宗教教育的因素聯合起來，為宗教教育提供良好的哲學及神學基礎，使其在宗教教育教學課程之內容及方法上呈現對社會的貢獻，並達到改善社會的效果。

三、台灣的通識教育與英國的宗教教育理念的落實之互動與融合

（一）由英國宗教教育走向台灣通識教育，可學習的是甚麼？

由探討英國宗教教育「探討之一」的歷程，咎於宗教及文化多元之社會特性，在宗教教育的內容上，只教宗教之教義理論，而不教授「修行方法」，因此權宜之計轉變成用象徵描述的現象學徑路，以後延伸出相當多與宗教相連，也與人及社會有關之種種根本性議題，特別最後在探索及追尋個人存在性和生命所屬方向，選擇自己所願「活出一種如何投誠、歸屬的生活方式」時，提出「甚麼是做此選擇的基礎」的疑問，而答案就是：回歸全人潛能或現代教育所缺的心性／靈性潛能統整人格的陶冶。這一切相當深奧、重要及複雜的議題，適宜安排在大一、大二通識課程內，而不宜於中小學宗教教育課程內討論，加上其不涉及個別文化與宗教而屬共「通」性人類的議題，較不會在宗教教育課程上構成鮮明對立與敏感，另外，當學生在瞭解世界性的文化與宗教後，將會更虛懷若谷，更能包容別人及其他國家，發揮大公及宗教交談等的「通識」精神。

由英國宗教教育「探討之二」的歷程，最後二項富啟示性建議，除大公及宗教交談的精神及態度外，也看見在解決社會壓倒性因素（尤其錢財文化）對宗教教育的影響時，不得不與其他學科聯合起來協商有效的宗教教育理念與落實方法，這些與社會結合的科際整合課程，也適宜在中學宗教教育課程後，繼續在大學通識課程中，培養年輕人用非宗教性語言來接觸非宗教學科時，學習通識真理，成為英國社會中對生命本身及時代特性有更正確瞭解及更識大體的中堅分子。

（二）由台灣通識教育走向英國宗教教育，可學習的是甚麼？

台灣最近在高中開始設「生命教育」選修課，但還未推展到國中及小學，而英國政府立法並以經費資助，「且很審慎地監督宗教教育的執行狀況，避免任何的負面情形發生」。以下節錄一篇有關理想之英國宗教教育的論文〈烏托邦耳語：探討學校中道德、宗教與靈性價值之美夢成真藍圖〉，²⁶作為台灣通識教育的借鏡及努力的願景。

為英國所有的孩子形成一個不分教派（應用於台灣，就是不分族群、藍綠黨派、院或縣市轄區等），政府經費資助宗教教育的實施，可謂是英國教育最「優美／精緻」的一項成就。其實英國已由政府頒布法令，宗教教育上不分教派，這是實踐上的一大特點，也極助益宗教教育落實的一大特性。各宗教派別均在政府的法規及支持下，走向倫理、靈性及宗教理想層面的統整，彙編出統一的宗教教育教材。這是第一點的成就。

第二點成就乃將宗教教育下放到地方團體。各種不同社會階層的代表來參與宗教教育之教學，或在教材與教法上提供意見，在宗教教育課程中，各種宗教沒有分野地走向整合統整性課程的呈現。

26 J. M. Hull, *Utopian Whispers: Moral, Religious & Spiritual Values in Schools* (London: REMP, 1998).

第三個可以預期的成就是，將宗教教育課程變成完全與其他課程同等待遇的一門課，這會形成一股獨特的影響力，由於不分階級、黨派、種族或宗教，在教育小孩人格成長及靈性發展上會是一項正面貢獻，若此，基督宗教或其他任何宗教，會成為提供在教育上，每一個人的一項禮物。

第四點也是最後的一個成就是，在英國宗教教育上應具批判性功能，同時也具靈性的功能。非常具批判性功能的挑戰是：設法在教學中，不斷排除無知與迷信的部分，讓宗教歸還於一個可理性討論的空間。同時在宗教教育上，靈性發展的意義不只是一些事實的描述、資訊的累積，而需將倫理或靈性發展的知識，成為觸動孩子內心世界、活化生命的知識，期望如此可帶給英國及整個歐洲一個「啟明時代」的成果。宗教教育無可厚非將是可以造成這樣成果的一門主力課程。

在英國是宗教教育，在台灣可以由通識教育、生命教育或全人教育代替，雖是有些理想化，但卻不是完全遙不可及的理念，而是可以有望落實的理念。只要台灣政府能夠像英國政府一般具備教育者良心，有系統且負責任地監督中小學是否在確實執行這麼美好與精緻的一項教育。台灣政府及台灣人民，特別是從事教育者，願意的話，可以向英國學習，為教育而努力。英國可以，為何台灣不能？

（三）台灣與英國教育經驗融合，共同可以學的是甚麼？

探討過台灣通識教育及英國宗教教育理念之落實，針對困境的突破及落實效果的增進，可以將焦點放於兩種方向課程的融合，共同落實在英國宗教教育及台灣通識教育中。一種方向是人格教育——塑造統整人格的課程，另一種方向是科際整合——提升專業倫理的課程，以這兩個方向的通識教育或宗教教育課程訂為核心課程，其實也不止於台灣及英國，甚至世界其他各地也可一起採納，藉這兩個方向的焦點課程來增進宗教教育或通識教育之落實性效能。

進而，我們深入思考一下人格教育對人格的培養、塑造統整人格的問題，到底要培養甚麼關鍵性的素質，才能成為一個具有統整人格的人？前文提及，P. J. Palmer指出自我認同（self-identity）及統整人格（integrity）是好的教學最需具備的素質。若問人的自我認同是甚麼？人是甚麼？答案會是：人本是身心整合性的動物，特別可能與動物很不同的是，人本是靈性動物，或說人是超性、朝拜性及宗教性的動物。哲學大師詹姆斯（William James）認為宗教在人類文化生活中扮演著一個舉足輕重的角色，以及滿足人生活的基本需要。人本心理學鼻祖馬斯洛（A. Maslow）指出人在五個漸進層次的需求：生理、安全、歸屬、自尊及自我實現，除此之外，又繼續提出人有求知、求真、求善、求美及追求形而上、靈性、超性的需求，並申稱人對形而上的追求與對生理的追求同等重要。若不尋求人本來的屬性——在超性或靈性上的滿足，人終究會出問題！

R. H. Cram在〈在人的超性（靈性）式微之現世紀，基督宗教教育之未來走向〉²⁷一文中，為突顯現時代靈性／超性缺乏之嚴重性，指出極現實存在於現世紀的20/80世界的問題——世界上20%的人口享受資本主義所賺的財富，其他80%人口均陷於生活無著落的境地，而且世界各地富者愈富，窮者愈窮之現象有每況愈下的趨勢。這是人存在意義的危機，更是人超性需求上的危機！他舉自身的一個實例來說明：

我們所處的神學院，財務上可謂滿充裕的，我們每位任職的教授也受到各方面的優厚待遇，校園看來美觀，圖書館及教室均

27 R. H. Cram, "The Future of Christian Religious Education in an Era of Shrinking Transcendence," *Religious Education* 96.2 (Spring 2000).

可列為藝術品級建築。然，跨街對面即是一間中途之家，收容無家孩童，主任乃是一位曾在瓜地馬拉參加Peace Corp擔任義工工作的女士。在僅二分鐘路程的距離，卻有20%及80%天壤之別遙距的二個團體。我與另一老師會帶神學院的學生去中途之家上一門課，而中途之家孩童也會來用我們很棒的圖書館，我們只有二分鐘咫尺之距，雙方需極努力聆聽彼此，將二個世界交流，營造出一點可以一起工作及交流的可能性！²⁸

R. H. Cram所舉的例子發生於美國，但20/80乃世界性問題，人的不統整、不一致現象不勝枚舉，在本論文目標上，也就是在觀念上尋求更大的真理上，我們是否應該省思在宗教教育／通識教育中，如何發揮學生心性／靈性／超性潛能之情意／心靈教育或人格教育的重要及必要性？此外，在宗教教育／通識教育課程多元走向上，針對人的20/80問題及人的不一致性，在科際整合課程的安排時，根據Cram的個人經驗，我們需多用心、努力地與社會現況中存在的邊緣受苦民眾交流，互相聆聽彼此，創造可以一起工作之可能性，將此帶入課程，使得宗教／通識／生命教育更豐富、更有意義及更生活化。

台灣政府於2006年3月9日正式開放私立學校及宗教法人設置「宗教研修學院」²⁹，教育部也開始重視生命教育，今年讓高中正式設立「生命教育」為選修課程。這一切希望均是促進台灣通識教育／生命教育真正落實，帶來學生靈性潛能發揮的契機，形成台灣教育界一股持續努力的力量。我們一起樂觀其成地祝福台灣的通識教育或生命教育！

28 同上注，頁172。

29 《自由時報》，2006年3月9日。

四、結語

通識／宗教教育理念的落實具有「道可道，非常道」的特性，無法以任何「統一」或「固定」之模式／理論涵蓋。換言之，任何宗教或哲學理論，若與威廉·詹姆斯抱持同一宗教理論立場，能以開放、包容及多元立場或觀點對待異己理論，不排斥異己理論，均可成為通識／宗教理念落實之依據的最大原則。由此基礎性原則所策劃出來的通識教育課程，將會帶來人與人、人與物、人與自然、人與天等等之間更大的和平、和諧，藉由彼此的交談、溝通獲得更多的瞭解與接納，製造社會與社會、國家與國家、文化與文化之間更多的「同中存異」及「異中求同」。人類 (human kind) 因此愈能活出同「類」性 (same kindness)，彼此愈能坦誠 (kind) 相待，因此，醞釀和創造人類的最大正面「能量」的發揮，應是通識／宗教教育最後之期望與目標。

筆者在台南大學所開的課程分為「人格教育」與「科際整合」兩類課程，有關「人格教育」的系列課程包括：「夢與自我認識」、「自我認識與成長」及「人格與人際關係」，後二門課採用「團體動力」方式上課，為的是能更直接觸碰學生內在個人性的獨特潛能。當一個學生的真實獨特性被發現且肯定（因為我們每一個人都是真、善、美、聖的延伸），其實就是他／她內在的靈性（超性）之真善美被觸碰著，這也是接觸內在「超性」、「神聖」的經驗，如此不用關懷是否涉及信教或教授任何宗教教義及修行方法，確定讓通識／宗教教育課程之效能，即學生靈性／心性潛能能夠落實呈現乃是最大要點！

有關「科際整合」的系列課程，筆者所開設的是「社會科學概論」（或「人與社會」）、「人類行為與社會環境」及「社會科教育理論與實際」等課程，這些課程所訂的最大原則性目標是：與生活不脫

節，與生命不分家。由哲學、人類學及心理學等觀點詢問「人是甚麼？」「我是誰？」由社會學、經濟學、文化學等觀點詢問「社會是甚麼？」「文化是甚麼？」「壓倒性影響社會的科技文化及錢財文化是甚麼？」由心理學、生態學等觀點詢問「人文與自然是甚麼？人與自然的關係——人定勝天帶來人與自然的衝突或人與自然可以和平互益相處？」「人類行為是甚麼？」「人類行為與社會環境的關係？」由各個可能與社會相關的科目或採取社會科學幾個科目共同探討各課程所設定的教學目標，簡而言之，採「科際整合」徑路之教學。

以上所提過的20/80世界性問題，也是非常合適的課程教材，可轉移到台灣社會現況中值得反省的種種問題上來，與學生一起聆聽在理念的落實上之種種可能及可行性。例如：族群、種族、宗教等的衝突、中輟生、中途之家、外勞、性別歧視、毒品、愛滋、家庭暴力、失業、卡奴、憂鬱、自殺、戰爭、軍備競賽、人口販賣、天災、環境生態破壞及廢除死刑等等議題，均可適當分配進入任何一門科際整合課程上。

如此在課程設計上會帶來「與生活不脫節，與生命不分家」目標的達成，也讓課程更趨豐富、多元，並落實在生活上，更重要的會帶來學生靈性潛能的發揮，在重視自己專業學習之餘，也會關心社會、世道、人心、道德、宗教等時代問題，走向一個全人之統整人格、識大體的知識分子的培育目標。如果筆者在台南大學可以做到，相信匯聚台灣社會所有願意投誠通識教育者，一起來關懷、來做，過程看來雖帶有一些永恆的鄉愁／永遠的桃花園一面，終究也會帶有積極正面與落實效能的另一面。關鍵乃基於：沙特說過，人之為人，最大的特點貴乎於「人的自由抉擇」，因此台灣的通識教育可否真正落實，乃取決於台灣從事教育的學者們是否願意選擇對台灣通識／生命教育的投誠與努力。

參考書目

中文參考書目

1. 朱建民，〈大學通識教育的回顧與前瞻〉，《通識教育季刊》，2002年6月號，頁143-151。
2. 周成功，〈世界一流大學的迷思〉，《中國時報》，2002年3月1日。
3. 明慧譯，〈佛教教學大綱與指南〉，收入《英國新宗教教育政策與佛陀教育文輯》，由《英國泰晤士報》（1994年7月6日）轉譯，網址：http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddismEducation_06.htm。
4. 林安悟、石齊平，〈廿一世紀「通識教育」與「知識經濟」的探索〉，《通識教育季刊》，2000年第6卷第4期，頁113-125。
5. 金耀基，〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，發表於「大學院校通識課程與教學改進學術研討會」，1996年4月25-26日，台灣大學思亮館。
6. 金耀基，《中國現代化與知識分子》，台北：時報文化，1991年。
7. 郭青青，《通識教育：理論與落實——兼論詹姆斯宗教理論》，台北：五南圖書出版股份有限公司，2001年。
8. 郭青青，〈專業倫理與通識教育的交談——以長榮管理學院經驗為例〉，《通識教育季刊》，1999年第6卷第3期，頁11-34。
9. 〈博士是指人才不是學位〉，《中國時報》，2006年3月11日。
10. 彭文逸，〈後現代狀況〉，《九十年代月刊》，1991年8月，頁78-80。
11. 黃以敬、陳鈺婷，〈拼高教 中韓集中資源 台灣還在吵〉，《自由時報》，2005年8月16日。
12. 黃俊傑，〈廿一世紀全球化時代的大學理念與大學教育：問題與對策〉，《通識教育季刊》，2002年第9卷第2期，頁167-180。

13. 黃俊傑，《大學通識教育探索：台灣經驗與啟示》，中壢：中華民國通識教育學會，2002年。
14. 黃俊傑，《大學通識教育的理念與實踐》，台北：中華民國通識教育學會，1999年。
15. 威廉姆·詹姆斯著，蔡怡佳、劉宏信譯，《宗教經驗之種種：人性的探究》，新店：立緒文化事業有限公司，2001年。
16. 董俊蘭，〈他山之石：國外經驗的借鏡〉，《宗教文獻學學程：宗教經典與通識教育工作坊》，2001年，網址：〈<http://www.ncku.edu.tw/~chinese/Zongjiao/20011013/inducement/induce02.htm>〉。
17. 慧開法師與記者訪談錄，記者明光採訪整理，〈世紀末與佛教專輯〉，《慕西學刊：世紀末與佛教文輯》，洛杉磯淨宗學會，2000年，網址：〈http://www.amtb-la.org/muxijinghua/ShiJiMoYuFoJiaoZhuanJi/shijimoyufojiao_02.htm〉。
18. 多明妮克·賽德，〈教師與民眾篇〉，《慕西學刊：英國新宗教教育政策與佛陀教育文輯》，記者明慧訪問賽德女士報導，網址：〈http://www.amtb-la.org/muxijinghua/EnglandBuddhismEducation/BuddismEducation_02.htm〉。
19. 蘇煒琇譯，〈英格蘭與威爾斯實施佛教義務教育的相關資料〉，《英國新宗教教育政策與佛陀教育文輯》，1994年，網址：〈<http://www.mpjzxh.cn/FoJiaoJiaoXueDaGang.htm>〉。

外文參考書目

1. Charaniya, N. K., and Walsh, J. W. "Interpreting the Experiences of Christians, Muslims and Jews England in Interreligious Dialogue: A Collaborative Research Study." *Religious Education* 96.3 (July 2001): 351–368(18).

2. Cram, R. H. "The Future of Christian Education in an Era of Shrinking Transcendence." *Religious Education* 96.2 (Spring 2001): 164–174.
3. Edie, F. P. "Considering the Ordo as Pedagogical Context for Religious Education with Christian High School." *Religious Education* 100.3 (Summer 2005): 266–279.
4. Hull, J. M. "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe." *British Journal of Religious Education* 26.1 (March 2004): 7–19.
5. Hull, J. M. *Utopian Whispers: Moral, Religious and Spiritual Values in Schools*. London: REMP, 1998.
6. Hull, J. M. "Christian Education: Sufficient or Necessary?" *Epworth Review* 24.2 (1997): 38–46.
7. Hull, J. M. "A Critique of Christian Religionism in Recent British Education," in *Christian Theology and Religious Education: Connections and Contradictions*, eds. J. Asley and L. J. Francis (London: SPCK, 1996), 140–164.
8. Hull, J. M. "Collective Worship: The Search for Spirituality." in *Future Progress in Religious Education: The Templeton London Lectures at the RSA* (London: RSA), 27–40.
9. Hull, J. M. "The Nature of Religious Education," in *Distinctive Aspects of Bahai Education: Proceedings of the Third Symposium on Bahai Education*, eds. Hooshang Nikjoo and S. Vickers (The Bahai Publishing Trust, 1993), 13–19.
10. Jackson, R. "International Education and Recent European Pedagogies of Religious Education." *Intercultural Education* 15.1 (March 2004): 3–14.

11. Lewis, J. “Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake & Carr.” *Oxford Review of Education* 26.2 (June 2000): 263–283.
12. Nesbitt, E, and Arweck, E. “Researching a New Interface Between Religious and Publicly Funded Schools in the UK.” *International Journal of Children’s Spirituality* 8.3 (June 2003): 239–254.
13. Palmer, P. J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher’s Life*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Company, 1998.

紐曼博雅教育理念的宗教特色

高莘*

香港中文大學

導言

約翰·亨利·紐曼（John Henry Newman, 1801–1890）是十九世紀英語學界最重要的神學家之一，其關於高等教育的著作《大學的理念》（*The Idea of a University*）詳細地闡述了紐曼的大學理念，被認為是關於博雅教育（liberal arts education）的經典著作。詹姆斯·卡梅倫（James M. Cameron）說：

如果說現代關於大學教育的思考都是對紐曼的演講和論文的一系列注解，並非一個過分的誇張。¹

雅羅斯拉夫·帕利坎（Jaroslav J. Pelikan）也在其《大學的理念：一個回顧》（*The Idea of the University: A Reexamination*）中認為紐曼的《大學的理念》一書是「關於大學的最重要的一本書」。²作為博雅

* 香港中文大學文化與宗教研究系助理研究員。

1 J. M. Cameron, *John Henry Newman* (London: Published for the British Council and the National Book League by Longmans, Green, 1963), 24.

2 J. J. Pelikan, *The Idea of the University: A Reexamination* (New Haven: Yale University Press, 1992), 190.

教育理念的倡導者，紐曼的大學理念自始至終是關乎宗教的，無論是改宗（conversion）之前還是之後。³以《大學的理念》一書為例，雖然這是一部論述博雅教育理念的著作，但是通觀全書，可以發現其中關於神學以及宗教的論述佔據了大部分的內容。紐曼對大學最基本的論點有兩個，一個是博雅教育的理念，即大學應該教授普遍的知識；另一個是關於大學中的神學以及大學與宗教的關係。對於第一點，紐曼的觀點常常被歌頌和追捧，但對於第二點，則常為今天的人們所忽略或者擱置。然而，忽略任何一方都是對紐曼的片面理解。如賴品超教授曾經說過：「這種對紐曼的討論，可以說就猶如討論《西遊記》而沒有講孫悟空一樣。」⁴本文將主要論述紐曼博雅教育理念的宗教特色，這是理解紐曼關於高等教育思想之不可或缺的向度。

一、紐曼大學理念宗教特色的背景

紐曼出生於1801年，卒於1890年，其生命幾乎貫穿了整個十九世紀。1817年，紐曼進入牛津大學三一學院（Trinity College）學習。1822年，紐曼當選為奧列爾學院（Oriental College）院士，開始從事神學研究，並致力於教牧工作。紐曼一生中有相當長的時間是在牛津大學度過的，包括他改宗羅馬天主教之前在牛津連續度過的29年時間和改宗之後於1878年重返牛津。⁵可以說，牛津大學的教育理念對紐曼的影響是相當大的，乃至日後紐曼系統地論述自己的大學理念時，其中牛津模式的痕迹仍清晰可見。

3 紐曼於1845年由聖公宗改宗羅馬天主教。

4 賴品超：〈從紐曼看基督宗教與大學〉，收入羅秉祥、江丕盛主編：《大學與基督宗教研究》（香港：香港浸會大學、中華基督宗教研究中心，2002年），頁35。

5 紐曼於1817年進入牛津大學，1845年從聖公宗改宗羅馬天主教之後，於1846年離開牛津大學。

紐曼在身處牛津大學之時，就十分強調大學與宗教之間的關係。1822年，紐曼進入牛津奧列爾學院，並於1826年當選為該學院的導師（tutor）。那個時代，英國大學裏的導師並不僅僅是傳道授業，還要管理學生們的開銷，培養他們的性情品德，甚至要負責學生們的信仰需要。對於此，紐曼說：

噢上帝，現在我開始承擔一項新的職責——導師。我將把它融入到基督的力量中，我會銘記我是上帝的僕人並要傳講福音，我會銘記屬靈的重要，並且我必須對擁有這樣一個機會負責，去讓那些受我指導的人受益。⁶

1829年左右，奧列爾學院進行了一次教育制度改革，在討論到導師職責的問題時，紐曼也表達了相同的看法，他認為學院裏的導師不單要傳授學生以知識，關注他們的行為，更特別的是要給他們以宗教信仰的指導。關於這段時期的觀點，紐曼在成為樞機主教之後回憶道：

當我還是牛津的導師時，我就十分堅持地認為我的職業是有關於牧養的。我認為，依據大學的條例，導師這個工作本質上是關乎宗教的。……這個原則，我將忠守一生。⁷

紐曼對大學宗教背景的維護，在牛津運動（Oxford Movement）期間得到了鮮明的體現。紐曼是牛津運動的主要參與者，在他看來，

6 A. D. Culler, *The Imperial Intellect: A Study of Newman's Educational Ideal* (New Haven: Yale University Press, 1955), 52.

7 A. D. Culler, *The Imperial Intellect*, 72.

牛津運動是以抵抗自由主義（liberalism）為目的的。十九世紀的英國社會，由於工業化和城市化的影響、理性主義的發展、進化論的出現、宗教寬容的呼聲等等，使得當時的英國社會中，宗教與懷疑、信與不信並存。這種並存之間的衝突在大學中也有所體現。自英國國教建立以來，牛津大學只接受國教徒入學，這種情況在十九世紀世俗化傾向愈來愈明顯的情況下，受到了極大的詬病。並且，十九世紀二十年代無宗派的倫敦大學的建立，對牛津和劍橋兩所大學排斥異教徒的做法更是提出了挑戰。對於此，一些自由主義者認為，大學應該取消宗教背景，這樣才能容納更多的學生。對於自由主義的主張，紐曼是堅決反對的。紐曼聲稱，大學不但必須有宗教背景，並且必須是以某一特定宗派的宗教為基礎；如果大學不是以一種特定宗派的宗教為基礎，而是將宗教作為一個含糊不清的原則，並且據此來接納不同宗派的學生，在紐曼看來，這種做法的結果將導致宗教的名存實亡，並且最終將被懷疑主義和背棄信仰所替代，其結果就是大學由於喪失信仰而導致的世俗化。這種世俗化傾向——無論是教會本身還是以國教為背景的牛津大學，正是紐曼在牛津運動中所極力反對的。

十九世紀中期愛爾蘭的高等學院中，都柏林的三一學院（Trinity College Dublin）跟牛津和劍橋一樣，只招收聖公宗的學生。英國政府建立的皇后大學（Queen's University）又是一所無宗派的大學。對此，羅馬天主教的回應是要在愛爾蘭建立一所天主教的大學。1851年4月15日，紐曼收到亞爾馬格的大主教保羅·庫倫（Paul Cullen, Archbishop of Armagh）的信，邀請他幫助創立一所愛爾蘭的天主教大學。這所學校的宗旨被確定為：

要使天主教成為學術教育系統的基礎，這種教育的廣泛性和多

樣性要和歐洲著名的大學齊名，這樣，這個國家裏的青年人就可以享受高等教育所有的益處而無損他們的信仰和道德。⁸

為創建這所天主教大學，紐曼於1852年發表了一系列的演講並於同年結集成書，名為《關於大學教育的範圍和本質的演講》（*Discourses on the Scope and Nature of University Education: Address to the Catholic of Dublin*）。在大學成立、紐曼任大學校長之後，他又針對個別學科的問題，發表了一系列的演講和論文，名為《關於大學學科的演講與論文》（*Lectures and Essays on University Subjects*），於1859年出版。紐曼在1873年將兩本書修訂成一本，正式取名為《大學的理念——定義與說明》（*The Idea of a University: Defined and Illustrated*）。全書分為兩部分，上半部是「大學教育——分九講闡述」（*University Teaching Considered in Nine Discourses*），即發表於1852年的《關於大學教育的範圍和本質的演講》，主要對大學的理念作哲學的定義，如大學教育的內在形式和原則等；下半部是「大學科目——在一些演講和論文中的論述」（*University Subjects Discussed in Occasional Lectures and Essays*），即1859年發表的《關於大學學科的演講與論文》，主要根據前一部分的理念和原則，針對不同的科目和場合進行闡明。

1854年，紐曼出任都柏林天主教大學校長。一方面出於自己的理念，另一方面出於遵循教皇與大主教的指示，紐曼承擔起論證博雅教育與宗教之間相互結合的任務。

8 轉引自I. T. Ker, "Editor's Introduction" in J. H. Newman, *The Idea of a University: Defined and Illustrated: I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin. II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*, ed. with introduction and notes by I. T. Ker (Oxford: Clarendon Press, 1976), xxiv.

二、紐曼博雅教育理念的宗教特色

首先，通過定義「大學」，紐曼闡述了神學應在大學中佔有一席之地。紐曼的《大學的理念》被認為是博雅教育理念的經典著作，通過論述博雅教育的理念，紐曼闡述了神學應是大學不可缺少的一門學科。紐曼認為大學是教授普遍知識（universal knowledge）的地方。在大學這個「普遍性的學術機關」，有許多從不同地域而來的互不相識的教授和學生，大學就是「藉著人與人彼此交往，在一大地域中實行思想上的交換與流通的處所」。⁹博雅教育的宗旨，一方面，是心智（intellect）的並非精神（spirit）的；另一方面，是對知識的普及和擴展（enlargement），而非提高（advancement）。博雅教育不是肢體機械的技藝培養，而是追求心智的鍛煉、理智的培養和思考的擴展。¹⁰作為博雅教育內容的博雅知識，是一種對所有知識分科中的真理的總觀點，對學科與學科之間關係的總觀點，對學科之間相互依賴的總觀點，以及對各門學科各自的價值的總觀點。¹¹

在定義了大學的性質之後，紐曼以三段論的方法論證了神學作為一門學科應該被包含在大學之中。

第一，顧名思義，大學是傳授普遍知識的地方；第二，神學毫無疑義地是知識的一部門；那麼，大學既然以教授知識的各部門為職責，又怎能從它所教授的科目中排除一個至少與任何其他部門同等重要、同等廣博的部門呢？我想這論證的兩個前提，沒有一個是可以置疑的。¹²

9 紐曼：〈大學是甚麼〉，收入徐譽慶、趙世澤、戴盛虞譯，許牧世、趙世澤編：《紐曼選集》（香港：香港基督教文藝出版社，1957年初版，1991年再版），頁269。

10 紐曼著，高師寧、何克勇、何可人、何光瀾譯：《大學的理念》（貴陽：貴州教育出版社，2003年），頁110。

11 同上注，頁107。

12 紐曼：〈論神學作為知識之一部門〉，收入徐譽慶、趙世澤、戴盛虞譯，許牧世、趙世澤編：《紐曼選集》，頁279。

所以，在紐曼看來，如果一座學府自稱為大學，卻從研究科目中排除了神學，邏輯上是行不通的。而且在紐曼看來，神學是可以成為一門學科的。相對於新教而言，天主教更重視基督教的歷史、傳統、見證等，並認為這些關於上帝的事情可以成為一個系統從而構成一門知識，一門關乎上帝的真理，作為天主教徒的紐曼也不例外。其實在改宗之前，紐曼就很重視傳統（tradition）在基督教歷史中的作用，並認為新教那種過分強調個人與上帝之間的神秘，實則威脅了神學可以成為一門學科的理由。因此紐曼認為，如果神學的確是一門學科，而大學卻將其拒之門外，那麼大學勢必違背其教授普遍知識的原則，並將缺失一個特殊而重要的知識分支。基於這種思考，紐曼認為將神學從大學之中排斥出去的做法十分不可取，他認為這種把宗教與教育完全分離的做法會對整個知識體系造成極大的破壞。他說：

承認一個上帝，就在你的知識科目中引入了一個包羅萬象的事實，它迫近，也吸收其他每一個可以想像的事實。如果我們遺漏了那滲入每一種知識門類中的東西，怎麼能夠研究任何知識門類的任何部分呢？所有真實的原則都與它不可分離，所有的想像都向它匯聚，它的確是開端，也是結尾。¹³

進而，紐曼認為，如果把關於人的知識和關於神的知識分裂開來，欲使二者互不相干在事實上是是不可能的。如果這樣可以實現，那麼據此劃分方法，關於人的知識也可以一分再分：形而上與形而下的分割，物理學與歷史學的分割，歷史學與倫理學的分割……，整個知識體系將被打成碎片。因此，紐曼確定，宗教教義乃是知識，和牛頓的學說是知識完全一樣，可以並且應該作為大學的一門學科。沒有神學的大學教育，是不符合理性的。¹⁴

13 紐曼著，高師寧、何克勇、何可人、何光滬譯：《大學的理念》，頁51。

14 同上注，頁62。

除了自身的價值之外，紐曼又從神學和其他學科的關係方面論證了神學應為大學一門學科的理由。按照博雅教育的理念，紐曼認為，所有的知識形成了一個整體，其中的各個部分即各個學科無法截然分開，每一個學科都是可以獨立存在的，同時又是分離的、不完整的，因為就其本身的真實性而言，它們可以獨立存在，而由於其自身的不完全性和作為一個整體的知識之一部分而言，它們又需要其他學科的補充。因此，對學科體系中任何一門學科的忽略，都會損害知識在總體上的精確性和完整性，這種損害與該學科的重要性成正比。¹⁵ 並且，一門學科缺失，那麼它留下來的地盤也無法保持空白，那門學科會被遺忘，其他的學科會蜂擁而至，越過自己的界限，侵入非分之地。¹⁶ 神學缺失，情況也是如此。如果大學的學科裏沒有神學，那麼不但神學自身的作用沒有發揮出來，而且其他學科也會超越自身的權利和能力，佔據神學的位置，誤用自身的使命，進行錯誤的教育。並且，由於神學是關乎上帝的一門學科，在其自身上有著其他學科所沒有的超越性和廣博性，與其他學科相互聯繫的同時，更能夠為其他學科提供發展的條件和背景。這種神聖知識的缺失，非但有悖於大學作為教授普遍知識場所的原則，更將導致無知。

除了強調大學應該教授神學之外，紐曼還在書中論述了教會對知識的責任，將大學教授的知識與教會聯繫起來。紐曼認為知識是一回事，而美德（virtue）是另一回事，博雅教育雖然能帶來心智的提高，但是並不能塑造人的美德，它不能造就基督徒，也不能造就天主教徒。從博雅教育本身來看，它的目標不多不少只不過是對心智的培養，它不是聖潔的保證，甚至不是良心（conscience）的保證，這種教育的結果可以依附於一個此世的人（person of the world），甚至是冷酷無情和荒淫無恥的人。¹⁷ 並且，紐曼認為博雅教育有一種讓我們用大腦、用

15 同上注，頁69。

16 同上注，頁84。

17 同上注，頁120。

世俗的標準去衡量真理的傾向，這種傾向有時候會導致大學成為基督教暗藏的和危險的敵人。¹⁸相對於大學的教育，教會則致力於重建內心深處的世界。她致力於根本，而這種根本正是通向外在的美和魅力的前奏和先導。¹⁹由此，紐曼認為教會對大學教育的直接參與和管轄便很有意義。關於大學需要教會指導的這一觀點，紐曼在《大學的興起與發展》（*The Rise and Progress of Universities*）一書中通過論證大學（university）與學院（college）關係也得以體現。²⁰在書中，紐曼認為大學和學院承擔的是不同的角色和作用，尤其是有教會背景的學院，能夠對大學進行有益的補充。紐曼認為，大學代表著進步的原則（the principle of progress），學院則代表著穩定（stability）；大學是為了現世的目標，例如法律、醫學、歷史和科學等等，學院則致力於性格和品德的形成。二者都不能自足，都需要對方的補充。²¹紐曼認為這種形勢是完美的但很難實現。這種大學與學院的關係，在紐曼看來，一方面保證了大學教育不至於陷入世俗化，另一方面又保證了知識傳授的自由發展。

三、神聖與世俗——宗教價值與博雅教育

通過紐曼的論述，我們可以發現，在紐曼的教育思想中，一直貫穿著兩大主題，一是將神學、即宗教的知識包含在大學教育中的必要性，另一個是對在大學中教授普遍知識的主張。換句話說，紐曼一直

18 同上注，頁185。

19 同上注，頁178。

20 以牛津大學為例，大學為多個學院所組成，至今也是如此。人們在牛津看到的是一個個坐落在城中不同位置的學院，這些學院以及教堂和其他部門共同構成了牛津大學這一整體。紐曼認為，十九世紀英格蘭大學中的問題之一，就是大學對學院缺乏應有的仲裁權，大學應該賦予各個學院以整體性，而不應僅僅是由多所學院拼湊而成的烏合之眾。

21 J. H. Newman, *Rise and Progress of Universities and Benedictine Essays, with an Introduction and Notes by Mary Katherine Tillman* (Herefordshire: Gracewing, 2001), 228.

在試圖對基督教信仰和博雅教育的理想進行整合，從而獲得一種基督教信仰與博雅教育理念的平衡。或者我們可以說，紐曼在其大學理念中，一直追求著神聖與世俗的平衡與結合，這樣的教育模式在他眼中才是完美的。

紐曼在論述其大學理念的時候，經常以「博雅的」、「全面的」以及「完整的」等詞彙形容大學所教授的知識。通觀紐曼的表述，可以看出紐曼一直致力於表達一種關於知識的整體性和完整性的概念。在紐曼眼中，所有的知識都是一個整體。紐曼將這種博雅的知識／普遍的知識稱為「哲學」／「哲學的知識」。此哲學並非一門學科，而是對不同學科之間相互聯繫的理解，對所有學科之間相互的定位、限制、調整以及適當的評價。這就是紐曼對哲學的定義，如果說它是一門學科，那也是一門與眾不同的學科，這門學科在某種意義上可以稱作是學科中的學科。這就是紐曼心中關於哲學的概念，是紐曼關於一般的知識和哲學知識所說的內容。²²可以說，哲學或哲學的原則，是知識整體性的一個代名詞，它是一種對於普遍知識的綜合思考和推理。紐曼十分強調此種哲學習慣，可以說，這種哲學的追求構成了紐曼大學理念中世俗目標的頂點，它是大學直接目的（direct aim）的中心原則，是一個此世的目標而非宗教的。在《大學的理念》中，紐曼極力肯定了博雅教育的直接目的：傳授普遍知識。紐曼將大學定義為教授普遍知識的含義在於，大學教育是關乎心智的而非屬靈的。²³但是對紐曼來說，基督教智慧的頂峰，既不僅僅是信仰也不只是哲學本身，而是二者的結合，是宗教的神聖與知識的完美的結合。哲學這一博雅教育的目的，即心智的擴展或普遍知識的獲得。按照紐曼的設想，在實際中這種心智的擴展，也將指向更深層的目標：這種「哲學的知識」不單有益於專業的和實用的目標，在另一方面也部分有益於宗教的

22 紐曼著，高師寧、何克勇、何可人、何光滬譯：《大學的理念》，頁68-69。

23 同上注，頁21。

目標。²⁴紐曼致力於博雅教育與宗教價值的結合，這一努力並不是建立在犧牲任何一方價值的基礎之上。紐曼一直試圖在二者之間保持一種平衡，在二者的張力之間保持一種統一。這從紐曼關於大學中的神學以及教會對大學的參與的觀點中可見一斑。

儘管紐曼明確認為，教會應該對大學有著直接的參與和管轄，但是並不意味著紐曼認為一所天主教的大學是嚴格依據教規建立的，其目的就是對道德與信仰的培育，如庫侖大主教等人所期望的。紐曼強調的重點是，教會對大學的介入可以為大學充滿天主教的精神，使理性不至於對信仰產生僭越，使道德不至於在混亂中迷失，確保啟示的真理在大學中佔有合理的一席之地。根據《大學的興起與發展》，我們可以知道，紐曼此時談論的是大學的完整性（integrity）而不是大學的本質（essence）；不是大學的理念本身，而是大學與教會的外部聯繫。一所天主教大學的特徵並不在於教授一門或多門關於宗教的課程，而在於這所大學對教會的從屬。但是這種對教會的從屬，同時也並不意味著大學的本質因而會發生改變。大學教授知識，如果信仰和道德是有關知識的，那麼大學同樣可以教授，但是僅限於作為一門學科。大學無法讓學生相信教理、信仰或讓學生擁有高尚的品德，因為這是意願的問題而不是心智的問題。²⁵

儘管神學在紐曼看來有著如此的重要性，紐曼仍然堅持大學中各門學科的自由，在教會對大學的參與方面持謹慎的態度。這種相對保留的意思是，紐曼贊成教會可以為大學提供一種穩定的作用，但是他並不贊同教會或是神學作為教會的一種手段對大學有著審查的作用。並且，與庫侖大主教等人不同，紐曼也主張平信徒（laity）在大學中的作用，因為他認為這所天主教大學是為平信徒提供高等教育的場所，

24 紐曼認為，博雅知識部分地站在基督教一方，部分地站在其對立面。J. H. Newman, *The Idea of a University*, 463.

25 A. D. Culler, *The Imperial Intellect*, 261.

是以心智的提高為目標，而不是像神學院那樣，以培養神職人員，以教牧為目的的。²⁶

只要是個幾何學家，或自然哲學家，不信教的人也好，他在自己的科學領域內根據這門科學的規律所得出的結論是毋庸置疑的，也不應該受到天主教徒的懷疑，除非天主教徒對神聖的原則和神聖的創造之事實和真理的心胸狹隘是合理的。²⁷

我看不出為甚麼不應該由某位拉普拉斯擔任天主教大學的天文學教授，或者不應該由某位洪堡去擔任物理學教授。不管他們可能想說甚麼，只要不離開自己的科學，他們就會像《聖經》裏的異教徒先知那樣，絕不可能「超越主的話，去說出他們頭腦裏的任何東西」。²⁸

天主教的學問也不意味著排斥抽象推理著作、自然科學實驗著作及類似著作，儘管這些著作是由來自另一個宗教群體或無宗教信仰的群體的作者寫的。²⁹

紐曼列舉了牛頓等人，用來說明那些非天主教信徒的人們為人類做出的真正貢獻，因此，「對此我們並不想干涉」。³⁰不但如此，紐曼在關於〈基督教與文學〉的這篇演講中，明確地提出一所大學應該基於並且應該寓於文學院（Faculty of Arts）中。紐曼回顧了中世紀大學

26 所謂平信徒，是相對於神職人員（clergy）而言。“Clergy”一詞，可以譯為「聖職人員」，也可稱為「神職人員」，是指領過聖秩聖事者，為教會服務的教會在職人員。“Laity”是指受過洗禮而成為教會成員的教友，是非聖職人士。紐曼曾力主大學的副校長之一應由平信徒來擔任，但這種努力並未成功。

27 紐曼著，高師寧、何克勇、何可人、何光滬譯：《大學的理念》，頁222。

28 同上注。

29 同上注，頁225。

30 同上注。

的做法，並期望在他那個時代，儘管有創造或闡釋神學與法學的天才，但是大學的教學和管理仍存在於文學院中進行。³¹紐曼這種將大學的根基寓於文學院而非神學院，深層原因是由於，他認為正是文學、語言等保護了我們免於將神學過於理性化的傾向，這一原則在其《基督教教理發展》一書中有著詳細的分析。³²

雖然紐曼認為一所大學應該寓於更高的理想之上：

（博雅教育）確實只不過是一個此世的目標，只不過是一種無常的財富。……正如一所醫院或者一座濟貧院，雖然其目標絕不是永恆的，但是卻可以聖潔化而為宗教服務。同樣地，一所大學也肯定可以如此，即使它只不過是我迄今所描述的那樣一所大學。我們要到達天堂，也可以靠利用這個世界，儘管這個世界必然會逝去；我們要完善自己的天性，不是靠取消它，而是靠給它增添某種超過天性的東西，並把它引向高於它自身的目標。³³

但是同時，紐曼更注意到，一所開放的大學，由一種強烈的使命為補足時，比一所封閉的天主教學院更加安全。因為，在這樣的大學中，神職人員和平信徒得以學會相互容忍與共處，學習與虔誠得以共同保全。³⁴紐曼本可以將大學的課程設置更符合天主教教會的期望，例如神學具有對所有課程審查的作用，然而他並沒有這樣做；他本來可以使愛

31 J. H. Newman, *The Idea of a University*, 211–222.

32 J. H. Newman, “Chapter Six,” in *An Essay on the Development of Christian Doctrine* (Garden City, New York: Doubleday, 1960).

33 紐曼著，高師寧、何克勇、何可人、何光滬譯：《大學的理念》，頁122。

34 J. Coulson, “Newman’s Idea of An Open University, and Its Consequences Today,” *Downside Review* 94 (April 1976): 137.

爾蘭這所天主教大學更符合愛爾蘭當時的實際情況，例如強調專業技能的培養，他也沒有這樣做。他雖然期望教會的介入可以彌補大學在道德方面的缺失，但是並不希望大學變成一個神學院；他雖然認為大學是為世人做準備的地方，但並不認同大學可以約化為一間技術學校。

走筆至此，我們可以說，儘管紐曼的《大學的理念》是博雅教育的經典著作，儘管後人提及紐曼的教育思想時，往往想到的是它對博雅教育的發展以及後來的通識教育的啟發，但是通過上述對紐曼教育思想的內容和主旨的分析與思考，我們可以說，宗教與大學、神聖與世俗，如何處理二者之間的關係，既不消蝕任何一方的力量，同時又可以讓二者在互動之中獲得完美的結合與發展，一直都是紐曼教育思想中的重要組成部分，是其關注的重點。

參考書目

中文參考書目

1. 紐曼，〈大學是甚麼〉，收入徐譽慶、趙世澤、戴盛虞譯，許牧世、趙世澤編，《紐曼選集》（香港：香港基督教文藝出版社，1957年初版，1991年再版），頁269–278。
2. 紐曼，〈論神學作為知識之一部門〉，收入徐譽慶、趙世澤、戴盛虞譯，許牧世、趙世澤編，《紐曼選集》（香港：香港基督教文藝出版社，1957年初版，1991年再版），頁279–295。
3. 紐曼著，高師寧、何克勇、何可人、何光滬譯，《大學的理念》，貴陽：貴州教育出版社，2003年。
4. 賴品超，〈從紐曼看基督宗教與大學〉，收入羅秉祥、江丕盛主編，《大學與基督宗教研究》（香港：香港浸會大學、中華基督宗教研究中心，2002年），頁31–47。

外文參考書目

1. Cameron, J. M. *John Henry Newman*. London: Published for the British Council and the National Book League by Longmans, Green, 1963.
2. Coulson, J. “Newman’s Idea of An Open University, and Its Consequences Today,” *Downside Review* 94 (April 1976): 133–145.
3. Culler, A. D. *The Imperial Intellect: A Study of Newman’s Educational Ideal*. New Haven: Yale University Press, 1955.
4. Ker, I. T. “Editor’s Introduction” in J. H. Newman, *The Idea of a University: Defined and Illustrated: I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin. II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*, ed. with introduction and notes by I. T. Ker. Oxford: Clarendon Press, 1976.
5. Newman, J. H. *An Essay on the Development of Christian Doctrine*. Garden City, New York: Doubleday, 1960.
6. Newman, J. H. *Rise and Progress of Universities and Benedictine Essays, with an Introduction and Notes by Mary Katherine Tillman*. Herefordshire: Gracewing, 2001.
7. Newman, J. H. *The Idea of a University: Defined and Illustrated: I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin. II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*, ed. with introduction and notes by I. T. Ker. Oxford: Clarendon Press, 1976.
8. Pelikan, J. J. *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven: Yale University Press, 1992.

太陽系理論的突破

陳天機 王永雄 彭金滿*

香港中文大學

一、「科學革命」

中古時代的歐洲學者放棄了自古已有的自大心態，奠定了客觀科學的基礎，直接及間接地帶動了多方面的改革，加速了社會演變的步伐，結果大大提高了全球居民的生活素質。學者通常用「科學革命」（the scientific revolution）一詞來描繪這劃時代的突破，雖然我們今天所認識的科學並非當時革命的原動力，而是這革命的產兒。

（一）哥白尼

不少人也稱這革命做「哥白尼的革命」（the Copernican revolution），¹未免過譽這位業餘天文學家了。筆者在〈地心論面臨挑

* 陳天機，香港中文大學大學通識教育部訪問教授。
王永雄、彭金滿，香港中文大學物理系導師。

1 哥白尼（Nicolaus Copernicus, 1473–1543），波蘭天主教修士（canon）、業餘天文學家。N. M. Swerdlow和O. Neugebauer著有透闢的傳記，參見*Mathematical Astronomy in Copernicus's De Revolutionibus* (New York: Springer-Verlag, 1984), 3–32。關於哥白尼和其他重要學者的傳記亦可參閱J. J. O'Connor and E. F. Robertson, *The MacTutor History of Mathematics Archive*, 2005, 〈<http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/history/index.html>〉。

戰〉一文已講過，²他不是第一位提出日心論的人，但他提出的理論確實引起了中古歐洲學者的廣泛注意和討論，這有似哥倫布發現「新」大陸。實際上，哥白尼理論從未成為太陽系學說的主流。近年學者綜合多方面的文獻資料，質疑他所提出的「創見」，更令他頭上的光環失色。

哥白尼的《天球旋轉論》³所強調的簡潔之美只限於前哲已講過的大體理論。他自己的貢獻是：他用大體理論最先描述了太陽系日心模型的全貌，輕易地解釋了行星的逆行，算出六大行星軌道大小的比例（誤差只有4%）。但他所提出的細節理論不如托勒密理論精確，而複雜過之。他將托勒密構思裏的每一個「均衡點」都改成加添的周轉圓，所採用的主要定理來自伊斯蘭天文學家。

（二）舊時代的標誌

科學革命送舊迎新。舊時代（至1601年）天文學探討的特徵是：

工具：（無可避免的）肉眼觀測；簡單粗陋的儀器。

直線圓規幾何與簡單三角學；雜亂的數字、符號表示方式；算術竟屬大學課程。

瞭解：認為宇宙比太陽系大不了多少。

相信星象、人生互相緊密影響；天文學家往往兼任星相術士。

對相對運動缺乏瞭解：同一物理現象在不同座標系統下表示，往往被誤認為是絕然不同的物理模型。

缺乏對質量、引力等物理概念的認識。

將物理模型與數學漸近技術混為一談。

2 「筆者」代表本文的所有作者。〈地心論面臨挑戰〉一文為筆者所作，發表於本刊2007年3月，總第二期，頁125-149。下文所言「前文」亦指此文。

3 拉丁文書名為*De Revolutionibus Orbium Coelestium*，英譯名*On the Revolution of Celestial Spheres*。

構思：以神學、美學為依歸的主觀構思。

特設「只此一次 (*ad hoc*)」的太陽系理論。

用多個圓形堆砌出來的周轉圓軌道。

理論背後欠缺高層次的原理；無從推廣到其他領域。

(三) 新時代科學的特色

取而代之的，是新時代物理科學（經典物理學：十七世紀至十九世紀中葉），標誌是：

工具：望遠鏡為主的儀器觀測技術；⁴精確的計時技術。

數學技術的發展和廣泛應用：三角、對數、方程式、解析幾何、微積分。

模型：簡潔的「二次曲線」（橢圓、拋物線或雙曲線的一臂）軌道；不用周轉圓。

原理：太陽系諸軌道相互關係的探討。

高層次原理的尋求：從軌道理論與「動力學」歸納出簡明定律，從而引出可以廣泛應用的經典力學。

科學方法的介定、採用；科學評估制度和發表渠道的確立。

符合觀測、實驗和推論的客觀、數量化科學。

數學漸近技術的發展。

瞭解：知道太陽系只是宇宙的一小部分。

開始認識：座標系統的選擇與所表達的物理現象無關。

（但特例往往仍然產生誤解。）

實用：應用科學和工程學的確立。

4 1608–09年，伽利略（Galileo Galilei, 1564–1642）首次將自製的望遠鏡指向夜空，有諸多發現。

（四）過渡時期

過渡時期出現在兩個世紀（十六至十七世紀）之間的神聖羅馬帝國和意大利，這是歐洲宗教歷史上驚濤駭浪的時代。過渡時期的三位重要科學人物中，布拉赫和開普勒都是新教徒，伽利略是天主教徒。⁵ 多明各會教士布魯諾⁶ 自動脫教，到處宣揚哥白尼理論，宣稱宇宙無窮，許許多多地方都有太陽系，都有人居住，天主教會禁錮他八年後，在1600年判他為異端，處以燒刑。但布魯諾的罪狀文獻早已佚失，故不能確定是否由於當時仍未被公開宣禁的日心論。

天主教與新教信徒劍拔弩張，互不相讓，無可避免地引發了「三十年戰爭」（1618–1648），蹂躪了名義上隸屬於神聖羅馬帝國的許多日耳曼諸侯國。不可思議的是，這宗教戰爭竟然變質，成為國家謀取政治利益的工具。結果雙方筋疲力竭，簽訂了劃時代的威斯特伐利亞和約（Treaty of Westphalia），有史以來首次公開確認國家的主權。

（五）地心論面對的挑戰

在〈地心論面臨挑戰〉一文中，筆者敘述了哥白尼日心論挑戰托勒密的地心論。「地球是宇宙唯一不動中心」的自大看法，在公開質疑之下已經開始動搖了。但半個世紀後，主流理論卻是第三者——空前準確，且不抵觸教條的布拉赫「行星繞日、日繞地球」第谷模型。以今日「事後孔明」的眼光來看，就大體理論而言，第谷理論與哥白尼的日心論，只是不同座標系統表示下的**同一物理模型**；**唯一**與托勒密的地心論構思相容的物理模型正是第谷／哥白尼模型。

5 布拉赫（Tycho Brahe, 1546–1601），丹麥天文學家；開普勒（Johannes Kepler, 1571–1630），德國天文學家。

6 布魯諾（Giordano Bruno, 1548–1600）。

二、布拉赫與開普勒

（一）舊時代的終結

丹麥天文學家布拉赫為古天文學史畫上了句號，他代表了舊時代的終結，但也埋下了新時代的種子。他所搜集的觀測數據比自己提出的第谷理論更加精確，終於引出了開普勒劃時代的突破。

十六世紀末葉，布拉赫與丹麥新國王鬧翻了。⁷ 他離開丹麥，輾轉到了神聖羅馬帝國首都布拉格。1599年，皇帝魯道夫二世聘他為神聖羅馬帝國數學家，⁸ 翌年他僱用了開普勒。⁹

（二）開普勒

1. 不渝的日心論者

德國圖炳根（Tübingen）大學天文學教授梅思林¹⁰ 在課堂上教地心論，但卻對研究生講解哥白尼的日心論。學生開普勒成為不渝的日心論信徒，他在信奉新教的格拉茨（Graz）神學院¹¹ 做了六年數學教授。1600年，神聖羅馬帝國要驅逐新教徒出城。恰巧梅思林接到布拉赫的來信，便介紹了開普勒。開普勒「不僅近視，而且小時候的一場差點要了他命的天花還給他留下了看東西重影的後遺症。」¹² 幸好布拉

7 新國王Christian IV認為布拉赫苛待島民，更沒有遵約修葺島上的教堂。

8 Rudolph II（1552–1612）。布拉赫的服務包括為皇帝作星相占卜。

9 參見J. J. O'Connor and E. F. Robertson, “Kepler” 條；亦可參閱NASA, “Between Jupiter and Mars, I Place a Planet,” *Dawn: A Journey to the Beginnings of the Solar System*, 〈http://dawn.jpl.nasa.gov/DawnCommunity/flashbacks/fb_02.pdf〉。

10 Michael Maestlin (1550–1631)。

11 格拉茨市（Graz）在神聖羅馬帝國治下，奧地利的Styria省。

12 參見霍金的導讀，載於S. Hawking ed., *On the Shoulder of Giants, Part 3: Harmonies of the World* (Jerusalem: The Jewish National and University Library, 2002)。中譯本：克卜勒著，霍金編、導讀，張卜天譯：《世界的和諧》（台北：大塊文化，2005年），頁14。

赫需要的不是更多的觀測，而是觀測數據的詮釋。布拉赫本人並不相信日心論，但仍有足夠量度聘請這位抱有異見的助手。

開普勒那時已經出版了《宇宙奧秘》，描述他所熱中的神秘太陽中心理論。¹³ 在幾何學上的正多面體恰有五種。每個正多面體可以有「內切」、「外切」的正圓球殼，他所知的行星，包括地球，只有六顆。開普勒於是認為行星的圓形軌道恰在這些球殼上面（圖2-1）：

太陽／正8面體／水星／正20面體／金星／正12面體／
火星／正4面體／木星／正6面體（立方形）／土星。

按照這理論計算軌道的相對大小，與正確答案比較，誤差只有10%。

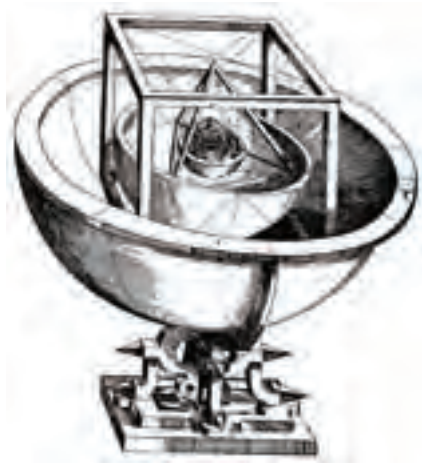


圖2-1 開普勒的神秘日心理論模型

13 天體神秘巧合的傳統可以追溯到上古希臘數學家畢達哥拉斯（Pythagoras，前582—前507）的學派。《宇宙奧秘》的拉丁書名是 *Mysterium Cosmographicum*，英譯名為 *Mystery of the Cosmos*（Tübingen, 1596）。

1601年，布拉赫突然去世。¹⁴ 開普勒雖然與他屢有爭拗，卻成功承襲了布拉赫的職位，以及布拉赫累積了40年、愛惜如命、不肯讓人看的行星觀測數據。

開普勒相信天體之間存有神秘的巧合。半科學或偽科學的猜想供應了靈感，讓他從新角度探求與觀測數據相容的科學理論。但他畢竟是探討真理的科學家，當他發現數據無法支持自己的「正多面體軌道」神秘理論時，他便只好改弦易轍了。

2. 橢圓軌道

斯須九重真龍出，一洗萬古凡馬空。

——唐·杜甫：《丹青引贈曹霸將軍》

經過許多次失敗的嘗試後，開普勒終於找出劃時代的橢圓軌道模型。¹⁵ 1609年，他出版了《新天文學》，發表了簡潔準確的行星繞日兩大定律，在一千多年來的數理太陽系理論中，首次將前人所用的好幾十個周轉圓一筆勾消。¹⁶ 但世人反應冷漠，顯然學術界仍未完全了解橢圓的數學。¹⁷ 十年後（1619年）開普勒發表第三定律，指出前人不知的各行星軌道間的關係，竟然大受歡迎。1627年，他更出版了空前準確的《魯道夫星曆表》，與自己的理論互為表裏。¹⁸ 至十七世紀中葉開始，橢圓軌道理論終於成為主流。

14 據說布拉赫在宴會裏強忍小便，結果中尿毒症去世。

15 開普勒留下的火星軌道計算草稿竟達一千多頁。

16 拉丁文原名很長：*Astronomia Nova*.....，英譯名*New Astronomy*.....。書中只討論火星的軌道，但後來開普勒也發表了其他肉眼行星的橢圓軌道。

17 處理複雜圖形的重要工具：用代數表達幾何的解析幾何學，要到1637年才正式由笛卡兒發明。

18 《魯道夫星曆表》（*Rudolphine Tables*），以神聖羅馬皇帝魯道夫二世命名。書中教導讀者使用開普勒的定律來推算行星位置。

3. 三大定律

三大定律如下：

第一定律：五大行星和地球都繞著太陽以橢圓軌道旋轉；太陽位在橢圓軌道兩個焦點之一（ F ）。（圖2-2a）

第二定律：在橢圓軌道上每顆行星（或地球）與太陽間的線段在同一時間段落內掃過同一面積。（圖2-2b）

第三定律：任何兩顆行星橢圓運轉的周期（ T_1, T_2 ）與相應的橢圓軌道的半主軸（ a_1, a_2 ）遵守下列方程式：

$$(T_1/T_2)^2=(a_1/a_2)^3。$$

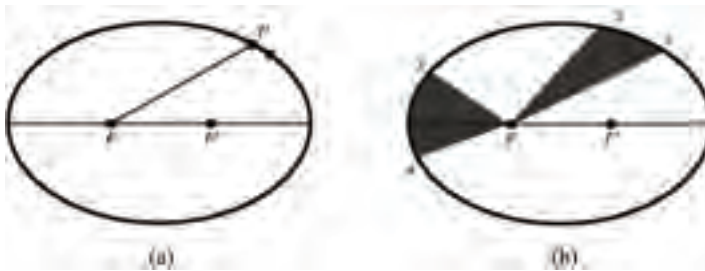


圖2-2 開普勒的橢圓軌道理論：（a）第一定律；（b）第二定律

開普勒的簡潔模型一舉取消了過往圓形軌道理論複雜的細節架構。他不單完全揚棄了周轉圓，更賦予「偏重點」和「均衡點」兩個古老名詞以嶄新而理性的含義。橢圓軌道有一對焦點，太陽位在其中之一（ F ），而不在軌道的正中，控制行星運轉速度的「新均衡點」也正是太陽所在。¹⁹

19 有趣的是，在橢圓軌道上的行星 P 不但遵守第二定律（ PF 每小時掃過的面積相等），而且另一焦點 F' 相當於托勒密的均衡點，線段 PF' 每小時也掃過約略相等的角度。

他的第三定律很可能來自他的神秘「天體音樂」概念，這定律雖然仍有改進的地方，²⁰ 但已指出軌道的周期，自然地決定了軌道（最長部分）的約略大小。

開普勒迫使整個早期科學界重估「真」和「美」的涵義：「真」的未必是「美」的。其實「美」的判斷帶有濃厚的主觀成分，而且有「時尚」之分。「圓」雖然比「橢圓」更為對稱，卻未必更「美」。後來接受開普勒理論的人可能也會認為橢圓軌道正是「美」的表現。

4. 坎坷的歲月

開普勒多年都在貧困、艱辛中度過。原來神聖羅馬帝國皇廷經常拖欠工資，而且他屢次成為宗教衝突的夾縫犧牲品。1612年，魯道夫二世遜位，接任的弟弟馬提亞（Matthias）不容新教徒留在首都布拉格，開普勒被迫遷到林茨（Linz），但他拒絕接受路德教會部分教條，結果竟被開除。1617年，開普勒的母親在德國新教區被誣告為女巫，開普勒竭力營救，在她入獄14個月後終獲釋放。開普勒發表第三定律時，「三十年戰爭」已經在布拉格爆發。1626年，他做了天主教傭軍統帥華倫斯坦²¹的星相師。開普勒於1630年過世，名義上仍是神聖羅馬帝國數學家，但始終拿不到皇帝積欠他的薪金。1632年，信奉新教的瑞典軍隊破壞了他的墳墓。開普勒結婚三次，前兩次妻子都先他而死，他許多兒女也在童年夭逝。

開普勒是一位學識廣闊的學者。他在1604年發現了一顆超新星。著作除天文學外，也包括光學、潮汐理論、應用數學和科學小說。²²

20 誤差其實不到1%，見「牛頓的《原理》」一節。

21 華倫斯坦（Albrecht W. E. von Wallenstein, 1583–1634），他在世時累建大功，後來與皇帝政見相違，被暗殺。

22 開普勒發明了最流行的天文望遠鏡，利用兩塊凸透鏡產生倒影。他的科學小說《夢》（拉丁名*Solium*，英譯名*The Dream*）在他死後（1634年）出版。

5. 「橢圓軌道」第谷理論

哥白尼的日心理論並沒有打倒地心論，取代托勒密理論和第谷理論的其實是開普勒的橢圓軌道理論。這革命性的創新由開普勒以日心論的形式出現。哥白尼和開普勒都相信太陽是靜止不動的，但都無法證明。

筆者曾在〈地心論面臨挑戰〉中指出，就大體理論而言，哥白尼理論與布拉赫理論所描述的其實都是同一物理模型，不同之處只是座標的選擇。開普勒日心理論簡明、精確，顯然比布拉赫理論優勝。但地心論信徒也大可以將座標原點改放在地球上，取得同樣準確的「橢圓軌道」第谷理論，免得受宗教人士誤解。

二百多年前，中國欽天監監正、耶穌會士戴進賢用這一完全合理且饒有意義的座標變換，來推算1730年7月15日（雍正八年六月初一）北京的日蝕，卻遭到後人的非議：

戴進賢……不得不採用開普勒的橢圓面積定律。但是這時教廷的反動權勢仍在肆虐，哥白尼的宇宙圖像被篡改成為太陽循橢圓軌道繞地球運轉，而地球靜居於橢圓的一個焦點上。這真是明目張膽顛倒是非了！²³

三、牛頓²⁴與力學

（一）萬有引力

為甚麼行星和地球依循開普勒的橢圓軌道運行？開普勒認為原因是磁力的吸引，但他無法證明。我們現在知道，吸引的來源不是

23 葉式輝：〈哥白尼〉，收入席澤宗主編：《世界著名科學家傳記：天文學家I》（北京：科學出版社，1990年），頁58。戴進賢（Ignatius Kogler, 1680–1746），德國天文學家，1717年來華。亦見倪彩霞：〈開普勒〉，收入同書，頁162。

24 牛頓（Sir Isaac Newton, 1642–1727），英國物理學家、數學家。

磁力，而是「反平方」（inverse-square）的萬有引力。兩個質點²⁵（ A, B ；距離= R ，對應的質量是 M_A 和 M_B ）間的相互引力是

$$F = GM_A M_B / R^2;$$

其中 G 是萬有引力常數。²⁶ 世人通常接受「從樹上跌落的蘋果打中牛頓天靈蓋」的傳說；原來萬有引力的發現者卻是牛頓的死對頭、以彈性定律見稱的胡克（1680年）。²⁷

（二）牛頓的《原理》

伽利略的一連串實驗，確定了「質量」在物體運動上的重要地位，建立了動力學。動力學與開普勒的太陽系理論是經典力學的兩大基石。1687年，牛頓出版巨著《原理》，終於把開普勒的三大定律化為經典力學「兩體問題」的推論。²⁸

「兩體問題」討論兩個質點在萬有引力定律和牛頓力學三大定律的作用下的動態。經典力學提出了「質量中心」（center of mass）的明確概念：假如 C 是質點 A 、 B 的質量中心，則線段 AC 的長度是

$$r = RM_B / (M_A + M_B)$$

「兩體問題」的解答是：

25 質點是只有質量和位置的理想物體。實際上太陽系的眾天體半徑當然都大於0，但這事實引起的作用通常極微，可以忽略。

26 以國際單位制表示： $G = 6.6742 \times 10^{-11} \text{m}^3 / \text{s}^2 \text{kg}$ 。

27 胡克（Robert Hooke, 1635–1703），英國多才物理學家。對他科學貢獻的新評價，見A. Chapman, “England’s Leonardo: Robert Hooke (1635–1703) and the Art of Experiment in Restoration England,” *Proceedings of the Royal Institution of Great Britain* 67 (1996), 239–275, 此文之“4. Astronomy and gravitation”。

28 拉丁書名：*Principia*。全名《自然哲學的數學原理》，拉丁文為*Principia Mathematica Philosophiae Naturalis*。

1. 在萬有引力作用之下，每質點繞著質量中心 C 依循「二次曲線」軌道運行。「二次曲線」包括圓、橢圓和兩種一去不回的曲線：拋物線和雙曲線（兩臂之一）。這是開普勒第一定律的擴充。
2. 「角動量守恆」，在此不贅。開普勒第二定律原來正是「角動量守恆」的表現。
3. 如橢圓軌道的周期是 T ，半主軸是 a ，則 $T^2 = ka^3$ ， $k = 4\pi^2/G(M_A + M_B)$ 。這是開普勒第三定律的修正和推廣。²⁹

原來太陽與地球都同時繞著質量中心 C 運轉，「兩體問題」產生了兩條軌道！但因為太陽的質量遠大於地球，這質量中心距離太陽球心只有450公里。太陽環繞質量中心所運行的軌道因此也很小，整條軌道都深埋在太陽光球之內（光球半徑是70萬公里）。

太陽系其實是一個「多體運動」系統。多體運動雖然複雜，仍擁有質量中心；它的位置在任何時間，仍然可以計算出來。而且質量中心遵守慣性定律：它一旦開始運行，如無外力作用，便會一直運行下去。地球、太陽兩者的球心都有資格作為座標原點；這選擇絕不影響新原點的運動。它們都不是太陽系質量中心，雖然後者的確接近太陽的球心。太陽系中所有天體都繞質量中心運行，都不能說是靜止的；質量中心本身也受外力影響，也在運動。

自牛頓力學出現後，日心論與地心論之爭告一段落。1757年，開明飽學的教皇本尼迪克特十四世³⁰接受牛頓力學，取消對日心論的所有禁令。今天我們常用的座標原點相當於地心論和日心論。為便利起見，日心論的「心」一詞往往指涉「太陽系的質量中心」。

²⁹ 據開普勒原來的第三定律，太陽系所有行星軌道都採用相同的 k ，這只是約略正確，因為眾行星的質量雖然都遠小於太陽，但彼此並不相同。

³⁰ 本尼迪克特十四世，原名Prospero Lorenzo Lambertini (1675–1758)。

我們日常生活依然習慣採用地心論的看法。例如中國曆法談到的「黃道十二宮」，「黃道」其實是「地心論」者所見的太陽在天穹的路線。慣用的說法是：「每年8月21日，太陽在獅子宮」，³¹ 這是不折不扣的地心論說法。如採用日心論，我們理應改說：「每年8月21日，地球在（獅子座對面的）水瓶宮。」



圖3-1：(a) 每年8月21日，太陽看似在獅子宮前。(b) 地球繞著太陽周轉，每年8月21日，運行到（獅子座對面的）水瓶宮。

更常見的地心論例子是簡單的一句：「太陽出來了。」

（三）「五分鐘定理」

英國胚胎學家烏而樸說過，西歐中古時代，有一條「五分鐘定理」：竣工後五分鐘，假如新屋仍然屹立不倒，便可入住。³²

這所謂「定理」其實笑中有淚。在十二世紀，法國人發明了高聳入雲的哥德式教堂的建築。他們不惜動員整個地區的財力、人力，耗費幾百年的時間，表達與神溝通的熱忱。1225年，法國北部保維市開始

31 地球、太陽與獅子星座某一部分出現在同一條直線上。

32 L. Wolpert, *The Unnatural Nature of Science* (London: Faber and Faber, 1992), 34–35.

興建聖彼得大教堂，³³但在1284年，唱詩班的建築部分在完工8年後竟然塌毀，100年後，塌毀部分的修葺、強化工程才告完成。再過180年後（1564年），高達153公尺（505英尺）的尖塔開始興建，於1569年告成；但支柱似不勝負荷，終於在4年後的一天全塔突然坍塌，幸好沒有弄出人命。膽戰心寒的市民迫得中止所有大規模的營建工程。教堂迄今只完成了四分之一左右，它的設計本來是經典式、中有高塔的「長腳十字」，現在的建築根本沒有十字的長腳，更沒有高塔。

教堂坍塌的原因可以說是「青黃不接」，上兩個世紀的建築師傅已將經驗、心得隨著肉身埋入墳墓，而新科學仍要200年才能開始應付教堂建造的問題。³⁴但當初市民雄心萬丈，要興建全歐洲最高的教堂，老師傅即使能死而復生，投入工作，光憑經驗，仍未必能夠擔當得起「創新」的重任。後世經典力學定律的應用和對材料力學的認識，終於徹底廢除了這令人苦笑の定理。

四、伽利略的冤案

Much ado about nothing（無事生非）。

——莎士比亞（1564–1616）劇名

（一）伽利略

伽利略是偉大的實驗科學家。他的實驗打破了亞里士多德「物體墜地速度與重量成正比」的謬論，奠定了後來經典力學的基礎。他

33 La Cathédrale Saint-Pierre de Beauvais.

34 J. Heyman, "Why Beauvais Cathedral Collapsed," in *Transactions of the Newcomen Society* 40 (1967–68). 節本見〈<http://www.newcomen.com/excerpts/beauvais.htm>〉。

製造了第一部天文望遠鏡，觀察到金星的盈虧，斷定這是陽光從不同角度由金星反射到地球的結果，因此金星必定環繞太陽旋轉。伽利略因此揚棄了托勒密的地球中心周轉圓理論，全力支持哥白尼的太陽中心論。

伽利略與開普勒同為早期物理學的兩大柱石。開普勒在書信裏盛讚伽利略的天文觀察，但伽利略沒有接受開普勒的橢圓軌道理論，也忽略了布拉赫的第谷理論。他是否不知道這兩套理論同樣能夠輕易地解釋金星的盈虧呢？無論如何，伽利略的確是「太陽中心、圓形軌道論」的忠實信徒。

（二）《關於兩個世界系統的對話》

1616年，天主教異端裁判庭終於裁定哥白尼出版已73年的《天球旋轉論》為異端邪說。³⁵ 教會命令伽利略不許「抱有或維護地球運動、太陽靜止」³⁶ 的異端思想。但伽利略恃才傲物，而且後來（1623年）他的好朋友榮任教皇。³⁷ 他在1632年應教皇之請，出版了《關於兩個世界系統的對話》，³⁸ 得到異端裁判庭的正式批准和教皇的認可。這書全力支持哥白尼的日心論，同時譏評地心論。書中描述三個人想像的對話，其中一位亞里士多德派哲學家思普力求³⁹ 每次發言必露破綻，讓日心論者沙爾維亞提⁴⁰ 長驅直入，攻至體無完膚。有人（包括教皇）認為思普力求這笨蛋角色所影射的正是當今的教皇。伽利略化友為敵，從此失去了教廷裏最重要的靠山。

35 《天球旋轉論》在1758年正式解禁。

36 “Hold or defend the idea that the Earth moves and the Sun stands still at the center”.

37 烏爾班八世（Urban VIII, 1568–1644），原名Maffeo Barberini。

38 *Dialogue Concerning the Two Chief Systems of the World*.

39 思普力求（Simplicio）。

40 沙爾維亞提（Salviati）。

更令人不安的是，他在書中以自己的潮汐理論作為根據，而這理論竟然是**徹底錯誤**的。他宣稱潮汐每天一次，影響來自太陽。但實際上潮汐每天至少兩次，最大的影響來自接近地球的月亮。（一千多年前，塞琉古⁴¹ 早已講過潮汐〔主要〕由於月亮；早在1609年，開普勒也提出了正確的潮汐理論。⁴²）《關於兩個世界系統的對話》採用了與現實完全脫節的潮汐理論，更忽視了開普勒和布拉赫兩人更準確的太陽系理論，有失實驗科學家的體統，的確是伽利略「盛德之玷」。

（三）裁判與平反

1633年，異端裁判庭裁定，命令伽利略撤回「地球繞日」的異端思想；⁴³ 判他終身監禁之刑（後來改為軟禁）；列《關於兩個世界系統的對話》為禁書（後來更禁止他出版現有和將來的任何書籍）。

伽利略在1637年已瞎了右眼，翌年1月變成全盲。7月，他將總結一生力學研究的著作《關於兩門新科學的對話和數學的論證》⁴⁴ 成功偷運到荷蘭出版。⁴⁵ 他在1642年1月逝世。

1992年10月30日，教皇若望保祿二世宣稱對伽利略的裁判是由於人為的錯誤，當時也不該把他軟禁。⁴⁶ 教廷承認過去的錯失，雖不能使時光倒流，但是給伽利略還以自由，畢竟是明智之舉，但卻做得並不徹底。當年（1616年）的裁決，視哥白尼的太陽中心論為異端邪說，又何嘗不是錯誤呢？

41 塞琉古（Seleucus of Seleucia），古希臘哲學家，約在前190年出生於兩河流域，活躍在前150年左右。

42 P. Tyson, "His Big Mistake," <<http://www.pbs.org/wgbh/nova/galileo/mistake.html>> .

43 傳說他聆判後喃喃自語：「它仍在動！」筆者按，查無其事。

44 英譯名*Discourses and Mathematical Demonstrations Concerning the Two New Sciences*。

45 同年9月，英國名詩人米爾頓造訪。在1651年，米爾頓也變成全盲。

46 若望保祿二世（John Paul II, 1920–2005），原名Karol Józef Wojtyła。他也平反了布魯諾。

五、結論

筆者寫作本文的動機在矯正一些非專門寫作（甚至有些大學教材）主觀式、過度簡化，甚至錯誤的敘述。

前文已經指出，托勒密的地心論其實就是未成熟的「行星繞日，日繞地球」第谷理論，而後者與哥白尼的日心論在大體上不同之處，只在（動態）座標原點的選擇；在細節上兩項理論確有懸殊，但只關係到觀測的精確性和採用的應用數學技巧。

世人往往以為哥白尼的真理終於取得了勝利，其實這只是誤解。事實上，哥白尼理論從來未當過主流。在歷史上當真摧毀「地球是宇宙的不動中心」的自大社會心理的，是開普勒的橢圓軌道理論。而且利用座標變換的技術，任何「日心」理論可以有對應的「地心」，甚至「海王星中心」理論；這些理論都完全無法證明所採用的座標原點是靜止不動的。在牛頓力學建立之前，「中心」並沒有明確、單一的科學定義。開普勒的橢圓軌道也只提議太陽可能是太陽系的中心。我們知道星體質量和星際距離之後，方才能夠當真決定在「兩體運動」裏位置不變的一點。但這只是天體物理學的開始。

事實上，多數現代宇宙論學者都認為宇宙並沒有任何一點比其他地方更特殊。換句話說，一個人類問了幾千年的問題：「中心何在？」不單沒有答案，原來連問題本身都未必成立。我們現在知道，太陽系繞著銀河星系的中心旋轉，銀河星系是本星系群的一員；⁴⁷ 整個本星系群正在以每秒600公里的速度向著宇宙的一方運動。我們在宇宙間只看到相對運動，根本找不到可以證明為絕對靜止的任何一點。

47 本星系群（the local group of galaxies）包括銀河星系、仙女座大星系（M31）和三角座大星系（M33）。

當然，400年來學術界早已度過了對自大社會心理最關鍵性的一擊：靜止的唯一中心，存在與否，肯定不在地球。

參考書目

中文參考書目

1. 席澤宗主編，《世界著名科學家傳記：天文學家I》，北京：科學出版社，1990年。

外文參考書目

1. Evans, J. *The History and Practice of Ancient Astronomy*. New York: Oxford University Press, 1998.
2. Hall, A. R. *The Revolution in Science 1500–1750*. London: Longman, 1983.
3. Hoyle, F. *Astronomy and Cosmology: A Modern Course*. San Francisco: Freeman, 1975.
4. O'Connor, J. J., and Robertson, E. F. *The MacTutor History of Mathematics Archive*, 2005. <<http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/history/index.html>> .

附錄

太陽系理論沿革簡表

約前330 亞里士多德提出晶體球殼、地球中心理論。

約前250 阿里斯塔克斯提出地球繞日說，接受地球自轉說。

- 140 托勒密的地球中心周轉圓理論融合眾說，流行了一千多年。
- 499 印度數學家亞里亞巴拉塔用詩篇形式宣稱地球與行星都以橢圓軌道繞日運行。
- 約1350 敘利亞天文學家沙替指出：托勒密的均衡點可以用加添的周轉圓取代。
- 1440 德國樞機主教庫沙宣稱地球繞著太陽旋轉。
- 1543 哥白尼出版《天球旋轉論》，在同年去世。
- 1588 第谷·布拉赫提出「行星繞日，日繞地球」的第谷理論。
- 1600 布魯諾被天主教會判為異端，處以燒刑。
- 1609 開普勒宣佈橢圓軌道第一、二定律，注意者少。
- 1616 天主教列《天球旋轉論》為禁書。
- 1619 開普勒宣佈橢圓軌道第三定律，大受歡迎。
- 1627 開普勒出版《魯道夫星曆表》。
- 1632 伽利略出版《關於兩個世界系統的對話》，鼓吹哥白尼理論，忽略了第谷和開普勒更準確的理論。
- 1633 天主教異端裁判庭判伽利略終身監禁，後改在家軟禁。
- 1638 伽利略變成全盲；著作《關於兩門新科學的對話和數學的論證》，總結一生力學研究，在荷蘭出版。
- 1642 伽利略去世。
- 1687 牛頓出版《原理》，用力學推論出（修正的）開普勒理論。
- 1730 中國欽天監監正、耶穌會士戴進賢採用「橢圓軌道」第谷理論推算當日日蝕。
- 1758 天主教解禁一切鼓吹日心論的書籍。
- 1992 教皇若望保祿二世為伽利略平反。

談「日本語言文化」在通識

何志明*

香港中文大學

香港中文大學所開設的課程中有不少通識科目，讓同學除了學習本科的知識外，還可以吸收一些其他方面的知識，以擴闊同學的學術視野及豐富個人修養。在大學的四個通識科目範圍中，範圍C的「社會與文化」是科目數量最多的一個範圍。筆者所負責的通識科目「日本語言文化面面觀」（UGC 228G）就是其中的一科。本文主要介紹筆者所負責的這個通識科目的課程設計理念、在實際教學上所遇到的問題，並分享教學上的一點感想。

一、一個新的開始

筆者所屬的日本研究學系每年都為香港中文大學同學開設不同種類的日語科目，讓同學能在一個優良的學習環境裏學習一門在香港被喻為熱門的外語科目。與此同時，亦提供了一些有關日本研究的科目，讓同學進一步瞭解日本文化。我系從2003年的秋季學期開始開設筆者目前任教的科目，筆者則在2005年的秋季學期開始任教此科。

* 香港中文大學日本研究學系助理教授。

本科屬於雙重編號科目（double-coded course），即同學既可以此科作為主、副修或選修科目，也可以作為大學的通識科目修讀。換句話說，透過本科所接觸到的學生層面很廣，只要是香港中文大學同學，便都有資格選修本科。本科的內容以探討日語和日本文化之關係為主，透過觀察日語的表達形式及其構造，嘗試分析日本人在日常生活上一些常見的待人接物行為及溝通方式的特徵和意義。本科主要從語言學的觀點進行分析，亦會同時採用其他學科的觀點作為輔助分析的方法。本科專為不懂日語或只略懂日語、但對日本有興趣的同學而設，透過本科，同學將會對日語的基本結構、日語怎樣反映日本人的行為以至日本文化，以及日本人的溝通模式怎樣異於其他民族等問題有概括的認識。¹本科的授課形式是以講義為主，並以堂上同學互相討論的形式作為輔助教學法。選修本科的同學須於一個學期（約13週）內每週上3節課，共3學分。以2006–07學年為例，每學期的收生人數為50名（本科科目JAS編號及通識科目UGC編號各佔25名）。

二、科目設計及其困難

在設計科目的時候，筆者首先要考慮的是如何在非常有限的時間內儘量將圍繞著日語及日本文化的課題有條理地介紹出來，以加深同學對課題的認識。其實除了本科外，香港中文大學有不少與日本文化有關的科目，例如從歷史、社會學、人類學、流行文化，以至電影等

1 《香港中文大學本科生手冊 二零零七至零八學年》，頁151。

等角度來分析日本文化，²但從語言的角度來看日本文化卻是一個新嘗試。在此筆者首先遇到了第一個難題：如何向一些不懂日語的同學講解日語與日本文化的關係？這個問題可謂十分有趣。試想一下，要向一個不會飲紅酒的人解釋紅酒的魅力，相信並非易事。因此，筆者必須先要找出一個既可避免使用日語但又能講述日語及日本文化之關係的方法來進行講解。但這卻是一個自相矛盾的事實，魚與熊掌不能兩者兼得。既然如此，筆者便不能使用教授一般日語課的方法如數家珍地向同學介紹林林總總的日語知識。這樣不單無助同學理解課程目標，更會令同學感到無所適從。其實只要細想一下本科的目的便不難找到出路。本科是為同學介紹日語和日本文化的關係，並非一個教授同學日語的科目，因此，我們只要抽出日本人在待人接物上的語言表達特色，講解他們如何異於其他民族的溝通方法便可。當然，在這個前提下，我們不能完全放棄介紹和使用日語，但卻可以將範圍收窄，使同學無須完全學會日語仍可接觸到日本人溝通方法的特點。基於以上的考慮，筆者便將科目的範圍局限於兩點：第一，介紹日本人常用的待人接物行為及溝通方式的特徵和意義；第二，分析日語與日本社會之間的關係。

與第一點有關的共有五個課題：1. 論述日語中的「待遇表現」及其意義；2. 介紹在日語中向別人提出請求及拒絕別人要求的方法；

2 2006-07學年香港中文大學開設有關於日本文化的科目有以下幾門：社會學系王淑英教授任教的「日本與世界」(SOC 2103 / UGC 226G)；日本研究學系李活雄教授任教的「日本文化史」(JAS 3110)及「日本傳統文化與現代社會」(JAS 3120)；日本研究學系Nakano Lynne Yukie教授任教的「日本文化與社會概論」(JAS 1100 / UGC 223G)及「日本青少年文化在亞洲」(JAS 3470)；日本研究學系吳偉明教授任教的「日本流行文化入門」(JAS 1110)；日本研究學系邱淑婷教授任教的「中、日、韓電影的欣賞與比較」(JAS 1130 / UGC 229G)、「從電影分析日本文化與社會」(JAS 1140 / UGC 230G)及「日、歐、美電影的潮流與意義」(JAS 1150 / GES 2080)。

3. 介紹在日語中向別人道歉及負上責任的表達方法；4. 日語裏的曖昧表達形式；5. 日本人在商業上的溝通方法及技巧。

與第二點有關的共有三個課題：1. 從社會語言學的角度來看日語；2. 外國人學習日語的成敗因素；3. 趣談日語／日語詞彙在香港的使用（濫用）問題。³

為了減少同學在聆聽講解時面對日語詞彙的壓力和負擔，本科介紹的所有日語詞彙均附以羅馬字拼音及中文解釋，避免令同學承受不必要的負擔。此外，在測驗時亦不會發問任何有關日語詞彙的讀音、解釋、語法等問題，所有問題只會與語言及文化本身扯上關係。本科經過差不多兩年的運作，證明了這些方法不只有效地使同學理解課程內容，同時也能儘量減低他們學習時的負擔。

三、授課時的實際困難與解決方法

經過兩年多的努力，本科的運作已漸漸步入正軌，但在實際的教學過程中，仍然遇上了不少困難。以下筆者將嘗試闡述當中兩點。

（一）缺乏教材

論述日語及日本文化的參考資料其實不少，問題是大多數資料是日本學者在日本以日語發表的作品。基於科目的特殊要求，本科是不能採用純日語的資料作為教材的。這樣便在科目設計上增添了不少困難，因為有不少論文是介紹透過日語教授與學習等研究所獲得的資料及數據，這些成果對我們瞭解日語與其文化之關係甚具參考價值。然而，以中文或英文撰寫的資料和書籍相對來說較少，同時這類資料主要講述的是日語本身的問題，對欠缺日語基礎的人士而言是較難理解的。

3 有關2006-07學年春季學期本科目的授課內容概要，請參見附錄。

此外，尋找輔助教材也是一大問題。舉一個簡單的例子說明一下：在課堂中我們會討論有關日本人與香港人在道歉方式上的分別。⁴雖然論文、書籍等資料可以解釋其內容重點，但單靠文字和導師的解釋，同學的理解和印象是不夠深刻且缺乏說服力。於是筆者嘗試尋找合適的教材，這時才發覺原來介紹這類題材的資料多見於日語教學用的錄像資料，但數量甚少而且過時。由於是日語教學用的資料，結果也仍然逃不過要面對日語的命運。最後筆者決定以自己的方法製造輔助教材。在任教的短短兩年多時間裏，筆者收到了不少同學的意見。他們大多認為影像資料比文字資料更容易理解，幸得這些「用家」的寶貴意見，筆者開始著手搜集有關日語與日本文化的影像資料，最終發現原來在日本的電視新聞報導中有不少關於這些問題的片段（例如當企業發生醜聞時管理層的道歉場面等）。筆者深信，要介紹最新的日本給同學認識，單靠論文等生硬的資料並不足夠，同日本與時並進，從日本的時人時事著手才是最有效的方法。因此筆者在一年半前便開始將NHK的晚間電視新聞錄影下來。為了錄新聞，除假日外，儘量每晚在辦公室留守。雖然這類新聞片段的旁白是日語，但勝在有不少地方有日語字幕出現。眾所周知，日語中有大量的漢字，能間接幫助同學理解片中內容，加上筆者在課堂上的即時傳譯，同學便能百分百掌握片段的意思。同時，為了讓同學能對港日語言文化之間的分別有更深入的體會，除了日本的節目外，香港電視台的新聞時事節目也是筆者重要的資料來源。透過這類第一手的資料，不但能增加同學的印象，透過影像帶出的信息比單以文字資料作說明更為有效和有說服力。

4 關於日本人的道歉方式，可以參考M. Kotani, "A Discourse Analytic Approach to the Study of Japanese Apology: the 'Feel-Good' Apology as a Cultural Category," in *Japanese Apology across Disciplines*, ed. N. Sugimoto (New York: Nova Science Publishers, 1999), 125-154。

（二）現今同學對課題認識之不足

當我們要討論文化的比較時，敏銳的觸覺和對外界的觀察力是成功的必要條件。在任教通識課的過程中，筆者深深地瞭解到同學在處理通識課程上的取態。筆者在過去曾多次出席香港中文大學大學通識教育部所舉辦的通識教師座談會，座談會上教師們反饋的意見，以及自己的教學經驗都顯示現今不少同學對自己修讀的本科課程及通識課程持不同標準。面對同學普遍對通識的重視程度不太高的情況，筆者發現有小部分同學缺乏主動參與的精神，以致學習效果欠佳。此外，在時事的觸覺及觀察力方面，相信同學仍然有不少改善空間。

四、理論與實踐並重的教學方法

筆者認為，雖然透過文字及影像資料能夠將課程中所涉獵的內容精髓向同學展示，但身為教師應該時時刻刻留意通識科不應只注重理論，更重要的是如何將實踐部分加入課程中，使同學能將知識融入實際的生活。要達到此目的，相信聆聽專家的親身經驗和意見是其中一個最佳的方法。因此，本科積極邀請社會上各界人士分享他們與日本人相處和溝通的經驗及看法。2005年，筆者率先邀請服務於香港日資銀行多年的壽而珍小姐⁵主講「趣談日本人在商業上的溝通文化」。2007年，邀得資深航空業人士羅鎮樑先生⁶主講「與日同行：如何與日本人溝通」。除此以外，筆者亦有幸得到社會上知名人士給予非常寶貴的意見及支持。2006年10月13日，與日本松下電器有超過五十年業

5 壽而珍小姐 (Ms. Y. C. Sau, Maria) 為Senior Relationship Manager, Japanese Corporate Department II, Hong Kong Branch, Mizuho Corporate Bank, Ltd.。此講座日期為2005年10月27日。

6 羅鎮樑先生 (Mr. C. L. Law, Nick) 為日本航空香港、澳門及華南地區旅客市場部經理。此講座日期為2007年3月19日。

務往來的著名商人蒙民偉博士（信興集團有限公司主席兼董事長）親臨中文大學，與本科同學一起上課。當筆者講解完畢後，蒙博士更就講題的內容與同學們分享了他五十多年來與日本人合作營商的經驗，並回答同學提出有關與日本人相處之道的問題。能夠得到各界人士的鼎力支持，實在為本科內容生色不少。筆者藉此機會向各位嘉賓講者致以深切的謝意，並且期待在今後的日子裏能有更多嘉賓和我們分享對日本文化的看法。

五、個人感想

最後藉本文談一談筆者任教通識科目的一些感想。筆者任教大學的經驗並不算長，當接到要教授通識科的指示時，當時的心情可謂又驚又喜。喜的原因是筆者作為研究日語及日本文化的一份子，總帶著一份使命感，希望將日語及日本文化介紹給各位同學，讓他們能對日本這個國家有客觀和深入的認識。但令筆者擔心的是，如何深入浅出地將一些難明的概念向同學解釋清楚，尤其是那些不諳日語的同學。本科要求同學透過語言來瞭解日本人的溝通技巧與日本文化間的關係，但由於班上的同學一般都缺乏日語的知識，因此教師除了需要調整課程內容外，能夠和同學互相配合都是使本科成功的重要關鍵。此外，筆者還希望透過這門科目傳達另一訊息，就是學習和研究別國文化時，必須做到知己知彼，才會百戰百勝。誠如我系吳偉明教授在其著作中所言，「哈日反日不如知日」，⁷這恰如其分地說出正確對待一個民族文化的態度。在香港，喜歡日本文化及學習日語的人士有不斷上升的趨勢，但對於瞭解和認識日本人的溝通方式及待人接物等方面卻不太

7 吳偉明：《知日部屋：吳偉明日本文化隨筆》（香港：中華書局（香港）有限公司，2007年），頁v。

受到重視。2007年，筆者對修讀本科的同學發出問卷，要求他們就日本人的溝通與待人接物方式，以及對日本社會的觀感作評述。結果發現在認為「日本人是容易深入交往的民族」的同學當中，沒有留學經驗的比曾經留學日本的百分比為大。⁸換言之，曾經留學日本的同學由於長期接觸日本人及日本社會，他們比那些只是從媒介等間接渠道認識日本人和日本文化的同學體會比較深入，他們更能發現這個民族的正反面。此外，不少同學都指出，日本人的溝通是傾向採用間接的方式來達到目的，但為甚麼他們要採取如此的方式？如果說日本人是採用間接的方式來達到某種目的，那麼香港人的溝通方式又應該屬於哪一類？與日本人的方式又有何分別？凡此種種，都令我們在認識別國文化之餘，也為自己提供一個良好的機會去重新瞭解自己國家民族的文化。⁹最後筆者以在《2006通識教育迎新特刊》中對新同學的一些勉勵來為本文作結：

相信漫畫、電子遊戲及模型等代表日本流行文化方面的東西，大家都不會感到陌生。但當面對身邊的日本人（例如大學裏的日本留學生）時，我們應該如何與他們相處呢？其實我們身處像香港這樣的國際大都市，無論是工作或交友方面，都很容易有機會跟外國人接觸。而瞭解不同民族的人及其文化正是通識範圍C所要重點提及的項目。身為大學生的各位，認識不同民族及其文化對將來投身社會是非常重要的。……學習別國的

8 問卷調查在2007年1月8日進行。受訪人數是52人。主要諮詢受訪者對「日本是否難以發展成為深交？」的意見。受訪者被分成日本研究主修生（曾經往日本留學）及非日本研究主修生（多為曾往日本旅行者）。對問題表示肯定的主修生約有57%，而有日語學習經驗的非主修生約有35.71%，完全沒有日語學習經驗的非主修生則只有約17.65%。

9 關於日本人和中國人在行為上的比較研究，可以參考西条正：《日本人與中國人》（重慶：重慶出版社，1994年）；尚會鵬：《中國人與日本人：社會集團、行為方式和文化心理的比較》（北京：北京大學出版社，1998年），頁263-310、311-359。

文化正正提供一個好機會讓我們重新認識及反思自己文化的優劣。故此希望今後選修本課程的同學能培養出一個不單只是瞭解和學習日本文化，並且能對自己的文化重新檢視的良好學習態度，做到知己知彼，百戰百勝。¹⁰

附錄

本科目授課內容概要¹¹

第1週	<ul style="list-style-type: none"> • 本課程之介紹：包括授課內容，評分方法及形式 • 日本文化與我們／介紹日語
第2週	<ul style="list-style-type: none"> • 介紹日語文字的歷史和構造
第3-4週	<ul style="list-style-type: none"> • 講述日語中的「待遇表現」及其意義
第4-5週	<ul style="list-style-type: none"> • 介紹在日語中向別人提出請求及拒絕別人要求的方法
第6-7週	<ul style="list-style-type: none"> • 介紹在日語中向別人道歉及負上責任的表達方法 • 討論：日本應如何處理戰後對亞洲各國道歉的問題？
第8-9週	<ul style="list-style-type: none"> • 日語裏的曖昧表達形式
第9-10週	<ul style="list-style-type: none"> • 日本人在商業上的溝通方法及技巧 • 商業個案研究 • 特別嘉賓演講（如未能安排演講，則以講義或討論等形式替代）
第10-11週	<ul style="list-style-type: none"> • 從社會語言學的角度來看日語
第12週	<ul style="list-style-type: none"> • 外國人學習日語的成敗因素
第13週	<ul style="list-style-type: none"> • 趣談日語／日語詞彙在香港的使用（濫用）問題

10 香港中文大學大學通識教育部編：《2006通識教育迎新特刊》（香港：香港中文大學大學通識教育部，2006年），頁17。

11 引自筆者的講義筆記資料內容。講義的內容、嘉賓演講的講題和每個講題的時間分配會因應當時情況有所調整或改變。

參考書目

中文參考書目

1. 西条正，《日本人與中國人》，重慶：重慶出版社，1994年。
2. 吳偉明，《知日部屋：吳偉明日本文化隨筆》，香港：中華書局（香港）有限公司，2007年。
3. 尚會鵬，《中國人與日本人：社會集團、行為方式和文化心理的比較》，北京：北京大學出版社，1998年。
4. 香港中文大學大學通識教育部編，《2006通識教育迎新特刊》，香港：香港中文大學大學通識教育部，2006年。
5. 香港中文大學，《香港中文大學本科生手冊 二零零七至零八學年》。

外文參考書目

1. Kotani, M. "A Discourse Analytic Approach to the Study of Japanese Apology: the 'Feel-Good' Apology as a Cultural Category," in *Japanese Apology across Disciplines*, ed. N. Sugimoto. New York: Nova Science Publishers, 1999.

經典細讀與小班討論

——「莎士比亞與政治哲學」一課的實踐**

趙曉力 吳飛*

清華大學、北京大學

「莎士比亞與政治哲學」這門課嘗試以經典閱讀替代傳統的概論與泛論，以小班討論加強教和學的銜接互動，改變通選課講座化、泡沫化的趨勢。本課程由清華大學國家大學生文化素質教育基地聘請甘陽教授主講。從2006年3月8日到4月26日，共上課8周，每次3小節，共24學時。選課學生限定50人，加上從北京大學、中國人民大學、中國政法大學、北京師範大學等校來旁聽的學生和教師，通常每次聽課人數在一百人左右。

本課主講教師甘陽是研究西方政治哲學和西方思想史的著名專家，並對西方大學的通識教育理論和實踐有深入研究，近年曾先後應邀到清華大學、北京大學、復旦大學等高校就大學通識教育問題發表演講，致力於推動中國內地大學的通識教育。

「莎士比亞與政治哲學」這門課不同於其他一些通選課的特點有兩個：一是課堂講授完全以文本細讀為重點；二是在課程單元之間安排了小班導修。

* 趙曉力，清華大學法學院副教授。
吳飛，北京大學哲學系副教授。

** 本文原載於《國外文學》，2006年第4期，頁17-37。徵得《國外文學》同意，節選「正文」和「附錄一」刊登，謹此致謝。

一、經典細讀

本課選取了莎士比亞歷史劇中的第二個四聯劇，也就是《理查二世》、《亨利四世》（上）、《亨利四世》（下）、《亨利五世》，作為閱讀文本，「從政治哲學的角度閱讀莎士比亞的英國政治劇，同時從莎士比亞的政治劇討論英國政治傳統與西方現代性的問題」。¹另外，還提供了若干閱讀材料給選課的同學參考。甘陽先生上課以細緻解讀戲劇文本為主，其間穿插介紹學術界各家各派的解釋。在第一次課上，甘陽先生就對緊扣文本上課做出了要求。文科3B的姚杏同學回憶道：

一開始，甘陽教授就有個規定，上他的課必須事先讀文本，上課的時候也必須攜帶文本。沒有文本，不讀文本，你根本無法領會。所以說這個課在一定程度上說就是引領我們閱讀，在閱讀中體會莎士比亞的思想，在閱讀中了解甚麼是政治哲學。

對於這種解讀的效果，英52的方晨同學說：

通過這門課程，我首先學會了深入閱讀文本。說起來也許荒謬，寒窗十載，怎麼不會讀書呢？坦白說，我覺得在這樣一個速食的年代裏，對於選修課，能夠全心全意地投入閱讀，的確是需要一種心態、一種氛圍的。甘陽老師每節課的內容都緊緊貼近文本，也就是給課下的閱讀一個方向，同時給了我一定壓力。為了能跟上授課進度，為了在三節課上得到最大的收穫，我不由自主地一遍又一遍閱讀原文，閱讀參考資料。

1 參見「課程概要」。

據了解，大部分同學都能按照老師的要求，在上課之前通讀一遍劇本，並在上課後或導修課前後再讀一遍甚至數遍。從課堂聽講反應和導修課討論情況看，絕大部分同學都能很快熟悉文本，這一點比甘陽先生在香港教過的學生表現要好。當然熟悉的程度也有差別，大部分同學能很快熟悉人物、劇情。有些同學不滿足於此，還按照上課時老師的提示深入考察劇本的結構、用典和用語等等。

直接閱讀以領略經典的魅力，有一個循序漸進的過程，但只要引導得當，也沒有想像的那麼困難。自動化46的蘇俊杰同學描述了自己是如何進入經典的：

第一節課後佈置了通讀《理查二世》的作業，課後我大概花了將近半天的時間一口氣把它看完了，我覺得除了語言上有一些不同於我認識的其他一些文學作品，看起來比較吃力一點外，情節還算吸引人，然後也就沒甚麼其他感覺了。這可以算得上是我第一次真正接觸莎士比亞的作品。以後的課，甘陽老師會給我們分析文本，可能是考慮到有不少像我這樣的工科學生來選修，老師講得很「簡單」，但是卻愈來愈讓我覺得似乎莎士比亞的文字裏面有無窮的東西可以挖掘。老師還會給我們提供一些可以發揮的題目，我經常覺得這些題目有說不出來的妙處，不仔細想是體會不到的，我常常會感嘆自己為甚麼就想不到如此精妙之處。原來所謂文學藝術，並不是無聊的東西，而是人類智慧的凝結，有人說「上帝花了雙份的力氣創造了莎士比亞」，這句話原來不假……

這種緊貼文本的教授方法，對學文科的同學也是很好的訓練。文科3A的劉月雯同學說：

雖然一直學習的是文科，但上課之前，我對莎士比亞並沒有甚麼深刻的了解，只是稍稍知道他的一些作品而已，對於英國的政治哲學傳統也缺乏整體的了解。上了幾次甘老師的課，我最大的感受便是，原來文本也可以這樣解讀，歷史劇也並不那麼枯燥乏味。通過這門課，我的第一個收穫便是真切地感受到了莎士比亞和經典文學的魅力。很慚愧，之前我甚至沒有完整看過一部莎士比亞作品，更不要說歷史劇了。但在這個學期，循序漸進地閱讀四聯劇，再配合老師的細緻講解和導讀，到了最後，我幾乎是要迫不及待地自己翻開書本了。通過文本的閱讀，我腦子裏的「好萊塢的莎士比亞」、「專家的莎士比亞」，變成了自己的莎士比亞。如果不親自翻開書本，就永遠不會知道經典是怎麼回事。這一個學期回歸文本的精讀，幫我克服了對大部頭的畏懼心理，發現了經典文獻的恆久魅力。

一些同學通過這門課嘗到讀經典的甜頭後，甚至對整個本科的人文教育提出了建議。法41的魏海濤同學說：

經典之研究，有甘老師的細緻講授，自然事倍功半，但是就算沒有甘老師講授，我們與別的老師一起研讀經典，當然也比浮光掠影、只懂皮毛要好些，至少我們自己讀過、思考過啊！經典研究是可以建構出來的，需要制度支持，我斗膽提出建議，先從文科院系出發，開設專門的讀書課，每學期研讀一兩本經典，收穫不可謂不大。如果學生反應良好，亦可嘗試將這種做法推廣到全校本科生當中去。我們是年輕人，我們懂得甚麼是好，甚麼是壞，甚麼是虛無，甚麼是意義，我們是渴求真

理與知識的，我們也有意見要表達，讀書課會為我們提供這樣的機會，甘陽老師開設的這門課已經給我們提供了這種機會。

另外，這位同學還特別希望「有人能夠講解中國的經典」。

二、小班討論

雖然小班討論早已是國外大學通識教育的標準要求，但在我們現在的通選課中並不多見。「莎士比亞與政治哲學」為了保證小班討論，限定了選課人數，並把選課同學分為兩班，每班不超過25人。導修課由甘陽先生的兩位助教——北京大學哲學系吳飛副教授和清華大學法學院趙曉力副教授主持。助教老師也和同學一樣全程聽課。

導修課不宜由主講老師直接主持，因為這樣學生很難講出與老師不一樣的觀點。之所以請這兩位老師擔任助教，是因為吳飛在哈佛讀博士期間就曾做過助教，而趙曉力則在哈佛訪問時觀察過那裏的導修課。助教的職責並不複雜，普通博士生、研究生稍經培訓也完全可以勝任。實際上，甘陽先生在香港開課時的助教都是來自內地的研究生。

導修課的安排是這樣的：在每部劇本講完之後都會有一次導修。每次導修有不超過五位同學事先提出自己的發言提綱，發在「網絡學堂」上，在上導修課時，先由這些同學發言，其他人圍繞他或她的發言進行討論。助教老師主持並參加討論，也適當做些點評。兩個班的導修都結束後，兩位助教會與甘陽先生碰頭一次，把導修課上發現的問題反饋給主講老師。

導修課強化了教學環節中「學」的環節。水利水電工程系05級的戴必晶同學說：

我更想說的是，這門課的授課形式不僅是非常新穎的，更是非常有效率和效果的。入學一年來，我所經歷的選修課上課程序一般就是全周講課，平時也沒有甚麼強制性作業，大都只要求期末提交一篇論文。這其實是給了選課的同學很大的偷懶空間。上課的時候可以做其他任何作業，甚至有很多人不到期中期末根本就不去聽課，到截止日期臨近時才拼湊一篇論文交上去，其質量可想而知。一個學期下來感覺也沒學到甚麼東西，沒記住甚麼，說難聽點就是去混個學分。而這門課就不是那麼好說話了。就以要求我們必須閱讀相關文本來說，就是我所選擇的其他選修課所沒有的（大多只推薦參考書），而親自去熟悉文本恰恰是學到知識的前提。在這門課上，我第一次接觸到導修課制度，深刻體會到這確實是一種行之有效的集體學習方法。以小班的規模，讓每個人都有機會發言，從而「逼迫」大家不得不用心去尋找最適合的切入點，去周密地佈置報告提綱，同時在這個過程中獲得思考能力的質的飛躍。除了要精心準備自己的報告，在導修課堂上我們還可以聽到其他同學的見解，共同討論，雖然見仁見智，得到的答案也不一定是正確的，但我們分享了彼此的智慧。剛開課的時候，這門課的「苛刻」要求也讓我猶豫過，但事實證明，我堅持下來的選擇是正確的，因為在自己發現問題的過程中，獨立思考的能力得到了很大的鍛煉。

從同學們的反應中我們可以看出，在課程單元之間設置導修課的做法，打破了講座式教學中「因為講得隨便，所以聽得隨便，因為聽得隨便，所以講得更隨便」的惡性循環，通過有引導的互相討論甚至互相辯駁，不但複習了講課內容，而且激發了同學進一步探討的興趣。生醫5的張紅韓同學說：

聽完一節課之後，我便感到我選這門課實在是明智之舉，因為不單是甘陽老師在課上用獨特的方法分析劇作，更重要的是增加了每隔一周的導修課，在課上同學們可以暢所欲言，將自己的想法表達出來供大家鑒賞，將自己在閱讀各種材料或在聽甘陽老師講課過程中所遇到的問題完全在老師面前表達出來，大家討論的過程就相當於又一遍的深入學習過程，不但可以使同學自己發言，鍛煉自己的能力，更能使聽發言的同學通過作評論來發表自己的意見。最重要的是，這種建議可以在老師面前提出，使同學們可以通過老師的監督或糾正找到最佳答案。

當然，導修課並不是沒有問題。首先，超過20人的小班仍是太大了。如果每次都是五六個人發言，原定兩個小時的導修肯定要大大超過時間，前一兩次導修課兩個班都出現了拖堂一個小時的現象，引起一些同學的抗議，後來不得不限制同學們的發言時間。經過試驗我們才知道，美國大學小班討論一般不超過15人是有道理的，超過這個人數肯定會影響討論的效率。法22的余媯同學說：

唯一不足的是，討論課還是討論得不夠充分。一方面每次作報告的人太多，每個問題討論時間比較短；另一方面，還有一部分同學沒有很主動地參與到討論課中來。我想，導修課的組織形式還有可以改進之處：導修班的人數在15人左右為宜，控制作報告的時間，並想辦法提高學生的參與性。

導修課遇到的第二個問題是學生課業負擔繁重，無法花太多時間和精力投入。四次導修課等於在32個學時之外，又增添了8個小時，如果加上分班後和助教見面那一次，是10個小時，再考慮上拖堂的因

素，大概每個班都超過了12個小時。最後一次導修課剛好遇到許多同學參加英語四級考試和專業課的期中考試，被迫推遲到五一勞動節之後進行。這些都表明，導修課好是好，但客觀上加重了學生的負擔。人文5班的程方毅同學認為，由於其他課業繁重，同學們很難在導修課上花很多時間，他說：

不管甘老師在課上如何誇學生水平高，但我認為討論課是失敗的，首先，由於課堂的精彩，同學的注意力都只在課堂上，而只花很少的時間在討論課上，同時由於別的課程作業繁重，使我們很少有時間來對這門課花應有的時間。

不過，課業繁重並不是本門課可以解決的。根據非正式的口頭詢問，很多學生一學期選課都在十門左右，但其中至少一半是馬虎應付的。倘若我們不擠掉課程設置中的水分，按照「少而精」而不是「多而濫」的原則設置課程，則小班討論、建立教與學之間的良性循環便很難普遍推廣。

這門課共有9人退課，其中3人第一次上課時就沒有來，4人在第一次導修課前退課，1人在第2次導修後退課，1人在第3次導修後退課。除了第一次上課就沒有來的3人無法瞭解退課原因外，其他人的退課原因都是課太多、畢業找工作或者學生工作太忙。一些堅持下來的同學也曾經因為課程壓力猶豫過要不要退課。比如水工51的許光卓這樣描述他的經歷：

記得第一堂課中，甘陽老師在前面講了一些課程介紹和考核方式，這讓我們所有人都很吃驚。因為大家本以為這門課應該同其

他的全校性選修課一樣可以輕鬆地通過，但這門課卻與眾不同。甘陽老師特別提倡課上發言，並且要求我們參加導修討論課。起初我也有退掉這門課的想法，但是後來我覺得以前的課雖然很容易通過，但自己卻沒有真正學到過甚麼，我相信只要能堅持下去，一定會有收穫。現在，這門課程結束了，我也很慶幸自己當初沒有輕易退課，通過這八周的學習，我覺得自己受益匪淺。

雖然壓力很大，絕大部分選課同學還是堅持了下來，法31的王捷同學說：

說實話，在清華從未上過一門負擔如此重的選修課，不過，這只能說明我們以前的情況不正常，而不能說這門課離經叛道。大量的文本閱讀，加上老師在上課時的重點講解，再加上小班的師生互動討論，應該說效果是非常好的。從我自己和我周圍同學的情況來看，都認為這門課是很實在的，雖然講述的東西比較玄，但內容卻一點不「玄」。同學們感受到了實實在在的壓力。

總之，經過「莎士比亞與政治哲學」這門課的試驗，老師和同學們一道探索了一條如何通過經典細讀和小班討論推進大學通識教育的「新路」——實際上，這條路在美國的大學裏並不新，是人家通識教育的常態。這一點，甘陽先生2005年6月在清華大學的演講中已經說得很清楚了：通識教育並不是專業課之外可有可無、用來混學分的「甜點」，而應該是大學一、二年級學習的「主菜」。我們的試驗表明，通識教育裏必不可少的「人文」這一塊，通過經典閱讀和小班討

論來重新構造課程是必要的，也是可行的，但若想推廣，則需要逐步減輕學生的課業負擔，最終按照「少而精」而非「多而濫」的原則設置課程。如果一時做不到，則可以在現有16周的課程安排中，擠出4周左右的時間安排小班討論。而目前的很多概論、泛論、導論課，則應改造為經典細讀課。

這次課還有許多不如人意的地方，但作為課程的參與者，看到學生有這樣的感受還是感到欣慰，因為這正是大學人文教育要達到的目的。一位理工科同學說：

九周課讀下來，我覺得最大的收穫就是懂得如何去欣賞，我開始願意在某個休息日的時候走進圖書館翻開一本莎士比亞的作品，然後很享受地靠在椅子上來讀。我覺得這是對自己的一種提升，也是作為一個受過教育的人的必要素質，如果真的要談學習心得的話，我想也就在於此了，我想這一定也是老師所喜聞樂見的。

另一位「熱門專業」的同學說：

每周三晚上那三個小時對於我來說都是一段幸福的時光，因為很難得能夠排除一切干擾，虔敬地學習知識。現在的物質世界充滿了誘惑，愈來愈多地滲入到大學校園，這四年的黃金時光很難說不會變成一個追逐物慾的跳板。可是，每當到了星期三，一切都變得那麼奇怪。第五節課下課後，我會不顧吃晚飯就衝過來，佔一個座位，因為聽課的人很多，儘管選課人數只有50人，但是100人容量的教室會坐滿，那股不顧一切的勁

兒，真讓人感到有點莫名其妙。在那個課堂中，我忘掉了所有的物質幻象。由此，我又會體會到，在美國這樣一個比我們物質程度高得多的社會裏，大學生能夠一門心思讀書，背後會是甚麼莫名其妙的勁兒呢？而這股勁兒定然不會是物質的力量！

附錄

「莎士比亞與政治哲學」課程大綱

- 課程名稱：** 莎士比亞與政治哲學
- 主講教師：** 甘陽
- 課程簡介：** 本課程從政治哲學的角度閱讀莎士比亞的英國政治劇，同時從莎士比亞的政治劇討論英國政治傳統與西方現代性的問題。
- 授課方式：** 集中閱讀莎士比亞的四個英國政治劇：《理查二世》、《亨利四世》（上篇）、《亨利四世》（下篇），以及《亨利五世》。
- 導修討論課安排：** 導修討論課每次兩節課，每個學生須參加四次討論課。討論課將根據同學時間分為兩個小班進行。
- 考評方式：** 導修討論課佔40%，期末開卷作文佔60%。
- 閱讀材料：** 閱讀材料分為「必讀」和「參考閱讀」兩部分。「參考閱讀」書目主要供學生自由選讀，不要求必讀，但其中有些材料可能被指定為課上討論材料而要求閱讀。

授課安排及閱讀材料：

第一講	概論 莎士比亞與英國政治傳統
必讀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 蒙田著，潘麗珍等譯：《蒙田隨筆全集》（南京：譯林出版社，1996年），第23章； 2. 尼科洛·馬基雅維里著，馮克利譯：《論李維》（上海：上海人民出版社，2005年），頁114–115，309–312。
參考閱讀	英國歷史和傳統 <ol style="list-style-type: none"> 1. 愛彌爾·涂爾幹著，渠東、汲喆譯：《宗教生活的基本形式》（上海：上海人民出版社，1999年），頁42–48，562–564。 2. Edward Shils, “The Meaning of the Coronation,” in <i>Center and Periphery: Essays in Macrosociology</i> (Chicago: University of Chicago Press, 1975), 135–152. 3. Frank Kermode, <i>The Age of Shakespeare</i> (London: Weidenfeld & Nicolson, 2004). 4. Herbert Butterfield, “The Englishman’s Alliance with His History,” in <i>The Englishman and His History</i> (Cambridge: Cambridge University Press, 1944), 4–11. Walter Bagehot, <i>The English Constitution</i> (Cornell: Cornell University Press, 1966), 59–66. 中譯本參見沃爾特·白芝浩著，夏彥才譯：《英國憲法》（北京：商務印書館，2005年），頁54–63。 5. Peter Saccio, <i>Shakespeare’s English Kings: History, Chronicle, and Drama</i>, 2nd ed. (New York: Oxford University Press, 2000), 1–89. 莎士比亞與政治 <ol style="list-style-type: none"> 1. Alan Sinfield, “Royal Shakespeare: Theatre and the Making of Ideology,” in <i>Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism</i>, 2nd ed., eds. Jonathan Dollimore and Alan Sinfield (Ithaca: Cornell University Press, 1994), 182–205. 2. Allan Bloom, “Political Philosophy and Poetry,” in <i>Shakespeare’s Politics</i> (New York: Basic Books, 1964), 1–12. 3. Blair Worden, “Shakespeare and Politics”, in <i>Shakespeare Survey</i> 44 (1992), reprinted in <i>Shakespeare and Politics</i>, ed. Catherine Alexander (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), 22–43. 4. Don E. Wayne, “Power, Politics, and the Shakespearean Text: Recent Criticism in England and the United States,” in <i>Shakespeare Reproduced: The Text in History and Ideology</i>, eds. Jean E. Howard and Marion F. O’Connor (New York: Methuen, 1987), 47–67.

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Jonathan Dollimore, "Shakespeare, Cultural Materialism and the New Historicism," in <i>Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism</i>, 2nd ed., eds. Jonathan Dollimore and Alan Sinfield (Ithaca: Cornell University Press, 1994), 2–17. 6. Stephen Greenblatt, <i>Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare</i> (Chicago: University of Chicago Press, 1980), 1–11. 7. Walter Cohen, "Political Criticism of Shakespeare," in <i>Shakespeare Reproduced: The Text in History and Ideology</i>, eds. Jean E. Howard and Marion F. O'Connor (New York: Methuen, 1987), 18–46.
第二講	《理查二世》 基督教禮儀政治：上帝、國王、騎士
第三講	《理查二世》 馬基雅維里與現代性
必讀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 《理查二世》，收入方平主編：《新莎士比亞全集》（石家莊：河北教育出版社，2000年），第7卷； 2. 聖經《舊約：創世紀》，第3–4章； 3. 聖經《新約：羅馬書》，第13章； 4. 聖經《新約：彼德前書》，第2–3章； 5. 尼科洛·馬基雅維里著，馮克利譯：《論李維》（上海：上海人民出版社，2005年），頁205–216。
參考閱讀	<p>莎劇注釋本</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Andrew Gurre ed., <i>King Richard II</i>, (Cambridge: New Cambridge Shakespeare, 2003). Charles R. Forker, ed., <i>King Richard II</i>, (London: Arden Shakespeare, 2002). <p>其他</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 尼科洛·馬基雅維里著，潘漢典譯：《君主論》（北京：商務印書館，1985年），第14–26章。 <p>英國文獻</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Allan Bloom, "Richard II," in <i>Giant and Dwarfs: Essays, 1960-1990</i> (New York: Simon & Schuster, 1990), 83-93; also in <i>Shakespeare as Political Thinker</i>, 2nd ed., eds. John Alvis and Thomas West (Wilmington, Del.: ISI Books, 2000), 59–70. 2. "An Homilie Against Disobedience and Willful Rebellion" (1571), reprinted as Appendix 3 in <i>King Richard II</i>, ed. Andrew Gurr (Cambridge: New Cambridge Shakespeare, 2003), 225–230.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Ernest Kantorowicz, <i>The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Ideology</i> (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1957), 7–41. 4. Eustace Mandeville Wetenhall Tillyard, <i>Shakespeare's History Plays</i> (London: Penguin Books, 1944), 234–263. 5. Felix Raab, “Machiavelli's Reception in Tudor England,” in <i>The English Face of Machiavelli: A Changing Interpretation, 1500–1700</i> (London: Routledge, 1964), 30–76. 6. Jean Howard and Phyllis Rackin, <i>Engendering a Nation: a Feminist Account of Shakespeare's English Histories</i> (London: Routledge, 1997), 137–159 7. Max Meredith Reese, <i>The Cease of Majesty</i> (London: Edward Arnold Publishers, 1961), 89–119, 225–259. 8. Michael Hattaway, ed., <i>The Cambridge Companion to Shakespeare's History Plays</i> (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 141–156.
第四講	《亨利四世》（上篇） 秩序與反秩序
第五講	《亨利四世》（上篇） 亂世中的王子
第六講	《亨利四世》（下篇） 狂歡的肉體與法律的規訓
必讀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 《亨利四世》上篇、下篇，方平主編：《新莎士比亞全集》（石家莊：河北教育出版社，2000年），第7卷。 2. 米歇爾·福柯著，劉北成、楊遠嬰譯：《規訓與懲罰：監獄的誕生》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，1999年），頁153–168，244–255。 3. 丹尼爾·貝爾著，趙一凡、蒲隆、任曉晉譯：《資本主義文化矛盾》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，1989年），頁49–76。 4. Max Weber, “Discipline and Charisma,” in <i>Economy and Society</i> (California: The University of California Press, 1978), 1148–1156.
參考閱讀	莎劇注釋本 <ol style="list-style-type: none"> 1. Barbara Hodgdon, ed., <i>The First Part of King Henry Fourth: Texts and Contexts</i> (Boston: Bedford/St. Martin, 1997). 2. David Bevington, ed., <i>Henry IV, Part 1</i>, (Oxford: Oxford University Press, 1987). 3. Rene Weis, ed., <i>Henry IV, Part 2</i>, (Oxford: Oxford University Press, 1997).

	<p>其他</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Allan Bloom, "Hal and Falstaff, Montaigne and La Boetie," in <i>Love and Friendship</i> (New York: Simon & Schuster, 1993), 399–428. 2. Andrew Cecil Bradley, "The Rejection of Falstaff," in <i>Oxford Lectures on Poetry</i> (London: Macmillan, 1965, c1909), 147–175. 3. Cesar Lombardi Barber, "Rule and Misrule in Henry IV," in <i>Shakespeare's Festive Comedy: A Study of Dramatic Form and Its Relation to Social Custom</i> (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1959), 192–221. 4. Eustace Mandeville Wetenhall Tillyard, <i>Shakespeare's History Plays</i> (London: Penguin Books, 1944), 264–304. 5. Harold Clarke Goddard, <i>The Meaning of Shakespeare, Vol. I</i> (Chicago: The University of Chicago Press, 1951), 161–214. 6. John Dover Wilson, <i>The Fortunes of Falstaff</i> (Cambridge: The University Press, 1943), 1–35. 7. Stephen Greenblatt, "Invisible Bullets: Renaissance Authority and Its Subversion, Henry IV and Henry V," in <i>Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism</i>, 2nd ed., eds. Jonathan Dollimore and Alan Sinfield (Ithaca: Cornell University Press, 1994), 18–47.
第七講	《亨利五世》 公民政治、公民宗教和戰爭
第八講	《亨利五世》 現代政治與現代人
必讀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 《亨利五世》，方平主編：《莎士比亞全集》（石家莊：河北教育出版社，2000年），第7卷。 2. 韋伯著，馮克利譯：〈以政治為業〉，收入《學術與政治》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，2005年）。 3. 赫伯特·馬爾庫塞著，劉繼譯：《單向度的人》（上海：上海譯文出版社，1989年）。 4. Weber, "Power Prestige and the Great Powers," in <i>Economy and Society</i> (California: University of California Press, 1978), 910–912.
參考閱讀	<p>莎劇注釋本</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gary Taylor ed., <i>Henry V</i> (Oxford: Oxford University Press, 1982). <p>其他</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 安東尼·吉登斯著，胡宗澤、趙力濤譯，王銘銘校：《民族：國家與暴力》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，1998年），第4章。 2. 柯利弗德·格爾茨著，韓莉譯：《文化的解釋》（南京：譯林出版社，1999年），第9–10章。

- | | |
|--|--|
| | <ol style="list-style-type: none">3. David Scott Kastan, “‘The King is a Good King, But It Must Be as It May’: History, Heroism, and Henry V,” in <i>Shakespeare and the Shape of Time</i> (Hanover, N.H.: University Press of New England, 1982), 56–76.4. Max Meredith Reese, <i>The Cease of Majesty</i> (London: Edward Arnold Publishers, 1961), 317–332.5. Norman Rabkin, “Rabbits, Ducks, and Henry V,” in <i>Shakespeare Quarterly</i>, 28:3 (1977): 279–296.6. Tim Spiekeman, “King Henry V,” in <i>Shakespeare’s Political Realism</i> (Albany: State University of New York Press, 2002), 125–152.7. Vickie Sullivan, “Princes to Act: Henry V as the Machiavellian Prince of Appearance,” in <i>Shakespeare’s Political Pageant</i>, eds. Joseph Alulis and Vickie Sullivan (Lanham; Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 1996), 125–152. |
|--|--|

國學經典導讀：

介紹復旦大學的一門通識教育課

郭曉東*

復旦大學

2005年，復旦大學的部分青年教師自發開設了「國學經典導讀」與「西學經典導讀」兩門通識教育科目。¹其中「國學經典導讀」分上、下兩個學期，分別向學生講授中國文化史上從先秦至隋唐，以及從唐宋至現代的兩個歷史時段中能夠代表中國文化傳統與文化精神的一批經典巨著，這門課至今已完整地上兩輪共四個學期，有收穫也有不足，特在此作簡單的回顧與檢討。

「國學經典導讀（上）」共十四講。第一講選讀的是《禮記·學記》，用意在於告訴學生為學的重要，使之立志向學，這也可視為「國學經典導讀」的一個整體性導言；第二講選讀的是《禮記·曲禮》，本講希望告訴學生，在日用常行之中，應如何合「禮」地為人處世、待人接物。在此基礎上，第三、四講選讀《論語》，第五講選讀《孟子》，直接將孔孟之道教授給學生，以建立一個整體學問之根基；然後第六講《荀子》，第八講《周易》，第九講《春秋公羊傳》，將儒家的基

* 復旦大學哲學學院副教授。

1 詳細情況參見孫向晨：〈經典導讀——一門通識教育課的嘗試〉，《大學通識報》，2007年3月，頁111-123。

本思想向多個面向拓展開去；第十講《天人三策》則體現了儒家思想對具體現實政治問題的關注與回應。除了儒學的內容之外，我們還選讀了道家的經典作品《莊子》（第七講）、中國佛學的經典代表《五燈會元》（第十四講）、中國史學的經典作品《史記》（第十一講）與《漢書》（第十二講），以及中國文學批評的經典作品《文心雕龍》（第十三講）。

「國學經典導讀（下）」亦是十四講。第一講選了韓愈的《原道》，它是中國傳統思想在唐宋之際轉型的代表作品。第二、三、四、七講則以宋明道學思想為主，分別選讀了《近思錄》、朱子的《大學章句》與《中庸章句》，以及王陽明的《傳習錄》，可以說這是中國後一千年思想的主流。第五與第六講選讀了王安石、蘇軾、程顥與朱子等論學論政的一批奏議書信，以進一步拓展宋儒為學為政之基本思想。第八、九、十講選讀了明清之際的三位思想家王夫之、顧炎武與黃宗羲的史論與政論著作，第十二、十三、十四講則分別選讀了龔自珍的《春秋決事比答問》、張之洞的《勸學篇》和梁漱溟的《東西文化及其哲學》，前者反映了明清易代之際儒者的反思與檢討，後兩者則是在面對著「三千年未有之大變局」的情況下儒者的思考與回應。此外，《四庫全書》作為清代學術的代表，我們在第十一講還選講了部分《四庫提要》。

毫無疑問，從上述選讀內容看，這門課的特色是鮮明的，即以中國傳統思想之主流儒學作為我們教授給學生的主要內容。當然，這並不意味著我們完全唯儒是從，《莊子》、《五燈會元》等入選足以表明我們不是狹義的儒家原教旨者。就入選的文獻看，有兩個特點值得一提：首先，我們將經學文獻引入到我們的教學視野，這在一般的通識教育課上絕少看到。在我們看來，經是常道，代表著我們文化中恆常不變的精神，是大經大法所在，不知經，則無以見中國文化的博大與

精深。因此，對以傳承文化作為主要目的的通識教育而言，必須讓學生通過對經的閱讀，來認同我們的文化，並從中找到安身立命之所。其次，我們選讀的文獻中含有較強烈的現實關懷。大量的史論與政論，無不是先賢在面對種種現實問題時而作出的與時俱進的回應。對這些文獻的學習，可以讓我們的學生明白，經典的學習從來不是與現實脫離關係的，通經之後，還必須要致用，不如此，則無以見我們文化之高明與悠久。

當然，前面的陳述只是我們的一個基本理念，在具體的操作過程中，之所以選擇這本書而不是那本書，則有許多現實的制約。孫向晨教授在〈經典導讀——一門通識教育課的嘗試〉一文中，已經介紹了我們這一系列課程的一個教學模式，即團隊合作教學的方式，而不是一個教師一個學期上到底。這樣，使得我們所選擇的每一講，都基本上可以找到符合其學術背景且學有專長的不同系科的教師來講授。然而，因為我們的教學團隊是自發的，同時，也因為我們的這種教學模式與現有的教學管理模式並不完全兼容，這使得從某種意義上說，參與者的教學活動帶有很大程度的義務性。因此，這就決定了我們團隊的人員是有限的，我們有限的團隊事實上無法涵蓋傳統經典的所有方面，這使得我們在選擇講授內容時帶有很大的局限性，甚至可以說，我們之所以選講上述的內容，是因為我們相對熟悉這些領域，而某些我們無法承擔的內容，則只能忍痛割愛了。當然，事實上，一個學期的課程量也是有限的，不可能將想講的內容全部涵蓋。

經過兩個學年的教學實踐，基本上是比较成功的，選修和旁聽的學生人數都大大超過了預期目標，同學課後的反饋也基本上以積極、正面的評價為多，這讓我們頗感欣慰。當然，這並不是說沒有任何問題。這門課之所以受到學生歡迎，一個很重要的原因是我們團隊教學的模式，然而，如前所述，這一模式與學校現存的管理模式並不完全

相容，這極大地限制了這門課的進一步發展。其次，教學的點與面如何有機結合也是值得深入探討的問題。某些通識教育的專家認為，這門課的內容涵蓋量太大，不利於學生深入到經典中去，從而學生的收穫可能很有限。這種說法未嘗沒有道理，值得我們正視。但是，從另一方面來看，在今天這樣一個與經典普遍疏離的時代，學生們對於經典的知識幾乎是一片空白，因此，儘量多地向他們介紹經典，給他們一個引導進入經典世界的門徑，從而使之親近經典，接受經典，這也是非常合理且必要的一種考慮。事實上，據學生反饋回來的信息看，支持兩種主張的都大有人在。因此，如何做到點與面的均衡，確實是一個兩難，這將是我們未來要進一步探索與思考的。此外，具體教學中，對學生要求的高低也在困擾著我們。在第一學年，我們對學生普遍要求從嚴，課後不僅提供學生必要的思考題，而且還要學生背誦一定量的材料；考試時要求也比較高，這些做法多少讓選讀這門課的學生感到壓力與負擔，從而直接引起的效應是，第二學年選修的人數降低了，旁聽的人增加了。這是否意味著我們今後要降低要求，讓學生能更輕鬆地與經典相遇？或許也是我們必須解決的一大問題。

總之，兩個學年的教學實踐，為我們積累了寶貴的經驗，但也給我們帶來了許多問題。當然，相信我們在未來的日子裏，通過進一步的研究與探討，這些問題會逐步得到合理的解決。另外，我們這種教學模式與現有教學體制不相容之處，目前也正在同校方進行協商解決。就在筆者寫這篇短文之時，校方通知我們這門課已經被正式納入到復旦大學通識教育的核心課程體系，意味著我們有了一個更正式的名分。這為我們這門課良性地持續下去，提供了一個極大的保證。

附錄

「國學經典導讀（上）」課程大綱²

<p>第一講 《禮記·學記》</p> <p>講 師：郭曉東（哲學學院副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 熟讀本文。 2. 請你談談如何理解「王者建國君民，教學為先」。
<p>第二講 《禮記·曲禮》</p> <p>講 師：曾亦（社會學系副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 熟讀課堂講授部分。 2. 試論禮制與人情的關係。
<p>第三講 《論語》選讀上</p> <p>講 師：洪濤（政治學系副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 背誦本講所選讀的內容。
<p>第四講 《論語》選讀下</p> <p>講 師：洪濤（政治學系副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 背誦本講所選讀的內容。
<p>第五講 《孟子》選讀</p> <p>講 師：郭曉東（哲學學院副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 背誦3•6和11•8兩段文字。 2. 試評孟子的性善論。
<p>第六講 《荀子》選讀</p> <p>講 師：郭曉東（哲學學院副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 「人之性惡，其善者偽也」，這句話應如何理解？ 2. 試比較孟子的性善論與荀子的性惡論。

² 在兩個學年的課程中，前後有過細微的調整，我們在此以第一次上課的內容為主。

第七講 《莊子》選讀

講 師：羊列榮（中文系講師）

1. 「鵬徙於南冥」和「蜩與學鳩笑鵬」兩個寓言表達了莊子的甚麼思想？
2. 「莊周夢蝶」的寓言表達了甚麼思想？
3. 記誦內容：「北冥有魚，其名為鯢。……之二蟲又何知」。

第八講 《周易》選讀

講 師：羊列榮（中文系講師）

1. 「易」的內涵是甚麼？
2. 《易傳》所建構的世界圖式是怎樣的？
3. 記誦內容：《乾》卦與《坤》卦的爻辭。

第九講 《春秋公羊傳》選讀

講 師：曾亦（社會學系副教授）

1. 何謂公羊學中的「義」與「例」？
2. 何謂「三科九旨」？

第十講 《天人三策》

講 師：曾亦（社會學系副教授）

1. 熟讀課堂講授部分內容。
2. 論天人感應與古代政治的關係。

第十一講 《史記》選讀

講 師：朱剛（中文系副教授）

1. 司馬談、司馬遷父子對於先秦諸家的看法有何異同？
2. 以司馬遷為例，思考歷史著作中如何貫穿作者的思想。

第十二講 《漢書》選讀

講 師：朱剛（中文系副教授）

1. 整理班固的書籍分類法。
2. 班固如何把書籍分類與思想學術的流派分別相結合？

第十三講 《文心雕龍》選讀

講 師：羊列榮（中文系講師）

1. 本篇所說的「文」是甚麼意思？
2. 〈原道〉篇所表達的基本文學觀念是甚麼？
3. 記誦：「文之為德也大矣，……心生而言立，言立而文明，自然之道也」。

第十四講 《五燈會元》選讀

講 師：朱剛（中文系副教授）

1. 整理臨濟、曹洞二宗的法系。
2. 「棒」與「喝」在思想交鋒中究竟起到甚麼作用？

「國學經典導讀（下）」課程大綱**第一講 韓愈：《原道》**

講 師：朱剛（中文系副教授）

1. 熟讀本文，體會「古文」的句法。
2. 以本文為基點，掌握中國歷史上「道統論」的各種形態。

第二講 《近思錄》選讀

講 師：郭曉東（哲學學院副教授）

1. 記誦：張載《西銘》。
2. 《近思錄》是一部甚麼書？《西銘》體現了一種甚麼思想？它對宋明儒學有甚麼意義？

第三講 朱熹：《大學章句》

講 師：曾亦（社會學系副教授）

1. 記誦：《大學》。
2. 釋「三綱領、八條目」。

<p>第四講 朱熹：《中庸章句》</p> <p>講 師：郭曉東（哲學學院副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 記誦：《中庸》首章。 2. 述朱子對「中庸」的理解。
<p>第五講 宋人奏議、書信選讀上</p> <p>講 師：朱剛（中文系副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 把握王安石科舉學校政策的基本內容。 2. 思考以學校取代科舉一事的利弊。
<p>第六講 宋人奏議、書信選讀下</p> <p>講 師：曾亦（社會學系副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 釋「存天理，滅人欲」。 2. 如何理解朱子與陳亮關於王霸義利的爭論。
<p>第七講 王陽明：《傳習錄》選讀</p> <p>講 師：郭曉東（哲學學院副教授）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 何謂「心學」？如何理解「心學」的思想史意義？ 2. 釋朱子、王陽明「新民」、「親民」之辯。
<p>第八講 王夫之：《讀通鑒論》</p> <p>講 師：羊列榮（中文系講師）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 熟讀本章選讀部分的內容。 2. 述王夫之對正統的理解。
<p>第九講 顧炎武：《郡縣論》</p> <p>講 師：羊列榮（中文系講師）</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. 熟讀本文。 2. 結合王夫之的《讀通鑒論》中〈變封建為郡縣〉與顧炎武的《郡縣論》，談談你對封建與郡縣關係的理解。

第十講 黃宗羲：《明夷待訪錄》選讀

講 師：羊列榮（中文系講師）

1. 熟讀本章選讀部分的內容。
2. 試述《明夷待訪錄》的思想史意義。

第十一講 《四庫全書總目》選讀

講 師：朱剛（中文系副教授）

1. 《四庫提要》的成就體現在哪些方面？
2. 瞭解《四庫全書》的古籍分類體系。

第十二講 龔自珍：《春秋決事比答問》

講 師：曾亦（社會學系副教授）

1. 如何理解《春秋》決獄？
2. 如何理解「父為子隱，子為父隱」？

第十三講 張之洞：《勸學篇》選讀

講 師：洪濤（政治學系副教授）

1. 張之洞如何理解中學西學之間的關係？如何理解他所謂的「新舊兼學」的觀點？

第十四講 梁漱溟：《東西文化及其哲學》選讀

講 師：洪濤（政治學系副教授）

1. 《東西文化及其哲學》一書的意義何在？何謂中西文化差異之根本？

為何「工具教育」與大學精神相違背

翟振明*

中山大學

不少人都在提倡素質教育，痛斥應試教育，這當然反映了人們對當前中國教育狀況的不滿，並且這種不滿是正當的。不過，人們也許還沒有充分注意到，素質教育的對立面首先還不是應試教育，而是工具教育。這是因為，正確理解的素質教育中的「素質」，是指作為目的主體的人的素質，而不應該是把人當作工具的所謂「有用」的素質。人要掌握工具為己所用，但人本身是目的。就是那種純技能性的教育，也只是為了讓我們的學生掌握有效的工具，而不是把他們培養成為工具。當然，素質教育在哪種意義上都不是工具教育，符合這種教育理念的素質教育，就是我們常說的博雅教育，而這種教育一般是在大學階段進行的，與我們常說的應試教育不在同一個時間段。

一、陷入困境的大學精神

博雅教育的主要內容大致包括科學和人文。這裏所說的科學和人文，其目的是為了培養人的自由和理性的精神，以及對非人性力量的抵擋力，是獨立的知識和理念領域，而不是為技術或經濟活動服務的

* 中山大學哲學系教授。

預備學科。現實的情況是，這種原本意義上的博雅教育正在遭受來自兩個方面的夾攻，一個是從上到下的國家意志，另一個是從下至上的市場和風俗的力量。這兩方面若各自獨立，尚好處理；一旦它們整合在一起，挑戰就更加大，這就是博雅教育面對的問題。有人以為我們現在大學裏的通識教育就是博雅教育，其實恰恰相反，這種所謂的通識教育基本上體現了剛才所說的兩種對博雅教育的夾攻力量。我們現在處在夾縫中，氣都喘不過來。

不僅僅我們國家，整個世界的大學教育都有背離大學教育原本意義的傾向。既然現代社會都是傾向背離博雅教育的，我們為甚麼要守住這些東西呢？因為現代社會，不管是社會主義也好、資本主義也好，都是工具主義、經濟主義的，都是用經濟的語言來定義社會制度，這是促使我們的博雅教育要處於守勢的原因。我們不是要學哪個制度，也不一定要經濟自由主義，我們唯一的根基，就是人類生活固有的內在價值。這些內在價值是甚麼呢？就是生命的價值、快樂的價值、自由的價值、尊嚴的價值、求知的價值、創造的價值、愛的價值、自我超越的價值，這些價值不是被其他外在的目標所規定的，而是構成人生活目的的內容。如果生活中沒有這些東西，人是活著還是死去便沒甚麼區別了。任何作為工具性的「有用」的東西，都要服務於這些內在價值，才獲得工具意義。但是，任何社會制度，任何現實的力量，都有背離人類基本內在價值的傾向，從而總要有一部分人擔當守護者的角色，這在古代、現代、後現代、東方、西方都沒有例外。我們的任務不是去順應一時的潮流，而是要防止此起彼伏的潮流變成氾濫的洪災，從而守住和啟動人文內在價值的永恆源流。

我們都同意美國是最商業化的社會，在這個社會中，一切講求實用，教育也不例外。確實如此嗎？我們看看哈佛大學校長康南特（J. B. Conant）是怎麼說的：

學生們一代接一代，如同海水一浪接一浪衝擊著陸地，有時靜靜地，有時則是帶著暴風雨的怒吼。不論我們認為歷史是單調的還是狂暴的，有兩件事總是新的，就是青春和對知識的追求。¹

這幾句話，是對大學精神的精闢概括。但是，正如我所言，這種對大學精神的理解，必然遭受到來自社會各個方面的反彈。面對這樣的壓力，耶魯大學的校長小貝諾·施密德特（B. C. Schmidt, Jr.）有這樣的回應：

我先談談對知識的態度問題，知識像我們周圍的宇宙及我們內心世界一樣，多層次多稜面，而且絢麗繽紛。我們有千萬條理由尊重知識，但我們用人文學科去教育人們渴求知識的感人價值在於我們堅信知識是工具，是力量，最重要的是它本身有價值。我們渴求知識，堅持青年必須用文明人的好奇心去接受知識，根本無需回答它是否對公共事業有用，是否切合實際，是否具備社會價值等問題。這樣做，完全出自於父母對兒女的愛，對一幅震撼靈魂、含義深邃的名畫的愛，以及對工作完成的滿意之情，而不是出自於任何其他目的；當然，這些都是為社會服務，它們與我們的需求關係就像餐桌上的食物對我們必不可少一樣。然而，如果用這些話來解釋我們對知識的忠誠無異於認為人性已經泯滅了。²

他說得很嚴重，意思是說，如果不把人文和科學知識直接當作實現人的內在價值的內容，而僅僅當作實現其他目的的手段，就是人性的泯滅。

1 轉引自互聯網：<http://www.bbtpress.cn/asp/bookinfo.asp?bh=3442>。

2 小貝諾·施密德特：〈連續性與價值（代序）〉，收入陳宏薇編著：《耶魯大學》（長沙：湖南教育出版社，1990年），頁8。

二、人文的「無用」勝過工具的「有用」

我們中國人可能不太接受上述兩位美國校長的觀點，不太理解這種不講社會實用價值的純粹學理的追求。但無論如何，如果工程技術學科確實還是要問其是否有用的話，哲學、歷史等人文學科的價值卻明顯不是以「有用」為準繩的。我在網際網路上檢索了一下，美國有個網站，專門回答別人的哲學問題。回答問題的不是某些教授，而是一些學生之類的人。即使是這些初出茅廬者，對這些問題都有比較清晰的解釋。有人問：「哲學有用沒有，如果沒用的話，那麼搞哲學不是浪費時間嗎？」對此，回答是這樣的：

這個問題問得非常好，去做所有那些不浪費時間的事，去做有用的事，它的目的是甚麼？是為了讓你最後有更多的時間不去考慮有用與沒用，去享受生活本身的內容，而生活本身的內容是沒有進一步的用處的。這就是做有用的事情的目的，「有用的」是相對其他目的而言的，單單作為工具，任何東西都不會對自己「有用」的！所以「有用的」合起來，它的目的是甚麼呢？就是為了人有更多的時間去做無用的事情：去愛、去審美、去理解宇宙的奧秘、去哲學玄思、去獲得幸福。在解決了人的基本生存需要之外，剩下的目的就只有這個。

在美國這樣的發達國家，生存問題基本解決了，那研究哲學是為了甚麼？為了有時間去追求「無用」。這樣的回答非常地妙，這是一個普通學生的回答。所以可以看出，無用的東西是目的，有用的東西是手段。但是我們在目的裏面還在問有用沒用，這不是本末倒置嗎？這是由我從網上看到的一段非常不起眼的話引申出來的，這種對哲學「用處」的解釋，也就是我們理解博雅教育意義的基本參照。

由此看來，人文教育是具有自足價值的，關乎人類的終極目的、終極追求。其他的一些涉及到終極價值或終極目的的東西也是如此。你問幸福有沒有用？當然我們要得到幸福，不是為了用幸福來做「有用」的工具。但我們追求有用的東西，至少部分地是為了得到幸福。目的是得到幸福卻還在問幸福有沒有用，這不是有點神經錯亂嗎？愛情有用嗎？愛情是拿來用的嗎？你問愛情有沒有用，不是褻瀆愛情嗎？這都是生活本身的內容，其他東西是為了這些目的服務的。

有些人說人文的東西要繼承傳統、讀經典，我覺得這基本是對的。我在美國的大學裏教過多年的哲學課，現在我在中山大學教一年級本科生的「哲學引論」，用的全是經典。但是以經典為教材，要怎樣教？讓他們背誦嗎？不是的。不理解的時候不如沒有，要有理解，這是人文精神最基本的一條。如果說趁小孩年輕、記憶力強，讓他背下來再說，這對我們的後代太殘酷了，雖然背誦的內容是有關人文的，但是這種背經典的做法卻是反人文精神的。雖然古代聖人的東西都是正確的好東西，但各路聖賢的思想有很多相互對立的內容，相互對立的東西不可能都正確，所以每個人要自己判斷，而閱讀經典就是培養他們理解力和判斷力的途徑。這樣，就是最終判斷錯誤，也不會淪為他人意志的工具，失去基本的尊嚴。如果趁小孩沒有理解力、判斷力和防護力的時候，權力在手的成年人把自己偏好的內容強行灌輸給他們，就是不把他們看成將來可以自我擔當的作為目的的人了，這不是對人類生活的內在價值的否定又是甚麼？

三、人文與科學

關於人文精神與科學的關係，有人認為是對立的。但在博雅教育這個概念之下，人文與科學恰好是統一的。人文精神是甚麼？就是在理性加上情感的基礎上對生活內在價值的確認，就是內在潛力的自我

認同、自我認識，這就是人的主體性的確認，這當然包括科學理性的教育。作為人文的科學，與作為應用的科學是很不一樣的。我們習慣把科學技術連在一起講，其實科學精神和技術精神是對立的，而不是統一的，科學精神和人文精神才是統一的，因為它判斷的最終根據不是有沒有工具價值，而是對人主體性的發揮和充實這樣的內在要求有何直接的關係。這個東西為甚麼要堅守？因為人的生活本身就要求有內在價值，這些東西不是社會變了就會跟著變的。我們搞博雅的人就是要唱《招魂曲》，讓靈魂回來，回來不是說要發現甚麼新東西，然後將它逮住押回來。靈魂原來就在這裏，在家裏、在精神家園之中。但社會總要偏離這些東西，社會也好、風俗也好、政治也好、經濟也好，總要往別的地方走，所以我們從始至終要守住這塊，回家吧，回到精神家園。不要說社會趨勢怎樣我們就要跟著怎樣，我們不能籠統提教育為社會服務，在終極層面上不能這樣提。

要把道理說到底的話，社會本身是沒有需要的。人才有需要，社會需要是一個簡化的說法，是為了說話方便或其他臨時的目的造出來的一個概念，如果它變成一個實質性概念就會出危險了。大學生教育出來為社會需要服務，就有可能被理解成是為僱用者、為老闆的需要服務，這樣就本末倒置了。難道老闆是目的，畢業生是工具？這跟我們人文教育想要達到的東西是相反的。

還有一個觀念上的錯誤，我們看到主要的人才都是有學位的人，就覺得我們的專業教育很有成果。想一想，這些人是我們教出來的，還是我們篩選出來的？我們把他們篩選出來，讓他們幹別人沒有機會幹的事情。教育制度很多時候起的是這種作用，篩選出來的人就可以幹重要的事，別人再有本事也沒有機會幹。特別是在中國，學非所用是很普遍的情況。所以很可能在我們現在的狀況下，職業上的技能主要不是大學教出來的，而是大學把他們篩選出來，然後他們就獲得了

自我造就的機會。在這樣的背景下，以人文精神和科學理性為目標的博雅教育就更加顯得重要了。

誠然，正像本文開篇所說的那樣，在博雅教育之外，一定的職業性訓練也是必要的，這是另一種意義上的工具教育，即教給學生實現生活內在價值的工具。雖然大學對這種職業性的訓練而言不是最好的場所，但一定的技術性、技能性知識也可以在這裏獲得。只是要時刻牢記，這是要學生獲得掌握工具的能力，而不是把學生變成任何意義上的「工具」。我們要批判的，正是把學生當工具的工具教育。

四、博雅教育與人類生活的內在價值

素質教育現在被理解成人力資源的挖掘，這是反人文的。以為人的問題抓住了，事情就好辦了，效率就提高了，這種以效率來衡量人文教育的做法也是反人文的，把人才當成資源的說法跟我們的理念是相對立的，以人為本如果搞錯了就搞成這種管理的概念。管理的概念認為其他的問題解決了效率不高，把人的問題解決了事情就好解決了，人的問題是個瓶頸問題。人文的基本要求不是這樣的，它有內在價值，比如說剛才提到的愛的價值，不能說你幹嗎愛我？愛我有甚麼用？愛完有甚麼好的後果？沒後果或有壞的後果還得愛，因為它是生活的內在要求。

我們常說人文教育和科學理性教育缺失了以後會有社會危機，這也沒錯，但這是第二層的事情，在第一個層面我們不應該考慮這些事情。即使博雅教育多了會造成危機，能過得去的話，我們還是要搞博雅教育。剛才我說過，人之為人是有人內在的生活意義的，所以那些內在價值是終極的價值，定義了我們生活的目的，弘揚這些價值，並不是出於避免社會危機的考慮。從時間的維度看，每個人在他生活

的每一刻都有同樣的價值，不是為了將來有甚麼後果才需要現在有所作為，內在價值的實現是當下的，它是最終要求的東西，這是我們在理念上要搞清楚的。談到博雅教育和工具教育的區別，很多人會自然想到精神追求與物質追求的對立問題，好像博雅是追求精神需要，而工具則是追求物質需要。其實，人生活的內在價值，包括生命的維持和繁衍，以及快樂等等，當然都需要物質材料的支撐，所以我們不可能排斥物質需要。我們反對把人當工具，恰好就是要維護人的所有正當需要。把人當工具，就是無視人的任何需要。如果讓人活著，只是因為人不活著，就不能被當工具使用了。這樣的話，只要人拒絕當工具，人的物質需要和精神需要就會被一起剝奪。

所謂精神需要與物質需要的對立，也許並不像人們常常以為的那樣絕對。說透了，單純的物質需要，並沒有多少。想想看，一個人有錢了喜歡買名牌，那是物質需要還是精神需要？我看是後者。名牌給人的主要是符號意義，其次才是它的物理功能。有錢買車，有些人是為了車的物理功能，但有車的人並不總比沒車的人更為來去自由，在交通擁擠的大都市則剛好相反。所以，有一部分人買車，是為了身份地位的確認，成為「有車族」。而身份地位的需要，首先還是精神需要。再比如說，音響發燒友、攝影發燒友把錢花在昂貴的器械上，也是為了滿足精神需要。真正的物質需要，不可能有多少。除了吃家常飯和基本的居住條件，加上醫療衛生，就沒有甚麼其他的了。所以，「物慾橫流」的說法很成問題，因為那是不可能的。人們習慣把錢都看成是「物」，但錢是最不具物性的符號。我的錢在哪裏我都不知道，是在銀行的電腦裏嗎？誰都說不清楚。從個人的角度看，錢只是代表人對各種可交換折算的慾求滿足的允許程度，而這種慾求歸根到底還是精神方面的佔了大多數。只是精神需要有高有下，而這種高與下的區別以甚麼為標準，倒是比較難以決定的，需要我們深刻反思。

說到此處，有人會問，一開始說不能把人當作純粹的工具，而不是不要學生把知識當工具，現在怎麼批判起博雅教育工具化了呢？畢竟，博雅教育學到的是知識，把知識當工具怎麼能等同於把人當工具呢？是的，人文與科學是知識，但是，通過剛才的澄清我們已經知道，這種知識的首要功能是直接實現人生活的內在價值。因為人的生活是由其內在價值之實現而獲得意義的，所以如果蔑視和抹煞人生活的內在價值，但又要對人有所要求、有所期待，這就必然是要求和期待這些人成為純粹的工具。所以，把原本直接服務於人生活的內在價值的博雅教育一開始就當作服務於技術或經濟活動的預備學科，亦即通常說的為「搞建設」服務，就只能是把學生當作純粹的工具。

最後，我們還是尋求一下榜樣的力量吧。很多人都認為美國的哈佛大學是世界一流大學的典範，因此對大學精神的體現比較充分。那麼，它的校訓是什麼呢？是這樣的：「以柏拉圖為友，以亞里斯多德為友，更以真理為友」。短短的一句話裏面包含兩個哲學家的名字。這裏也許可以從另一個側面看出，大學精神和哲學精神是緊密結合在一起的，但哲學是甚麼呢？不管你對哲學有甚麼樣的定義，你都不會否認，它最集中地體現了人文精神和理性精神的結合。由此看來，雖然美國是一個遵奉實用精神的國家，但在它最好的大學裏，博雅教育的火炬還是被高高舉起的。

如果在培養學生的人文精神和科學理性的意義上來理解素質教育，那麼素質教育就基本等同於博雅教育。這樣，素質教育的目的就不是「有用之材」，而是「卓越的人」了。這樣，就是在中小學教育的階段，如果我們一時還沒法扭轉應試教育的大勢，在學生所學的內容上，我們也可以將其先調整得與素質教育更為相容一些吧。

大學教育，目標何在？**

劉笑敢*

香港中文大學

我想先從一本書講起。這是一本新書，作者是前哈佛大學哈佛學院院長Harry R. Lewis，他的專業是計算機科學。如果這位作者出身自人文學科，那就不夠說服力了。因為通識教育以人為本，人文學科的學者講人文是理所當然之事，但作者是一位搞科學出身的人物，就夠說服力了。Harry R. Lewis寫的這本書的書名是*Excellence Without a Soul*，是2006年我在哈佛大學訪問時無意中發現的。書的副標題是“*How a Great University Forgot Education?*”，它一下子引起了我心靈的共鳴，我覺得它真實地說出了自己的內心感受。

這本去年剛出版的書反響很大，得到哈佛很多教授的支持。書中的一個觀點是，Harvard.edu現在已變為Harvard.com，大學已變成了一間公司的架構。這不僅僅說的是哈佛，也指的是耶魯（Yale）、普林斯頓（Princeton）、史丹福（Stanford）這些最有名的大學。書裏說，現在的名牌大學已經忘掉了他們最重大、最根本的責任——對本科生的責任。這些大學都很成功，比過去更好，但那只是在知識的創造和累積方面做得比過去更好。大學最重要的責任是幫助十八九歲的年輕人

* 香港中文大學哲學系教授。

** 本文為作者獲頒發香港中文大學首屆通識教育模範教學獎時的獲獎感言。

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。這是更重要的問題。

作者說，他在哈佛大學教書三十年間，很少聽到有教授討論如何幫助學生變得更好。但學校會警告教授們要小心，如果學生有心理問題，要馬上向學校報告，並將學生轉介給輔導人員或學校的心理輔導部門。他們忘了如何幫助這些年輕人建立自己的生活方式和生活道路。作者認為這些生活方式和生活道路不應該由學校或家長來主導，而是應該幫助學生形成自己的方向。這話講得非常好。

那麼，我為甚麼想起這本書呢？我買這本書的時候，當時有點猶豫，我買來有甚麼用呢？我看完有甚麼用？我只是個普通教師，只教我的專業課，這些問題我願意想，但是想完卻沒有用。我馬上想起我的同事和朋友張燦輝教授，他是大學通識教育主任，這本書應該給他，他看完以後有用。這本書就給他了，他也很喜歡，他的同事也看了，都很喜歡，覺得很有啟發。今天剛好是通識教育的聚會，所以我想講講通識教育的問題。現在校長、院長、系主任都是搞專業教育的，大學是以專業培訓為主，不是以全面培養人為主。現在以培養人為主的教學機構，大概只剩下通識教育了，這也包括各書院的通識教育。我想我說的話不一定正確：通識教育可能是最後一個著眼於學生的全面教育的教學單位。但事實是不是這樣？我希望不是。

現代的大學傾向於專業化、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。好像學生跟大學是一個交換關係。學生交了學費，大學提供知識，然後學生就可以畢業了。我有很長時間的教學生涯，包括在新加坡教書。我一直有種感覺——我們作為大學老師，像流水線的工人，學生像流水線的產品，一個罐頭來了，這個教授往裏裝幾片梨子，那個往裏裝蘋果，那個往裏裝糖水，那個給封上蓋兒，再給它封

上一個印，學生就畢業了——大學變成了這樣一種流水線的生產方式。學生的培養有工具化、程式化、產品化的趨勢。糟糕的是產品售出以後沒有售後服務，沒有保修期，你要想再學，便要再花錢，再進來，學生就是這樣一種特殊的產品。

堅持大學以育人為主的理想，大概只剩下通識教育還有可能擔當這樣的責任。物理、生物、化學、哲學系好像都沒有這個責任，中文系也沒有。這是一個很大的問題。然而，負責通識教育的部門實在是一個很小的機構，要承擔一個很大的責任，的確很困難。但是現在好像也沒有更好的出路，而這個問題也不單是中大的問題或香港、亞洲的問題，而是全球的問題。哈佛這位院長的反思就很能說明這個問題。

我認為問題在美國產生，但是美國人對這種病毒的抵抗力比我們亞洲人要強。美國有幾百年的大學傳統，有私立大學的傳統，即使是公立大學，政府也不能隨便干預，也不能隨便下命令。可是亞洲的大學都是政府給錢的，政府可以隨時「話事」，他說要怎麼改就怎麼改，他說怎樣評比就怎樣評比，他說怎麼撥款就怎麼撥款。一旦政府有個決策，就從上往下灌。使這個從美國來的病毒，在亞洲為害更嚴重。而我說的病毒就是商業化、市場化、量化的管理方式。這種病毒在亞洲的大學為害甚烈。我想我們很難徹底改變這種情況，單靠香港中文大學一所大學，靠中文大學的校長、校方再大的決心，要抵抗全球化的潮流，的確非常困難。但是我們也不能坐以待斃，總是要有些有心人出來做一點事，慢慢認識這個問題，才可能逐步改善這種情況。

我想我們要進一步認識通識教育的重要性。這重要性能不能發揮出來，我覺得有三個值得努力的方向：第一，培養大學生健全的人格，以避免人性工具化的傾向；第二，要培養和諧意識，避免性情的孤獨化傾向；第三，要培養廣闊視野，避免知識的隧道化傾向。

我先講健全人格，避免人性的工具化傾向。健全人格意味著有人文素質，有人文關懷，對人性與人生意義有思考，對自身命運有把握和追求，對自己及他人有基本的尊重，對文化的趣味有欣賞能力。沒有人文關懷，就沒有人生方向和動力。這裏我有一段親身經歷。年前我有個學生的最後成績不及格，他來問我為甚麼不及格。我把成績單找出來，發現他不是作業沒及格，而是沒有參加導修課。導修課是零分，那就一點兒辦法都沒有。如果作業差一兩分，給他作業加一兩分，這樣還能過去。但導修課是零分就沒有辦法。然後他就走了。過了兩天，他媽媽到我辦公室來了，懷裏還抱著個嬰孩。這位學生長得非常高，比我還高，令我想不到的是，正是這樣一個二十多歲、將要畢業的大學生，卻會因為功課不及格，把媽媽請來說話，我感到無可奈何。我想現在的年輕人，二十多歲了，還不能獨立，自己不能掌握自己的命運，他應該知道這門課有甚麼要求，怎麼樣能及格，怎麼樣不能，到最後不及格了，來找老師，那就一點辦法都沒有。所以我覺得他對自己的人生缺乏基本的認識、瞭解和把握，這個人格就不夠健全。這個學生不是特例，現在的年輕人心理疾病比較多，我想這就是人格不健全的問題。

大學現在愈來愈多專業訓練，而且會把社會上各種各樣有的或將要有的技術科目引進大學，像一些理科學系，比如說有些大學要成立殯葬管理系，對這種具體問題我沒有資格評論，但是，我認為要思考的基本問題是甚麼是大學？大學的根本任務是甚麼？有沒有可能、有沒有必要將社會上所有的或所需要的所有技術或管理部門都納入大學教育體系中來？大學是否應該變成各種技術或行業培訓班的集合體？社會所需要的各種人材是否都需要由綜合性大學來培養？那麼，培養人——大寫的人而不是工具化的人——這種工作又由誰來承擔呢？這種愈來愈重視單純專業技術訓練的發展趨勢令人不安，這樣很容易把

人變成冷漠的工具，或者是工具的延伸或附屬品。我操縱電腦，我是主人，電腦是機器，可是在實際工作中，操作的人只是電腦的附屬品而已！現在有些大學的概念是，學校的教授是售貨員，學生是顧客，顧客永遠正確，這樣教授永遠只能遷就學生，而沒有資格、沒有權利、沒有能力去幫助學生，指引學生的成長方向。師生之間變成了售貨員和顧客的關係，我覺得這是一種很冷漠的人際關係。另外，如果是這樣的話，一個醫生沒有人文關懷，人格不健全，他在手術台上可以把病人當作一輛汽車來修理，換一個零件，加一點油，就這樣而已。那麼，給病人做手術換器官和給汽車換零件有甚麼區別呢？現在我聽說有很多醫生，尤其在中國內地，只靠醫療器材去看病，病人來了，醫生便開化驗單，再來就開CT（電腦掃描）、MRI、X光、超聲波，結果都出來了，就有了個治療方案，可想而知，這些醫生對病人沒有任何責任感。依此類推，政治家完全把老百姓當選票數字，經濟學家把老百姓當統計數字。大家都會感到這不是理想的狀態。那麼反過來我們可以想，如果是個有人文關懷的老師、醫生、政治家、經濟學家就會不一樣。而這種有人文關懷的專業人士，就應該從大學裏培養出來。所以我們在大學教書和管理的人，應該思考這個問題。

其次，我覺得大學應該注重培養同學的和諧意識，使學生避免向性情的孤獨化方向發展。現在的社會提倡競爭，大學往往要提高大學本身的競爭力和學生畢業以後的競爭力，這是一個競爭導向。這樣，社會的和諧、人與人之間的和諧變得很不重要，令人缺少對社會生態的關切。如果我們有和諧的意識，除了自然生態以外，我們還要關心社會生態，關心人類的命運，還要關心或注意或學會處理個人與個人、個人與群體、群體與群體之間的關係，這樣才能達到一種自然的社會和諧，這自然的和諧是：個體的自由自主同整體的和諧、整體的多樣化是一致的。我覺得和諧意識很重要，沒有和諧意識會破壞了環

境的和諧，自己生活不愉快，工作也不會順利，所以我覺得這種和諧意識在處理人際關係上是非常重要的。這裏涉及一個價值選擇：是競爭優先？還是社會和諧優先？我們經常會碰到這個問題。有個最明顯的例子，兩個非常有名的華人科學家，他們獲得了諾貝爾獎，合作得非常好，但是後來分手了，公開寫文章發表談話互相批評，變成了敵人。為甚麼呢？為了功勞和名譽！為了誰的功勞大，誰應該得到更多的名譽，如此而已。這是一件很不幸的事情，他們自己也認為這是件不幸的事情。但是這確實發生了。他們在自己的領域是那麼偉大，但是在人際關係處理上，卻很不成功。這是值得我們注意的。

最後，我還認為要培養學生的廣闊視野，避免知識的隧道化傾向。這要靠基本教育和人文素質教育，注意人格的全面培養。或許有人會問，現在的專業科目已經那麼重要，還去搞人文素質教育，哪有時間呢？人文素質教育會干擾專業培訓啊！但是我說，它有可能干擾，時間上也可能要多付出一些，但最後的結果可能會提高大家的專業能力和社會貢獻。因為知識技能要應用到人類社會，創造新的成果，其實是依靠人的基本素質作為基礎和保障，沒有好的人文素質，單純有知識、有技能，是發揮不出來的。最有名的例子是盤尼西林（青霉素）的發明。有位化學家，一位純粹的化學家，他在實驗室裏培養一種細菌，然後他設法找一些化學藥品來殺死這些細菌，但是經常發現他培養的細菌死掉，怎麼死掉呢？他發現是被霉菌污染，於是他把霉菌殺死，再重新做實驗。最後他把整個實驗室消了毒，再也沒有霉菌了，於是他繼續探討殺死病菌的化學藥方，一直也沒有研究出來。但是另外一個人，他發現自己培養的細菌被窗外飛來的霉菌殺死，他就問：「為甚麼這些東西能殺死病菌的呢？」他要找的正是能殺死這細菌的東西，就是霉菌，後來就發明了青霉素。一位是純粹的化學家，只想用化學方法來殺死霉菌；而另一位腦子靈活點兒，意外發現有東

西能殺死病菌，他就從意外發現中發明了青霉素。據說楊振寧和李政道在研究W介子的時候，刻意不去看同行近些年來的研究。為甚麼呢？同行那麼些年來都沒有做出甚麼成果，那一定是他們的專業方向方法有盲點。他們如果看了那些研究資料，會不自覺地跟著那些設計上的盲點走下去，所以他們寧可多花點時間從頭來。最後他們也做出了成績。這些事例都說明，要避免很狹窄的專業眼光，視野開闊一點，興趣多一點，這不會耽誤你的專業成就，反而可能幫助你在專業上創造出更大的成績。

我想大學或通識教育的根本目標，就是培養青年一代，使他們成為健全的青年人、能夠促進社會和諧進步的青年人，成為視野開闊、有情趣、有創造力的青年人。這就需要無數人理解Harry R. Lewis的反思，並有所反應，有所行動。

路，不是一個人走**

王永雄*

香港中文大學

一、甚麼不是通識教育？

甚麼是通識教育？這問題大概花半天也說不清楚，不如先談談甚麼不是通識教育吧！我想提出兩點：我們不能說將主修科目教得簡單一點就是通識教育，也不能說同學分組討論和做專題研究並撰寫報告就是通識教育。

將主修科目教得簡單一點，那只能算是大學一年級或中學預科程度的主修科。學生修畢這樣的一門科目，還是不能弄清楚這科目在整套人類知識體系中扮演甚麼角色。比方說，在基礎力學課程裏，我們可以將交通意外視為應用「動量守恆定律」（Conservation of Momentum）的範例。利用此定律，同學可以根據汽車的初始速度和質量來計算車輛碰撞後的速度。但這些物理量對於鑑證專家有何意義？這意外對傷者的心理帶來甚麼創傷？動量守恆定律對文化帶來甚麼衝擊？全都不是這門基礎力學要探討的。

* 香港中文大學物理系高級導師。

** 本文為作者獲頒發香港中文大學首屆通識教育模範教學獎時的獲獎感言。

有人以為通識教育就是有別於用傳統教學法的教育。傳統教學法經常慘遭歪曲，成為「陳舊呆板」的同義詞。每當提起傳統教學法，腦海總會出現鼻樑上架著厚厚眼鏡的老師，站在講台上閱讀課本，卻不知台下學生已悄然入睡或在桌子底下傳紙條。有些所謂提倡通識教育的人，將通識教育與活動教學法混為一談，在抹黑傳統教學法後，便順理成章地將通識教育包裝為教育改革的靈丹妙藥，讓家長相信只要子女修習這種歪曲的通識教育，就能告別呆板的課堂，從此可以每天快樂地進行分組討論，做專題研究並撰寫報告。其實通識教育不是教學法的問題，而是內容的問題。中文大學有很多備受好評的通識科目都是用傳統教學法來教的，老師仍舊站在講台上，但同學並非魂遊象外，而是聽得津津有味、樂不思蜀。

二、通識教育是甚麼呢？

我從前也有上述誤解，因此感受特別深刻。在我任教通識科的初期，我的確以為只要將物理概念講得夠通俗，這就是通識了。我不是說將概念解釋得清楚是不要緊的，我只是想指出，通識教育並非僅僅如此。我花了很多時間參考各種科普讀物，學習作者如何不用數學都能將各種概念解釋清楚。在這方面，我實在要感激物理系幾位教通識的同事。朱明中教授每天舉辦的「巳時咖啡雅座」是我們無所不談的好時光。在這個小天地裏，我從其他同事身上學到很多寶貴的講課態度和技巧。與學生交談也是個難得的學習機會。今天的學生，眼光不一定比老師狹窄。幾年前，我一直不知道怎樣討論狹義相對論的「羅倫茲收縮」（Lorentz Contraction），後來一位曾到美國做交換生的學生借了一本書給我看，說作者用了一個很簡明的討論方法。一看

之下，發覺作者果然是個高手，從此我就懂得怎樣將羅侖茲收縮講得清楚了。

過了幾個學期後，很多課題都講得清楚了，但我仍覺得課程好像缺乏了些甚麼，學生仍未感滿足。我想，如果通識課程只是主修科的通俗版本，為何學生不索性去修讀主修科呢？原來我在課程中很少談及物理與生活的關係，更少談及的，就是物理與其他學科的關係。或許更嚴重的，就是我没有指出科學的限制。我的學生來自不同學系，他們在自己的專業裏面已建立了一套對世界的看法。如果我談的只是物理，那無疑等於將自己的眼鏡硬套於他們頭上。他們固然可以看到一些東西，但總是找不到透過這新眼鏡看到的東西與自己本來就認識的事物有何關係。更嚴重的就是在這個高舉科學的時代，如果我不指出科學的限制，同學可能會毫不猶疑地以為透過這科學眼鏡看到的就是真理。

經過反省後，我為自己的通識科目設下三項要求：第一，科學概念要講得通俗而準確，讓缺乏數學訓練的同學也能明白；第二，要指出科學的限制；第三，要談到科學與其他學科的關係。

三、理想與現實

以上三點是理想，但現實總是殘酷的。我任教的天文學班往往有70人以上，在這種大班教學的情況下，要實現理想是很困難的，以下我想分享一點心得。

先說第一項要求。在一班70位同學裏面，必定有理科生和文科生。理科生容易以為自己已經對各種科學概念掌握得很好，文科生則容易有先入為主的觀念，以為科學概念都是難的。對於文科生，我會

儘量用圖畫、短片和日常生活的例子來說明一些看來抽象的觀念。經典力學三大定律是個好例子，這三大定律大致上是這樣的：

- (一) 沒有外力，則靜止的物體恆靜，動的物體恆動。
- (二) 外力使物體加速，亦即物體的速率或方向改變，或者兩者皆變。
- (三) 當外力施於物體之上，物體亦施以反作用力於施外力者。

這些定律看來十分抽象，好像與生活拉不上半點關係，這是因為科學家總希望將定律寫得普遍化，使其不局限於特定情況或物體。對於文科生來說，這種抽象的論述只會叫人望而生畏，更遑論要他們欣賞這些定律。為了幫助他們，我會先請他們想像打桌球的情況，然後指出三大定律正要回答三個問題：

第一定律：

問：桌球桿沒有擊打桌球，桌球會怎樣？

答：桌球當然不受影響，維持原來狀態。

第二定律：

問：桌球桿擊打了桌球，桌球會怎樣？

答：桌球的速率或方向會改變，甚至兩者皆變。

第三定律：

問：桌球桿擊打了桌球，桌球桿會怎樣？

答：桌球桿的末端會受桌球表面摩擦，因此桌球手常常在擊球前先用一塊橡皮膠打磨球桿。

透過這種教法，物理理論可以重新與生活拉上關係，文科生就不會懼怕，而且可以立刻從打桌球的情況推廣，將理論應用在其他場景。這

種教法對理科生也有好處。雖然他們在中學已學過物理，但中學物理要處理的往往是極度理想的情況，這種生活化的討論可以起溫故知新之效。

現在談第二項要求。有關科學的限制，其實波柏（Karl Popper）已討論過不少。他指出，我們是無法證實科學定律的，科學定律只是一些還未證偽（falsified）的命題。科學定律的基礎是實驗，但實驗只是在有限時間和空間內進行的探索活動，從中得到的數據也只有有限個。科學定律是這些數據的歸納，但我們無法確保它們在任何情形、時間和地點都是對的，只是由於我們暫時未能證偽這些定律，於是便接納它們，但難保這些定律將來也為新定律所取代。事實上，這種情況屢見不鮮，最廣為人知的例子就是相對論取代了經典力學，因為經典力學未能準確描述接近光速的物體。

這類討論對任何背景的學生都是好的。科學為人類生活帶來奇迹一般的改變。從前要與外國親友談話，書信是唯一方法，但雙方可能要花一個月才能說幾句話。電話將這一切都改變了。透過電話，我們跟遠方親友談話就像跟隔壁的人談話一般容易。後來互聯網的出現使視像會議都變得可能，這是一百年前的人所不能想像的。科學以全能的姿態出現，有些文科學生因而對其既敬且畏，甚至以為科學家所說的都對。波柏的見解改正了這種過分高舉科學的態度，鼓勵人批判地接受科學。另一方面，中學物理教科書一般都只直接描述理論內容，接著就是理論的應用，而不會交代科學理論的發現過程。理科生在學習的過程裏同樣也會忽略了科學理論的限制。在通識科裏面討論這個課題，正好彌補中學理科教育在這方面的缺失。

最後一項要求是最難做到的。物理學只是人類知識滄海的一粟，要談論物理與其他學科的關係，還必須具備其他學科的知識。然而，能夠掌握兩個知識領域已屬難能可貴，要了解無數其他的領域根本就是沒可能的。作為一個普通人，我只能經常勉勵自己多學多問，這不單

是為了充實自己，更是為了盡作為通識老師的責任。試問通識老師不夠通識，又怎能感染學生喜愛通識呢？多學多問是老生常談，實行起來總是離不開幾個方法，例如多閱讀、多發問、多觀察。在眾多學習途徑之中，我特別想指出「問學生」是個十分有效的方法，說得文雅一點，這就是孔子所說的「不恥下問」。

我多次跟同學在下課後繼續課堂上的討論，有時是面談，有時是透過電郵。由於同學來自不同專業，因此對同一個問題可能有不同的視角，這些新視角擴闊了我的眼光。記得有位中文系的同學喜歡引用古籍，例如《說文解字》和《漢書》。有次她說，她和一些同學發現荀子曾提到「星墜木鳴」的現象。「星墜木鳴」是指當流星飛過，附近的樹木就會鳴叫，發出低沉的聲音。她想知道這是天文現象還是一些靈異事件。當時我還未聽過「星墜木鳴」，因此跟彭金滿博士一起尋找資料。我們發現原來東西方典籍都有類似現象的記載，但現象成因未明。有人認為大概是流星在大氣層高處產生電磁波，這些電磁波傳播到地面後引起樹木振動。無論如何，這次討論引起我對中國古籍的興趣。我曾經想查考天干地支的意義，《說文解字》給我很大幫助。最近我也翻閱《漢書》、《宋史》，發覺在漢、宋兩代已有精確的天文儀器和大量天文觀測資料。

由於本人並不博學，因此只能在課程的寥寥幾處略談科學與其他學科的關係，其中一處是經典力學，這課題觸及了科學與宗教的對話。經典力學有決定論（Determinism）的含義——天上地下萬物的變化皆嚴謹地跟隨力學方程，宇宙有如一個分毫不差的機器按著規律運行。這種機械宇宙觀衍生了兩個問題：第一，若宇宙一切皆由科學定律所決定，那麼人有自由意志又該怎樣理解？第二，上帝在這個宇宙裏還可以做甚麼？我們暫且不談第一個問題。第二個問題牽涉了宗教。有人提出了「自然神論」（Deism）的觀點，認為上帝為宇宙

上了發條之後，就任由它按著物理定律運行而置之不理。這觀點沒有否定上帝的存在，只是不認為祂是宇宙運行的必要條件。有些神學家則採取「有神論」(Theism)的觀點，認為宇宙和物理定律都是「偶發的」(contingent)，既然它們仍舊存在，就正好顯示上帝一直維持著它們。這些跨學科的討論真是很有意思，只可惜天文學班的人數很多，老師很難在課堂上跟同學們談個痛快。

四、不是一個人走

面對人類知識的急速增長、新學科的冒起和舊學科的融合，我們必須經常檢討通識的理念。從前有人用「三年為一代」這句話，來形容在這個快速變化的社會裏兩個年紀相差只不過三歲的人已有代溝，但到了今天，恐怕這句話應該改為「一年為一代」。學生背景的確變化得很快，社會人士對大學生的要求也不斷改變。從前的大學生只需懂得說廣東話和英語就可以了，現在就連普通話也要說得流利。在不斷變遷的環境裏，通識的理念不可能一成不變。通識教育何去何從，還有賴一群通識教師一起摸索。香港中文大學大學通識教育部在這方面不遺餘力，定期舉辦午餐聚會，邀集老師們邊吃邊談，一起分享通識教育的酸甜苦辣，這既是共同摸索的機會，也是互相支持的時刻。通識教育的路，從來就不可能是一個人走的。

從文明傳承與個體覺醒看通識教育

趙娟*

復旦大學

通識教育在不同文化背景，乃至不同大學的教育理念中存在著具體差異，不同人理解也不盡相同。「通識」作為教育的理念明確被提出來，且大力宣揚，至少表明當下教育現狀未能實現教育的應有之義。通識教育在理念和實踐上存在的差異，更多來自教育如何應對當下的現實來培養人，而「通識」則是面對人和現實關係的、有幾分「藥方」意味的對策。

通識教育本應是教育的正常狀態，當我們提倡通識教育的時候，恰恰說明我們偏離了教育的本然狀態，這種偏離與日益細化的學科分工相關，同時也與工具理性的風行緊密相連。在這樣的背景之下，教育雖能夠為社會提供精密的「零部件」，滿足技術社會、資訊社會高速發展的需求，但卻遠離了人自身。人喪失了人之為人的所在，逐漸冷漠了對古今中外歷史人文傳統的關注熱情。通識教育針對這一教育現狀，提出教育應該在於讓人成為自己，在文明之傳承。人之建設與文明傳承二者互為表裏：歷史文化傳統開啟人自身，人的開啟不斷豐富和推動文明的發展。

* 復旦大學中國語言文學系碩士研究生。

這很容易讓人聯想到西方的文藝復興時代，一個巨人輩出的時代，也是西方文明史上個體生命花朵最絢爛的時代，同時是古希臘羅馬文明從歷史塵土中重新綻放光彩的時代。文藝復興時期的巨人們通過對古希臘羅馬文明的重新發現，發現了自身。另一方面，文藝復興時代收穫的個體¹人的觀念，其資源不僅僅來自古希臘羅馬，同時也來自基督教文明：如果說古希臘羅馬文明開啟了文藝復興時期個體生命心靈世界無限的可能性和豐富性的話，基督教文明則開啟了其社會倫理的秩序性和法理的規範性。由此可見，人的自覺和文化的自覺猶如一枚硬幣的兩面，相輔相成。

「人」是西方古典文明的核心主題，認識人、發現人、建設人成為文學藝術、哲學思想乃至科學技術等共同致力的目標，近現代西方文明收穫的人的觀念，以及由此出發構建社會秩序的觀念和設想，成為人類文明的共同財富。在某種程度上來說，中國上世紀上半葉的思想文化運動是對這一文明成果充分吸納的產物。魯迅先生所言文化「吃人」，被吃掉的是甚麼樣的人？是一個有「心聲」和「內曜」的個體生命，這個生命有自己的感受和獨立思考的能力，能夠以自身的意志來面對人生，而不是如同一個空殼搖擺不定，如看客般的麻木，如奴隸般地喪失人之為人的高貴和尊嚴。五四時代開啟了在現代中國尋找人和建設人的歷史主題，這一主題在隨後的歷史中充滿挫折地延續與發展著。

人類的文明多種多樣，紛繁複雜，所有的文明都可以成為人類自我建設和發展的資源。每當我們遭遇到猶豫、挫折或者絕望之時，回

1 個體 (individual)，從其英文辭彙上望文生義頗有幾分耐人尋味之處，“in”作為一個表示否定的字首，意味著個體是不可以進行切分 (divide) 的，具有自身獨立性，其存在本身就是一種價值，因此它不能成為工具或者手段，它自身就是目的，這與中國古代所謂「君子不器」頗有幾分契合，只是各自的文化坐上了不同的邏輯列車罷了。

到這些文明傳統本身，尋找心靈的對話，至少會感到幾許的慰藉，在孤獨中找到一點希望，在寂寞中找到一點溫暖。在各種文明面前，我們應該持有一份開闊的胸懷，一切人類的文明，都是那些逝去的生命個體留給我們的財富，他們用短暫的一生，用他們曾經的存在提示著正在生活著的生命個體，他們的血與淚，他們的智慧和愚蠢，都是人們繼續生存的資源，為人類更好的生存提供了可能性。我們不能用技術傳統來擠壓人文傳統，也不能用人文傳統取代技術傳統；不能因為西方某些思想家否定西方文明傳統，就鸚鵡學舌地否定西方文明，甚至有幾分幸災樂禍地認為西方幾千年的文明歷程都是一場錯誤。事實上，西方文明在現代遭遇到的困境，固然淵源於其發展歷程中的眾多歷史性要素，但他們所面臨的困難，亦應作為我們自身的困難來面對，而不應「隔岸觀火」。對於我們自身文明與個體發展遭遇到的困難，則需要我們立在古今中外的歷史與思想之交匯處，思入我們自己的時代，尋找屬於這個時代的將來。

站在時代的交匯點上，我們面對的是一個遙遠得有些模糊不清的歷史和一個充滿各種不確定性的未來，這些歷史的碎片在時間長河中依稀流淌，開啟著我們內在主體性的可能、滋養著我們的思想。通過與古今中外文化經典的接觸、理解和對話，我們被歷史「給予」，變得豐盈起來，不再感到孤獨和無助。作為個體，我們獲得了與人類普遍性的內在關聯，獲得了面對各種不確定性的信心和勇氣，在不確定性中探求人類自身的各種潛能，開拓人自身。

通識教育與其說是去學習，不如說是去接受「被給予」；與其說是「通」識，不如理解為「使識通」。因此，「通」不僅具有形容詞的意思，同時還有動詞的意思，「使之通」。而「識」為知識以及建基於知識之上的判斷與識見。識首先是知識，不過當教育以知識「填鴨」的方式為人們所詬病的時候，人們對知識有時也就顯得有些不屑甚至帶

幾分鄙夷。然而，知識是人類文明的一個重要組成部分，獲得知識本身就是教育的一部分，知識本身並無過錯，關鍵是我們如何獲得知識以及如何運用知識。絕對普遍的知識很少，或者說是不可能的，因此當我們理解和運用知識時，應該對其有限性、有效性有充分的認識，應該對知識保持著懷疑和檢查的精神。「識」還有「見識」之意，見而思之，知識內化為自身存在的一部分，為「見識」。知識作為一個客觀化的物件，本身缺乏生命和創造力。知識就是力量，這只有當知識與人發生關係之時才能成為可能。在某程度上，我們可以說文明史留給我們的，首先是知識，知識通過與人的交接而散發出能量，這種能量的散發帶來的結果不僅僅是知識的再生產，更重要的是它帶來了人自身的豐富。知識是教育不可或缺的仲介，卻不是教育的目的，它的作用在於開啟更好的求知能力。在我理解，通識教育就是站在人類文明的基礎上，通過教育者和受教育者之間的對話交流，通過與各種文明傳統的相遇，開啟當下人生存的可能性，啟發個體生命內在的主體性，並在此基礎上真誠反思傳統文明和當下社會，豐富個體的內在心靈，尋找優良的生存方式。

首屆文化素質通識教育核心課程講習班綜述

殷小平*

廈門大學

2007年7月26日上午，中國內地「首屆文化素質通識教育核心課程講習班」在北京清華大學開幕，來自內地和香港八十多所高校的二百餘位教師和研究生參加了本屆講習班。講習班為期六日，由中國文化論壇和清華大學聯合舉辦。

一、講習班的緣起與旨趣

2005年6月，中國文化論壇與清華大學、汕頭大學在北京香山聯合召開了為期三日的「首屆中國文化論壇：中國大學的人文教育」。該論壇對內地高校的文化素質教育和通識教育狀況進行了廣泛討論。與會代表普遍認為，內地高校的文化素質通識教育應該著重建設「核心課程」，特別是「中外經典文本研讀」核心課程。基於以上共識，中國文化論壇與清華大學決定合辦「首屆文化素質通識教育核心課程講習班」，旨在通過實踐「名師講授、經典研讀、助教導修、深度學習」的教學模式，促進通識教育教師在教育理念和教學方法上的提升和改善，推動大學通識教育向深度發展。

* 廈門大學教育研究院博士候選人、第四軍醫大學醫學教育教研室講師。

二、講習班的形式與內容

本屆講習班安排緊湊，內容豐富，開學第一日上午我們聆聽了由前教育部部長周遠清教授、清華大學胡顯章教授、徐葆耕教授等前輩所作的專題演講。在上課階段，白天的課程共六講，每講六學時，分別由彭林教授、甘陽教授、李學勤教授、汪暉教授、劉小楓教授擔綱。其中彭林教授以示範教學為主，其餘各位教授以導讀、講解經典為主，晚上則輔以各講的小班討論，在沒有安排小班討論的時段，還穿插了幾次座談會。講習班主辦單位要求學員必須全程上課，不可缺席，並儘量參加晚間的小班討論和座談會。據筆者觀察，雖然酷暑難擋，但學員們仍堅持上課，熱情不減。

（一）專題演講

開班第一日，講習班組委會為學員們安排了三場別具意義的專題演講，這三場演講的主講人都是推動文化素質教育不遺餘力，且有資深經驗的前輩。他們分別對內地大學開展文化素質教育作了回顧和總結，並展望未來發展。

教育部前副部長、中國高等教育學會會長周遠清教授為學員作了「文化素質教育是中國特色的教育理念」的講演。作為文化素質教育的主要倡導者和重要推動者，他首先回顧了大學文化素質教育的發展歷程。他說，十多年前，文化素質教育剛開始提出的時候議論紛紛，不乏反對和質疑之聲；歷史和實踐表明，作為高等學校素質教育的切入點和突破口的文化素質教育切中時弊、順乎潮流，成為有中國特色的教育理念。在展望文化素質教育的未來時，他指出文化素質教育要實現從「三提高」（提高大學生的文化素質、提高大學教師的文化素養、提高大學的文化品位）到「三結合」（人文教育與科學教育相結合、文化素質

教育與教師文化素養的提高相結合、文化素質教育與思想政治教育相結合)的跨越。

教育部文化素質教育指導委員會顧問、清華大學文科工作委員會副主任胡顯章教授作了「清華大學文化素質教育與課程建設」的講演。他從重溫費孝通先生「文化自覺」觀念切入，指出提升大學生的文化自覺、自尊與自信，引導他們進行科學的文化選擇，是通識教育和文化素質教育的重要課題。接著，他分析了「通識教育」與「文化素質教育」的異同。他認為，從本質看，文化素質教育與通識教育是相通的，其共性是主要的，只是文化素質教育是基於中國現實與傳統，以及共同教育規律的有中國特色的教育理念和實踐創新。隨後，他介紹了清華大學開展文化素質教育和通識教育的歷史脈絡：

1. 1987年，文化素質教育課程以指定性選修課方式進入清華大學的課程體系，此後，多次進行了學分要求和課程體系的充實和調整。
2. 在2000-2001年第21次教育工作討論會期間，通識教育受到學校領導的高度重視，在理念與實踐上對加強通識教育達成共識，形成了「在通識教育基礎上的寬口徑專業教育」的培養模式。2002年形成由十大課程群構成的文化素質課程體系，為通識基礎上的專業教育模式奠定了初步的教學基礎。
3. 進一步落實文化素質教育在人才培養中的基礎地位，提升文化素質教育課程的水平和質量，清華大學於2006年秋開始實施新的本科生文化素質教育課程方案。最後，他提出了今後建設的基本思路：重點建設文化素質教育「共同核心課程」，在課程體系、師資配備、授課內容和授課方法上提出更高更嚴的要求，加速改變文化素質教育通識課程存在的粗放經營、湊足學分的現象，走核心化、精緻化和規範化之路。

清華大學原中文系主任徐葆耕教授作了「講授西方文學通識課25年」的講演。1979年，清華大學開始建立文史教研組，1980年設立

以文史哲為主的人文選修課。徐教授回憶說，剛開始，文史哲的老師普遍認為給理工科的大學生上人文選修課很沒有檔次，但由於當時文史哲等人文學系都不招收本科生，為了完成教學工作量，不得不給理工科學生上選修課。自1981年起，徐教授開始為理工科學生開設「西方文學」課。在開課之初，發生了一件令他至今仍記憶猶新的事：理工科學生為了選課，把中文系辦公室的兩扇玻璃門都擠破了。從這件事中，徐教授感受到，青年永遠是青年，富有理想、樂於思考，有著對人文知識的渴求。儘管青年學生有人文方面的強烈需求，但當時清華大學通識課程總體水平相當低，存在著一個錯位：教師講的不是學生想聽的，學生想聽的教師沒講。這樣往往導致學生「翹課」多，聽課不專心，教師靠課堂點名來要求學生，教師責備學生不用心，學生也覺得窩火。為了解決上述問題，徐教授在「西方文學」課的講授中，形成以下理念和做法：1. 把「認識你自己」作為通識教育的核心。2. 引導學生閱讀西方文學經典原著，讓學生取得與教師平等的發言權，而不是讓教師唱獨腳戲。3. 讓學生保衛自己的感受力，反對套話、假話和浮漂話。在此過程中，徐教授的西方文學課逐漸受到學生們的歡迎和好評，並成為清華大學恢復文科後最早的一門通識精品課，曾獲1994年北京市教學成果一等獎。他總結說，一個好的通識課教師不比專業課教師的待遇差，最好的鼓勵來自學生。最後，徐教授飽含深情地說，令他欣慰的是能得到學生的認可，這是支撐他教學的根本力量。

（二）教學示範

此次講習班擔綱的六位教授中，彭林教授主要以教學示範的形式，生動地向學員們介紹他如何講授「文物精品與文化中國課」，以及為甚麼要開設「中國古代禮儀文明課」。

針對大學生群體中普遍存在的文化自戕現象，從1999年開始，彭教授嘗試開設全校公選課「文物精品與文化中國」。他期望這門課程

能在培養大學生的文化自尊、民族自尊和文化自覺等方面有所助益。這門課程的設計思路是：以足以刷新人們對文化中國的看法的典型文物為切入點，按照專題來組織出土資料與文獻資料，展示學術界對文物的研究過程，內容要精彩，要體現學術縱深和多學科交叉的大勢。經過幾年的試驗和改進，彭教授講授的這門課程成效顯著，受到大學生們的熱烈歡迎，出現過有的大學生連續選四年都選不上的火爆場面。這門課程被評為2003年度國家級精品課程，並獲2004年國家教學成果二等獎。

「中國古代禮儀文明」是彭教授在清華大學開設的第二門公選課。從讀研究生到現在的二十多年，彭教授一直潛心研究古代禮學經典，這是一門很少有人問津、甚至略感受壓抑的冷學問。但正是這門冷學問讓彭教授從中窺見了禮樂文化的真諦和精妙。他認為，禮是文明民族的標誌，是人區別禽獸的標誌，是符合道德理性的行為規範，是對人性的合理約束，是中國文化傳統的核心。然而，彭教授每每驚嘆：百年來人們對禮樂文化的曲解和誤解已經到了令人難以忍受的地步，文化上的殖民摧毀了中國人的精神防綫！他深深感到，不粉碎文化上的自我殖民，中華傳統文化就不能真正抬起頭、挺起胸；要為中華傳統文化正名，一定要從禮樂文化的歷史價值談起。這就是彭教授開設「中國古代禮儀文明」的背景和緣起。他說，這門課程的目的既在於使大學生變化氣質，涵養德性，成為典雅君子，又在於引導大學生善待中華民族的傳統文化，走出文化上自我殖民的泥潭，樹立起文化自覺和文化自信。

（三）經典導讀與小班討論

經典導讀和小班討論是這次講習班的「重頭戲」。講習班的首場經典導讀課由著名西方政治哲學和西方思想史專家、香港大學亞洲研究中心研究員甘陽講授，他亦是此次講習班的策劃者。他導讀的

文本是由古希臘劇作家索福克勒斯（Sophocles，約前496–前406）創作的《僭主奧狄浦斯》（*Oedipus Tyrannus*）。在導讀中，甘陽首先介紹了《僭主奧狄浦斯》產生的時代背景和揭示的主題。索福克勒斯是古希臘著名劇作家、古希臘悲劇的代表人物之一，與埃斯庫羅斯（Aeschylus）、歐里庇得斯（Euripides）並稱古希臘三大悲劇詩人。甘陽認為，《僭主奧狄浦斯》既是一個二千四百多年前的文本，又是一個特別現代的文本。他認為，這個文本在某種意義上是對「認識你自己」的注釋，通過人間最有智慧的奧狄浦斯對人的認識，反映的是西方對人的追問與反思，揭示了如下的主題：人對外界的認識增加了，但人對自己的認識卻舉步不前，即相信自己的知識和自己力量的人如何遭到了存在意義上的失敗；對知識（智慧）的信仰（人是萬物的尺度）與對神的信仰（神是萬物的主宰）之間的衝突，也即人與命運的衝突。接著，甘陽對文本的結構、情節、佈局和表現手法進行了分析。他認為，《僭主奧狄浦斯》有很高的藝術成就，特別是在情節的整一、結構的嚴密、佈局的巧妙等方面，堪稱希臘悲劇的典範。該劇在結構上首創倒敘式的範例，劇情從故事將近結尾處展開，在向高潮推進的同時向前回溯，佈局謹嚴，結構緊湊，情節起伏跌宕，發現、反轉（reverse）、懸念等技巧運用得恰到好處。除了對文本的分析外，甘陽還提出了一個很重要的問題意識，即閱讀西方經典，既不是出於西方崇拜（時髦的西方中心主義），也不是出於廉價的反西方中心主義，¹而是要端正心態，首先確立自我，然後以一個健康人的心態和健康人的頭腦去閱讀西方。

講習班的第二講是由著名歷史學家和考古學家、清華大學歷史系教授李學勤導讀司馬遷的《史記·五帝本紀》。李教授說，內地高校中講《史記》的極為少見，估計這是首次。他首先簡要介紹了司馬

1 「廉價的反西方主義行爲」的一個主要特徵是，以西方話語邏輯為思考前提，拼命論證中國也有史詩、悲劇、邏輯、哲學和上帝等。

遷和《史記》。司馬遷（公元前145—約公元前86?），字子長，西漢武帝時期人。《史記》是我國第一部紀傳體通史，記載了從傳說中的黃帝到漢武帝長達三千年間的歷史。全書共130篇，包括本紀12篇、世家30篇、列傳70篇、年表10篇、書8篇，共52萬字。李教授說，《史記》取材相當廣泛。當時社會上流傳的《世本》、《國語》、《國策》、《秦記》、《楚漢春秋》、諸子百家等著作和國家的文書檔案，以及實地調查獲取的材料，都是司馬遷寫作《史記》的重要材料來源。特別可貴的是，司馬遷對搜集的材料做了認真的分析和選擇，淘汰了一些無稽之談。對一些不能弄清楚的問題，或採用闕疑的態度，或記載各種不同的說法。由於取材廣泛，修史態度嚴肅認真，所以，《史記》記事翔實，內容豐富。李教授特別提到，今本《史記》的130篇，非司馬遷一人所作，其中「褚先生曰」部分是漢元帝、成帝時的博士褚少孫補寫。在對基本情況有所介紹後，李教授接著引導學員進入《史記·五帝本紀》的文本閱讀。李教授介紹說，《五帝本紀》是正史第一部的第一篇，又是《史記》12篇本紀的首篇，涉及中華文明的起源問題，是一個很重要的課題。《五帝本紀》記載的是遠古傳說中相繼為帝的五位部落首領——黃帝、顓頊、帝嚳、堯和舜的事跡，同時也記錄了當時部落之間頻繁的戰爭，部落聯盟首領實行禪讓，遠古初民戰猛獸、治洪水、開良田、種嘉谷、觀測天文、推算曆法和譜製音樂舞蹈等多方面的情況。這些雖為傳說，但從人類歷史發展的規律和地下文物的發掘來看，有些記載亦屬言之有徵，它為我們瞭解和研究遠古社會，提供了某些綫索或信息。中華民族五千年的悠久歷史，就是從這遠古的傳說開始的，黃帝和炎帝兩個部落的聯合、戰爭，最後融為一體，在黃河流域定居繁衍，從而構成了華夏族的主幹，創造了我國遠古時代的燦爛文化，是中華民族幾千年文明史的開端。

在授課中，曾擔任夏商周斷代工程專家組組長的李學勤教授還穿插介紹了夏商周斷代工程的性質、內容、目的和進展，並且對史學界

盛行的「疑古思潮」的歷史脈絡也進行了梳理。在導讀結束後的自由提問時間裏，李教授談到了他對大學通識教育的看法。他說，「古之學者為己，今之學者為人」，功利化是現在教育的最大問題。今天的大學生不應把知識與利益祈求相掛鉤，任何科學工作，如果一旦從個人利益出發，就一定搞不好。

講習班的第三講是由著名魯迅研究專家、清華大學中文系教授汪暉先後導讀魯迅的〈破惡聲論〉和〈吶喊自序〉。〈破惡聲論〉是魯迅早期的少數幾篇古文論文之一，於1908年末發表在留日河南籍學生創辦的傾向革命派的刊物《河南》上，是未完成稿。汪暉說，從文本的形式上來看，文本受文學和哲學上的浪漫主義思潮影響，是在反滿革命的背景下創作的一種特殊的民族主義文本；從文本的內容上來看，這篇論文很少被人研究，但它不僅具有史料價值，也有現實意義。汪暉認為，該文本可分為三個部分：第一自然段為第一部分，是序論，指出當時的中國是「寂寞之境」、「擾攘之世」和「人界之荒涼」。第二自然段是第二部分，是總綱領，提出批判的對象。批判的第一個對象為「國民」，其特徵為「破迷信」、「崇侵略」和「盡義務」；批判的第二個對象為「世界人」，其特徵為「同文字」、「尚齊一」和「棄祖國」。第三、第四自然段為第三部分，是分論，批判國民主義，認為只有發「心聲」而顯「內曜」，通過自主自覺之心，才能打破偽士造成的寂寞中國。分論中對世界主義批判的部分未能寫完。汪暉說，魯迅當時要破兩種「惡聲」，一種說法是，現在要成為「世界人」，以現在的話而言，都全球化了，還談甚麼文化、民族或者其他的東西？另一種說法是，現在要成為「國民」，因為現在這個時代正是民族主義的時代。魯迅說這兩者都是「惡聲」，因為這些說法中沒有人的自覺、沒有人自身的獨特性，無非是鸚鵡學舌而已。他說這是「萬喙同鳴」，用他晚年一篇文章的題目就是「無聲的中國」。「無聲」不是沒

有聲音，而是吵吵嚷嚷，都說差不多的、自以為絕對正確的話。這篇文章中有一個特別好的命題，叫做「偽士當去，迷信可存」，魯迅說這是當務之急。「偽士」就是那些每天抱著自以為進步或先進觀念的人，辦洋務、搞改良、談民主、論立憲、搞共和，左的流行他就左，右的流行他便右，全球化來了他就成了「世界人」，在民族主義潮流中他成了「國民」。這些人是發不出自己聲音的「偽士」。魯迅為甚麼又說「迷信可存」呢？迷信首先你要信，你不信不會迷，這裏有一種對「真實感」的追求。沒有這種真實感，一切都是虛無的。魯迅批評名教，反對傳統，但他竟然對「迷信」有這樣的理解，他對「鬼」的世界有著隱秘的迷戀。汪暉最後總結說，魯迅始終在時代的氛圍裏追蹤這個時代最重要的問題，但他永遠有一個「悖論式」的態度：既尋求現代化，同時反對現代化，既是啟蒙主義者，同時又是反啟蒙的啟蒙主義者，依然對眼前黑暗中國寄託著美好的理想。

汪暉導讀的第二個文本是〈吶喊自序〉。〈自序〉寫於1922年12月3日，冠於《吶喊》卷首，又曾單獨發表於1923年8月21日北京《晨報·文學旬刊》。在文本導讀中，汪暉從魯迅創作《吶喊》的緣由入手，分析了魯迅的思想發展過程，即從年輕時的夢到悲哀的寂寞，繼而是奮起的吶喊。汪暉認為，〈自序〉中提到魯迅的兩個「夢」很關鍵，一個夢是到仙台學醫，「預備卒業回來，救治像我父親似的被誤的病人的疾苦，戰爭時候便去當軍醫，一面又促進了國人對於維新的信仰」；另一個夢是在東京治文藝，「我們的第一要著，是在改變他們的精神，而善於改變精神的是，我那時以為當然要推文藝」。這兩個夢都幻滅了，使得魯迅感到「如置身毫無邊際的荒原」的寂寞，「於是用種種法，來麻醉自己的靈魂」。「絕望之於虛妄，正與希望相同。」汪暉認為，對絕望的絕望，即反抗的絕望是魯迅文學的根本動力，魯迅在感到戰鬥者的寂寞與己相通後，便「有時候

不免吶喊幾聲」，一則為了喚醒精神麻木、「熟睡」的人們起來毀壞「鐵屋」，二則「聊以慰藉那在寂寞裏奔馳的猛士，使他不憚於前驅」。除了對文本進行導讀外，汪暉還談到對大學通識教育的看法。他認為，有沒有請最好的教師教課是最關鍵的問題，要開出好的通識課程，老師們首先要有一定的學術積累和經由時間磨練。

講習班的最後一講是由著名學者、中山大學哲學系教授劉小楓導讀尼采（Friedrich Wilhelm Nietzsche，1844–1900）的《敵基督者》（*Der Antichrist*）。劉小楓一開始便向學員們作了一連串的發問：尼采的文本有很多，講習班的設計者選《敵基督者》作為講習班的示範文本，其目的和意義是甚麼？怎樣選擇核心課程的基本讀本？如何講授一個文本？他首先強調閱讀尼采作品的困難性和危險性。與進入其他古典作品一樣，進入尼采的文本是有一定難度的，而且尼采首先是古典語文學家，他的很多作品都有用典（如《敵基督者》就是用典），因此不熟悉西方古典著作，就很難理解尼采；此外，尼采的作品還具有很多古典作品所沒有的危險性，弄得不好就會害了讀者。因此，該不該給本科生講尼采，是他一直在思考的問題。接著，他提到了進入一個文本的基本方法。他說，在進入一個文本之前，首先要找準這個文本的位置，一是這個文本在這位作家一生寫作過程中所處的位置，二是這位作家在整個文化史、思想史的發展脈絡中所處的位置。把這兩個定位搞清楚，才能基本把握文本的框架。《敵基督者》可以說是尼采最後的作品。劉小楓認為，尼采寫作《敵基督者》的意圖是「以最為冷酷的理性批判來對西方迄今為止的哲學的因與果發起一次總攻」，是清算西方哲學的一個環節，目的在於重新擺正哲學與宗教的關係。那麼，在這個框架下，敵基督與清算西方哲學有甚麼關係？「敵基督者」指的是甚麼呢？劉小楓認為，敵基督者就是反對基督、抵擋基督的人，既指阻止基督的來臨，又指對自己敵人的稱呼，還指

尼采自己敵基督，尼采認為敵基督的真正名字是狄奧倪索斯。劉小楓認為，「我與你們」，「真理與謊言」是理解《敵基督者》文本的關鍵詞。在引導學員細讀以上章節的時候，他指出，尼采並不在一般意義上反對宗教，反對基督教。他說，在尼采看來，基督教也並非徹底的那麼不神聖，要看是哪一種基督教。早期基督教沾染了羅馬帝國的神氣，還不那麼頹廢。自從德意志產生出新教，基督教就變成了「平庸的北方人」，其「頹廢形式」才暴露出來。尼采對天主教有好感得多，就因它比新教「神聖」得多：「新教是精神不純和無聊的頹廢形式。迄今為止，基督教就是以這種形式在平庸的北國摸熟了因循守舊之法」。尼采仇視人民群眾？無稽之談！尼采仇恨過會講「神聖的謊言」的教士嗎？沒有！教士牧養人民，給人民帶來此世的安慰。尼采甚至對他仇視的新教創始人路德也讚不絕口，充滿熱愛地呼喊：「路德，你在哪裏？」尼采仇視的「教士們」究竟是誰？說出來也許有點可怕——甚至乎危險——就是我們知識分子！他說，在尼采看來，啟蒙哲人「以美德狂熱」解除了「假象的世界」，真實的生活反而不復存在了，在啟蒙的世界中，揭露啟蒙哲人的謊言成了真哲人的義務。本來，「哲學不是為人民準備的」，如今哲學充當人民的代言人發出「廢銅爛鐵」的聲音：「哲人已經成了集體的害蟲。他消滅幸福、美德、文化，最後輪到他自己」。哲學不再是禁欲般的沉思生活，而是一種工匠式的手藝。他說，尼采最關心的是哲人在現代處境中的位置。只有哲人才有資格當社會的道德立法者，因為只有哲人沉思甚麼是美德、甚麼是美好（幸福）的生活、應該過的生活。啟蒙之後，「存在秩序」發生了根本變動，哲人已經不思「何為高貴」，而是為國家、民族、人民出謀劃策，紛紛跑去引導人民起來爭自由、平等、民主，忘了自己的本分是過沉思生活。劉小楓長期以來的基本問題意識是如何在世俗化的現代社會中保養高貴精神，如何將自己的精神超拔出來，做一個有文

化教養的、有秩序感的、能抵禦現代性浪潮衝擊的精神貴族。在談到通識教育時，他還特別強調說，實施通識教育的人應該是少數真正的哲人，否則就會把通識教育引入歧途；從人的三種不同靈魂結構（哲人、統治者、多數人）來看，通識教育應該是少數人的教育而不是多數人的教育。

配合經典細讀，講習班組委會還從學員中選拔出若干年輕博士擔任助教，組織學員開展小班討論。小班討論緊扣上述經典文本和各位主講教師預留的問題展開，每個小班不超過20人，每人都要求做10分鐘左右的發言。

（四）座談會

座談會在晚間穿插進行，分別圍繞「通識教育與小班討論制」、「中國文化通識教育課」、「大學魯迅課與中國現代文學課」等主題展開，座談會鼓勵學員積極參與和思考。

「通識教育與小班討論制」邀請曾擔任過助教的學員總結他們的經驗和感受，發言的學員介紹了小班討論的組織形式和方法，以及小班討論在學生學習中的位置和重要性，並就如何發揮好小班討論引言人的角色暢所欲言；「中國文化通識教育課」座談會請學員們介紹自己開設文化通識課或其所在學校所開展的文化通識課的經驗，並交流解決困難之道。「大學魯迅課與中國現代文學課」座談會特邀著名魯迅研究專家、北京大學中文系錢理群教授作了「講授大學魯迅課二十年」的講演。錢教授總結了他開始開設「我之魯迅觀」課程的歷程，指出其宗旨是「講魯迅，接著魯迅往下講」，其意義在於：1. 與青年學生對話。錢教授先後與1960、1970、1980年代出生的青年大學生進行了對話，三代學生「我之魯迅觀」的作業構成了當代青年思想成長史。2. 回應現實問題的方式。他認為，魯迅先生是一位思想超前的現在進行式的作家，具有強烈的現實關懷和問題意識，能為學生提供思想

啟蒙的資源。3. 自我生命成長的軌迹。他回憶說，他本人生命中遭受到的思想危機、精神危機和學術危機都是在閱讀魯迅、與魯迅心靈相遇的過程中得以解救和升華，而這些也成為開設魯迅課的重要資源。在做溝通學生和魯迅之間的橋樑的過程中，錢教授的體會是：1. 堅定對魯迅的信任。他認為，魯迅有自己的力量，不贊成保衛魯迅的提法，而是鼓勵、引導學生讀魯迅原著。2. 正確認識和把握青年以及青年與魯迅的關係。他認為，只要具備中等以上的文化程度、正在思考問題的學生，都能理解魯迅，他的任務是引導學生與魯迅建立心靈的契合點。3. 正確把握自己、課程與學生的關係。他認為，教師不要把自己當成「教師爺」，師生應完全平等，教師要敢於講出自己的困惑，敢於承認暫時回答不了的問題，鼓勵學生提出不同問題，引導學生一起來探討。錢教授說，他樂於與學生交流，願意把心靈向學生敞開，在備課過程中將困惑拿出來與學生交流。與會學員從錢教授幾十年的教學經驗總結中深受啟發，在錢教授的演講後，幾位在大學講授文學課的老師也分別發言，交流自己開課的體會。

總體而言，座談會成功地發動學員們參與到討論中，大家討論的問題由文化素質課內容和形式的問題，到組織管理問題，涉及的方面極為廣泛，這說明大家非常關心文化素質課的開展，尤其是實踐層面上的可行性、以及完善和發展等問題，都曾引起大家的深入討論。座談會的討論意猶未盡，其所營造的討論氛圍，以及激發學員們思考的效果是非常明顯的。

三、講習班的效果與反思

在7月31日下午的閉幕式上，講習班組委會的兩位執行主席甘陽和胡顯章分別進行了總結。兩位教授都高度肯定了學員們的參與意識和學習熱情。甘陽說，學員們的投入精神令人感動，給他以希望。他呼

籲道，每個大學只要有幾位好教師，開好幾門通識課，大學通識教育就有希望。胡顯章勉勵大家說，每位學員都要努力成為一顆通識教育的「火種」，將「火種」播撒到各自的學校去，讓星星之火燎原。

近十位學員代表暢談了參加講習班的感受和體會。學員們的普遍共識是：（一）講習班立意高遠。不僅在經驗技術層面上為年輕教師示範了如何開設經典細讀核心課和如何組織小班討論，還在思想觀念層面上催生了年輕教師的文化自覺意識和歷史使命感。（二）講習班質量上乘。不僅教學內容設計合理，而且邀請到了一批名家大師授課。

（三）講習班的效果明顯。不僅促進了不同高校通識教育做法的交流，而且增強了開展通識教育的信心，增進了對通識教育核心課程的理解，初步掌握了如何開設通識教育核心課程的方法。其中，一位學員代表引用布魯姆（Allan Bloom, 1930–1992）在《走向封閉的美國精神》（*The Closing of the American Mind*）中的話語來表達他的感受。他說，在看到講習班的通知時，他就有一種感覺：「我發現了自己的生活」，因為講習班顯然是為了某個更為崇高的目的的存在，而不是出於功利需要。他說，講習班給他指向一條路，「這條路通向偉人會面的地方」。²在那裏你可以見到平時很少見的一類人，沒有他們，你既不能認識自己的能力，也不會明白作為他們中的一分子是多麼美好。他說，講習班提供了在較高的水準上進行討論的模式，營造了自由探索的空氣，並讓大家分享討論中產生的友誼；更重要的是，這裏有傑出的思想者，他們是理論生活存在的活的證明。這些思想家們努力復興對於這些重大選擇物（經典文本）的思考、展示在它們之間進行選擇時的重要性和危險性；經典文本被給予了顯著的強調，從而與現代生活中的那些瑣碎平庸的思考形成鮮明的對照，前者常常提出一

2 布魯姆著，繆青、宋麗娜等譯：《走向封閉的美國精神》（北京：中國社會科學出版社，1994年），頁263。

些難以弄清的深刻問題，使得人的靈魂面臨高度緊張和衝突。所有這些思考與選擇就是心智的或者說「價值」的選擇，是「一個最沉溺於實際生活的民族向沉思生活表達的敬意」。³

學員們還紛紛建議中國文化論壇每年選取與一所有代表性的大學合作，把講習班堅持辦下去，培訓更多更好的通識教育師資，進而把大學通識教育推向深入，為中華民族的崛起和中華文化的復興貢獻力量。

講習班不僅給學員們帶來了巨大收穫，而且也給他們帶來了不少困惑。學員們的困惑主要表現在以下幾個方面：

（一）通識教育是面向少數人的精英教育，還是面向多數人的大眾教育？在柏拉圖和亞里士多德看來，自由教育永遠不是普遍的教育，它只能是少數人的義務和權利，其性質是精英教育。不僅柏拉圖、亞里士多德等古典政治哲人堅持自由教育的精英性，現代政治哲人施特勞斯、布魯姆等也贊同自由教育的精英性。因為在他們看來，自由教育是大眾文化的解毒劑，它們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」之傾向。自由教育是努力使大眾民主提升為原初意義上的探索美好生活和追問德性生活的貴族制民主所憑藉的階梯。⁴在施特勞斯看來，「我們一定不能期望自由教育會成為普遍教育，它將總是一小部分人的義務和特權」，⁵「不能變成、且不會渴望變成大眾運動」。⁶可是，自1945年哈佛大學《民主社會中的通識教育》發表後，通識教育變成民主社會中的一種普遍教育。那麼，通識教育的目的是否會實現？面向

3 同上注，頁359。

4 施特勞斯著，一行譯：〈甚麼是自由教育〉，收入劉小楓、陳少明主編：《古典傳統與自由教育》（北京：華夏出版社，2005年），頁5。

5 施特勞斯著，肖潤譯：〈自由教育與責任〉，收入劉小楓、陳少明主編：《古典傳統與自由教育》，頁24。

6 吉爾丁著，魏朝勇譯：〈教養教育與自由民主制的危機〉，收入劉小楓、陳少明主編：《古典傳統與自由教育》，頁36。

大眾的通識教育是否會陳義過高或過於理想化？通識教育的品質如何保證？放到中國的情境下，在高等教育大眾化的當下，通識教育在多大程度上可行，在哪類型高校更為可行？它的品質如何保證？這些都是講習班上碰到的問題。

（二）通識課程的最佳模式是經典閱讀嗎？對此持肯定觀點的似乎很有說服力。例如，施特勞斯就認為，「自由教育幾乎等同於閱讀古希臘經典」，⁷自由教育「沒有比閱讀古代經典更好的開始了」。⁸布魯姆認為，自我實現有賴於對人的可能性的認識，而這些可能性就有血有肉地活在那些舊書之中，這些舊書「提供了一種教育資源，並能提供關涉人類德行和對高貴生活的熱切渴望所必不可少的教訓」。⁹他說，大學生最需要的是訓練閱讀一些位於偉大傳統中的著作，這個傳統可以給他們嚴肅的而非假冒的整全性的模型，這類書「即使讀的數量少些，也比匆匆忙忙讀了一百本書好」。¹⁰但這種具有說服力的觀點是否是最現實的、最可行的觀點？至少與布魯姆相比，我們缺少對經典的真正熱愛，也缺少親炙偉大作品的渴望。對一本偉大著作或一個偉大作者的反覆閱讀與信賴已然消失，這不僅導致生活基調的庸俗化，而且也導致社會的原子化。況且，僅僅擁有偉大的作品是不夠的，「必須恰當地閱讀和解釋那些作品」。¹¹對於內地大學通識教育教師而言，我們是否具備「恰當地閱讀和解釋那些作品」的能力？從講習班上幾位老師導讀的中西方經典文本的情況來看，離開了李學勤老師的導讀，有多少學員能恰當地閱讀和理解《史記·五帝本紀》呢？離開了劉小楓老師的導讀，又有多少學員能恰當地閱讀和理解尼采的

7 施特勞斯著，肖潤譯：〈自由教育與責任〉，收入劉小楓、陳少明主編：《古典傳統與自由教育》，頁23。

8 同上注，頁24。

9 布魯姆著，秦露、林國榮、嚴蓓雯等譯：《巨人與侏儒》（北京：華夏出版社，2003年），頁111。

10 同上注，頁324。

11 同上注，頁111。

《敵基督者》呢？這可從小班討論的情況進一步看出，相當比例的學員難以真正讀懂這些中西方經典。這些學員大多來自內地重點高校的大學教師，大多具有博士學位或為博士候選人。他們之所以難以讀懂經典，大概與他們大多沒有接受過通識教育和經典閱讀訓練有關。從這個意義上講，我們是否可以說，經典閱讀可能是最佳的通識課程模式，但未必是最可行的通識課程模式，在相當長一段時間內，概論課、導論課和講座課恐怕還得延續。這可能是許多高校基於現實的無奈選擇。

（三）作為個體的大學教師在通識教育中有何作為？學員中大致存在著兩種觀點：一種觀點認為受功利主義思潮的影響和大學內外部評價機制的制約，大學教師在通識教育中很難有所作為，只有改革教育體制和教師評價機制，本科教學和通識教育受到高度重視後，教師才能發揮作用。另一種觀點認為，儘管當下不利於通識教育的內外部因素很多，但大學教師還是可以從自身做起，可以在小範圍內改善教育品質，實施通識教育。他們認為，這次授課的甘陽教授、徐葆耕教授、彭林教授和錢理群教授等就為大家樹立了從個體出發上好通識課的榜樣。這部分學員認為，改革開始的時候比較難，看不到出路，但只要找準方向堅持下去，就會收到效果，逐漸營造出一種有利於通識教育的氛圍。儘管如此，持後一種觀點的學員也會面臨一種困惑：在大學沒有建立良好的通識教育氛圍和激勵機制之前，個人的通識教育熱情能堅持多久？有多少教師會堅持下去？

當然，小班討論怎麼才能真正收到實效，而非流於形式？師資建設在通識教育中處於何種地位？如此等等，都是學員們存在的問題和困惑。古人云：「學貴有疑，小疑則小進，大疑則大進，不疑則不進。」從這個意義上講，給學員留下困惑和疑問的講習班不僅不是它的缺點，相反還可能是學員們的另外一種收穫吧。

參考書目

1. 布魯姆著，秦露、林國榮、嚴蓓雯等譯，《巨人與侏儒》，北京：華夏出版社，2003年。
2. 布魯姆著，繆青、宋麗娜等譯，《走向封閉的美國精神》，北京：中國社會科學出版社，1994年。
3. 吉爾丁著，魏朝勇譯，〈教養教育與自由民主制的危機〉，收入劉小楓、陳少明主編，《古典傳統與自由教育》（北京：華夏出版社，2005年），頁25–37。
4. 施特勞斯著，一行譯，〈甚麼是自由教育〉，收入劉小楓、陳少明主編，《古典傳統與自由教育》（北京：華夏出版社，2005年），頁2–8。
5. 施特勞斯著，肖潤譯，〈自由教育與責任〉，收入劉小楓、陳少明主編，《古典傳統與自由教育》（北京：華夏出版社，2005年），頁9–24。

記第二十屆大學一年級經驗國際研討會¹

吳曉真*

香港中文大學

今年七月筆者代表香港中文大學大學通識教育部及通識教育研究中心參加了「第二十屆大學一年級經驗國際研討會」（20th International Conference on The First-Year Experience），為籌備中的大學一年級共同必修科搜集資料。

香港的大學課程將於2012年全面轉為四年制，此一轉變為本科生課程的發展帶來一大契機。在四年的學制下，大學將有機會施行更全面、更堅實的課程，可以有更多的時間為學生打下更好的基礎。香港中文大學四年制課程的其中重要一環，將會是一個共6學分，為全體一年級生而設的共同課程。該課程將由大學通識教育部負責。為籌備這門必修課程，大學通識教育部聯同通識教育研究中心近一年來積極搜集資料，研究海外大學開設一年級共同科的經驗。是次研討會即提供了一個寶貴機會，讓我們了解「一年級經驗」（First Year Experience, FYE）在國際間（特別是美國）的發展趨勢及經驗成果。

* 香港中文大學通識教育部項目統籌。

1 是屆研討會於2007年7月9-12日在美國夏威夷舉行，下屆將於2008年6月23-26日在愛爾蘭Dublin舉行。

一、研討會的背景、目標及內容

研討會的主辦單位為南卡萊羅納大學（University of South Carolina）的「一年級經驗及過渡期學生全美資源中心」（National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition），即美國「一年級經驗」運動最主要的推動者。這所中心每年舉辦三個大型研討會，除這次的「大學一年級經驗國際研討會」，還有「全美一年級經驗研討會」（National Conference on The First-Year Experience）及「全美過渡期學生研討會」（National Conference on Students in Transition）。

除舉行會議外，該中心亦從事大量的出版工作，包括一系列各院校「一年級經驗」課程及與課程配套的資料彙編。中心還有一個開放供所有人加入的電郵組。觀察所得，電郵組運作非常活躍，不同院校的同工透過這個平台，就「一年級經驗」的設計及具體執行等問題，長期進行開放而有意義的經驗交流。²這些資源及會議，對於已經進行「一年級經驗」工作的同工來說，是極佳的觀摩交流機會；對正要起步或尚未起步的地區，則是很好的入門資料。

值得一提的是，南卡萊羅納大學還是美國最早實行“University 101”一類課程的大學之一，其課程模式是美國的大學一個重要的參考。（有關University 101的形式及內容詳見下文。）

出席參與是次研究會的人數超過660人，其中四分之三為美國院校代表，其餘約160人則來自世界各地。研討會的形式以經驗分享為主，在近一百場的報告、圓桌會議及二十多個海報展示中，來自各地不同院

2 電郵組網址：<http://listserv.sc.edu/archives/fye-list.html>。

校的同工就如何為一年級生塑造有利的學習環境，協助他們成功學習的問題，從課程設計、教學方法、實施模式及項目評估等方面作出報告及分享。

二、「一年級經驗」種種

「一年級經驗」在華人地區還是一個新概念。這次觀摩之旅，我們希望對其內涵、發展脈絡及最新趨勢有初步掌握。經過幾天的聽講、交流，筆者發現「一年級經驗」的發展成熟程度比我們起初想像的要高。這場強調學生整體經驗及過渡期學生的需要的運動，在過去20年在美國逐漸生根，受廣泛重視，至今已為大多數院校施行。據2006年南卡萊羅納大學調查所得，在受訪的968家院校當中，有84.8%實行某形式的一年級研討班，即最常見的「一年級經驗」項目。³就是次研討會觀察所得，大部分參與研討會的院校，都有設立「一年級經驗」專責部門或統籌員。

「一年級經驗」建基於學生發展理論，旨在透過塑造學生的學習經驗（包括堂上及課外的），讓學生在社會心理上及認知上的發展需要得到照顧。一般認為，「一年級經驗」這個概念最早由南卡萊羅納州大學的John Gardner提出，他認為大學需要以一整全眼光看待一年級學生的學習經驗，協助新生適應由中學走入大學的過渡期，使得往後的大學學習更有效有益。換句話說，「一年級經驗」強調的是其階段性及整全性。

3 National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina：一年級研討班全美調查初步結果（Preliminary Summary of Results from the 2006 National Survey on First-Year Seminars）：〈<http://www.sc.edu/fye/research/surveyfindings/surveys/survey06.html>〉（瀏覽日期：2007年9月10日）。

從這點出發，「一年級經驗」其實包括很多不同形式的課程、活動項目及服務。其中一年級研討班是最主要亦最常見的，其他被納入為「一年級經驗」作考慮的工作還包括選課輔導、學生輔導、書院生活、技能訓練、迎新營、讀書組、學生領袖計劃等等。

近年「一年級經驗」急速發展還有一個重要因素：大量的研究調查發現「一年級經驗」對減低學生流失率有顯著的幫助。因此近年不少院校都樂意在這方面投放資源。

「一年級經驗」形式各異，但都圍繞一個共同目標：透過協助學生融入大學的學術及人際環境，令他們順利度過踏入大學生活的過渡期。具體來說，與會者提到的一些共同目標包括：

1. 為大學學習訂下標準，提高學生對學習的期望；
2. 讓學生對學習產生責任感；
3. 裝備學生，使得他們具備必須的學習技巧及人際關係技巧，從而能成功學習；
4. 讓學生與老師及其他同學建立有意義的關係；
5. 建立學生對院校的歸屬感。

三、獲廣泛採用的「一年級經驗」項目

據觀察，在美國，院校間經過多年的互相觀摩參考，已累積發展了一些大家普遍採用的課程活動項目或教學方法，這些項目的成效都經過不同院校的評估印證，而且開始在不同國家獲採用：

（一）**一年級研討班**：在不同的院校，一年級研討班的形式及內容各異。內容上一般分兩大類：第一類是「新生輔導延伸」（extended-orientation），很多時稱作“University 101”課程，一般

包括大學的理念、該所大學的歷史、教育理想及願景、何謂大學生或知識分子、學習技巧的培訓、個人成長等內容，旨在協助新生了解及適應在院校的學習生活；第二類則是帶有學術內容性質的課程，這些課程研習一些該所院校認為所有學生都應涉獵的主題，有些院校圍繞單一主題展開，有些則為學生提供多個題目，讓學生從中選擇。不論是哪一類課程，絕大部分一年級研討班都是有學分、計算成績的科目。

據會議上的觀察，學術課程類的一年級研討班似乎常常被院校視為輔助通識教育課程或補充其不足的一種出路。不少院校面對通識課程鬆散臃腫、沒有明確理念而又改革困難的問題，一年級研討班就為他們提供了改革機會，為課程引入更清晰連貫的理念。

南卡萊羅納大學的Betsy Barefoot在會前的一個工作坊中提到，根據多年來不同院校的課程評估，一年級研討班普遍達到以下的效果：

1. 學生流失率減低、學生堅持完成學業的比率提高；
2. 學生與老師及其他學生之間，有更多及更有意義的互動；
3. 學生更多參與課外活動；
4. 學生的滿意程度提高；
5. 學生對自己作為學習者的看法更正面；
6. 學生成績得到提升。

（二）暑期閱讀：暑期閱讀計劃在美國院校間非常流行。通常學校會要求新生在入學前的暑假閱讀指定的書本，再在迎新營期間報告討論。一些院校還會邀請作者或書評人作演講。除了提高學生的閱讀能力及品味，暑期閱讀同時令新生了解大學學習的要求與水平，令他們對自己訂下較高的期望。報告及討論的環節通常由老師主持，而書本則每年由參與工作的小組成員選定。

(三) 友儕輔學時間 (Peer Assisted Study Session, PASS)：由「輔助指導」(Supplemental Instruction, SI)⁴發展而來。PASS一般針對較困難、較多學生得D、F級或退選較多的科目，亦往往用於一年級課程，作為對新生的支援措施。這項計劃以科目為單位，招募過往修讀過該科目(或該科目的進階)而成績優異的學生成為「友儕領袖」(peer leaders)，協助同學學習。友儕領袖在每星期一節、每節一小時的輔學時間裏，跟同學溫習該週的授課內容，每週溫習的重點由友儕領袖與學生共同決定。友儕領袖都經過特定的培訓，對學習方法與技巧有一定的掌握。除了科目內容，他們更需要就學習方法與技巧向同學作出指導。他們一般亦需上課、做筆記，以掌握該科的課堂發展。部分院校會以「學生工讀計劃」(student helper)的形式招募友儕領袖，給予金錢上的回報。友儕領袖亦普遍會獲頒證書，亦有院校會計算學分，例如算作服務學習的一種。

美國的經驗顯示PASS對提升學生學習有很大的幫助。研究會討論過的芸芸教學設置當中，PASS是最為會議參加者大力推薦的一項。

(四) 學習群 (Learning Community)：即把幾個科目連結起來，鼓勵學生選修某一課的同時，也選修與其連結的其他科目。這種做法可以加強不同科目間的聯繫，對選修同一組連結課的學生來說，則可以加強溝通交流，協助一年級生建立友儕支援。初步觀察，針對一年級生，學習群通常是通識教育課、一年級研討班及寫作訓練課程的連結。院校會鼓勵任教該些科目的老師保持一定的聯繫甚至合作，

4 Supplemental Instruction簡稱SI，是美國University of Missouri-Kansas City的Deanna Martin在1973年開發的。最早期是針對醫學院中少數族群成績偏低的問題設計的，後來逐漸獲校內其他學系採用，再擴散至美國其他的大學。由於其提升學生學習的效果顯著，美國教育部在1981年把SI列為優秀教育項目(Exemplary Education Program)，是少數高等教育項目獲得該項評定。

老師可透過交流，了解他們的學生在其他科目的表現與需要，以便在教學上作出配合。美國的經驗反映學習群有效提升學生的學術表現及滿意程度。

四、課程或項目評估

是次研討會令人印象最深的，除了是美國在「一年級經驗」方面豐富的經驗累積，還有這些院校的課程評估文化。每一節報告、每一個對話交流，這些海外同儕都強調評估（assessment）的重要性。顯然，科學客觀的評估結果在這些院校裏備受重視，他們認為只有經過有系統的評估，才有能力有資格去說一個課程是否有成效，而所有的教育決策，都必須是有評估證據支持的。因此，每當院校實施一個新課程新措施，都必定會同時制定評估計劃，而這些評估必須是長期連續的，而不是單一項目，更必須是有機制使評估結果能回饋課程決策。

針對「一年級經驗」，院校最常評估的範圍包括學生流失率、畢業率、科目知識的獲取（主要是反映在學業成績上）、學生投入程度（student engagement）及學生滿意程度。「全美大學生投入程度調查」（The National Survey of Student Engagement, NSSE）⁵、評分表（grading rubrics）、入學及畢業學生調查等，都是常用的評估工具。這些評估工具背後都有一套教育理論作為基礎。例如，The American Freshman Survey與全美大學生投入程度調查就是在Astin提出的「學生投入理論」上發展而來。⁶在Astin看來，學生投入指學生在大學學

5 這項調查由Indiana University Center for Postsecondary Research主理，該中心的領導人為George D. Kuh，是學生發展（Student Development）方面的專家。這項調查在2000年正式開始，至2007年在美國已有超過一千所院校參加。

6 A. W. Astin, "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education," reprinted in *Journal of College Student Development* 40.5(1999): 518-529.

習中投入的身體與精神能量。學生投入愈大，其獲得的學習與個人發展就愈豐富。具體而言，學生投入的形式包括學生在住宿方式、學術學習、師生互動、體育活動、學生管理等方面的參與。像這樣的系統化、理論化的課程評估方法，在華人地區，也是尚待起步。

五、後記：見樹又見林的教學策略

這次研討會邀請了美國高等教育研究的教父級人物Patrick T. Terenzini作開幕主題演講。Terenzini對高等教育研究影響最深的，是其關於院校對學生影響的研究，他與Ernest T. Pascarella於1991年發表*How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*一書，分析了20年來約三千個關於高等教育果效的研究。2005年，他們跟進出版了第二冊，檢視有關研究在過去十多年的發展。Terenzini在主題演講上指出近年有關院校對學生影響的研究有見樹不見林的傾向。研究員和教育工作者努力配對，想找出哪種項目對學生有哪種影響，例如課堂內容與設計如何影響學生成績，課外活動如何影響學生的個性發展，此所謂「樹」。但是，Terenzini在綜合分析這些研究後，認為並沒有所謂促進學生學習的「萬應丹」，而且每一個項目對學生的影響都可能是多層面的，即課堂學習可以同時影響學生的學術能力及情感、道德、個性發展，而所謂課外活動，亦可能對學生的學術發展有幫助，此所謂「林」。他跟Pascarella發現學生學習有以下特徵：

1. 需要能夠挑戰他們固有想法或知識的人及概念；
2. 需要積極投入面對那些挑戰；
3. 在一個有支援、鼓勵反思的環境下發生；
4. 在生活中發生，在有夥伴交流及支援的情況下發揮最佳；

5. 當學習活動及希望達到的學習成果對學生來說有意義的時候，學習效果最好；
6. 學習不受時空限制。

他們的研究發現，愈符合以上特徵的項目，愈能有效幫助學生學習，不論是學業上，還是個人成長。

這種從大處著眼的呼籲，正正反映美國的高等教育研究，特別是針對學生學習模式及需要的研究，已經累積一定成果，可以在這些成果的基礎上再深化反省。香港的大學在邁向四年制的時候，若果能透過參考國際經驗，既認出一些可以借鏡的樹木，又保持見林的眼光，相信對將來的課程設計與規劃配套亦有所得益。

記香港中文大學首屆通識教育模範教學獎**

吳嬋珍*

香港中文大學

香港中文大學大學教務會通識教育委員會今年起首辦通識教育模範教學獎，以表揚在通識教育方面有傑出教學表現的教師。本年度獲獎者，是哲學系劉笑敢教授和物理系王永雄博士。甄選的重要標準是教師的課程設計和實施能否配合通識教育的目標及期望。有關通識教育的目標及期望，據《2003年香港中文大學大學通識教育檢討報告書》的表述是：通識教育應注重全人教育，目標在引導學生「拓展廣闊的知識視野；認識不同學科的理念和價值；提升對人類共同關心問題的觸覺；建立判斷力及價值觀；理解不同學科之間的關聯，並認識融會發展的可能，及發掘終生學習的潛力。」

教務會通識教育委員會主席楊綱凱教授表示，通識教育模範教學獎每年舉辦一次，表揚模範教師，肯定優秀教學工作，通過示範作用，對於提高教學素質極有幫助。楊教授說：「通識教育不是作為專業來講授，教師需要自己摸索教學方法，挑戰性可能更大，要更主動，更投入。要跳出技術的層面，進入智慧的境界，絕非易事。優秀的教師貢獻至大，非常值得表揚。」現時大學的通識教育超過二百科，可歸

* 香港中文大學資訊處。

** 轉載自《中大通訊》（香港：香港中文大學），2007年4月19日，第296期。

納為「文化傳承」、「自然、科技與環境」、「社會與文化」及「自我與人文」四個必修範圍。獲獎的兩位教師能脫穎而出，證明教學法卓越，獲得認同。

楊教授強調：「通識科與主修科一樣，應有嚴謹的學術水平。中大創校伊始即著重通識教育。回復四年制後，通識教育會增加六個學分。」很多世界著名的院校也是朝著通識教育的課題進行反思，例如哈佛大學最近發表了一份通識教育藍圖，在全校引起廣泛討論。幾年前中大也出現過類似的情況。楊教授說：「作為知識分子，最少也要對人類關懷的終極問題，以及不同學術領域的價值和方法，有基本的認識及了解。」

獲獎者哲學系劉笑敢教授

劉笑敢教授於2001年起在哲學系任教，現為研究院哲學部主任。他說：「能夠獲獎，當然高興，但更有意義的是校方向全體師生和香港社會發出了一個召喚，那就是要更重視和發揚通識教育的宏偉理念。」劉教授任教的通識科目是「中國近代思想史」，他認為大學生應了解中國近百多年的思想轉變，以及中國和世界的未來發展。他說：「現在的大學教育專業化、技術化，畢業生成為專業工具，變成有生命的電腦或機器設備的附屬或延伸，但社會需要的精英分子不僅是專業工具，而是具健全人格、關懷社會和有綜合領導能力的人。」

劉教授的教學法十分靈活，並應用了在外國累積的教學經驗。例如，在導修課時會用小組辯論，讓所有學生都有發言機會，從而提高他們的思考能力。劉教授又會在網上討論區與學生交流。他認為，學生單單擁有中國文化、中國歷史和中國哲學的知識是不夠的，「更重要的是要提高學習能力」。

獲獎者物理系王永雄博士

王永雄博士是物理系高級導師，任教的通識科目是「天文學」。對於獲得模範教學獎，他「感到很意外和高興」。他表示，發展通識教育，是要靠很多同事的努力。甚麼是通識教育？王博士說：「一般人以為通識教育就是學習別的科目較顯淺的部分，其實不然。我們除講授天文知識外，還會探討天文與其他科目的關係，例如討論天文歷史時就會牽涉歷史科，討論宇宙學時就會牽涉到科學與宗教的問題：究竟宇宙是怎麼來的？是上帝創造的，還是因大爆炸（Big Bang）而產生的？我們雖主要討論以科學方法處理天文問題，但也會指出科學是有限制的，也有獨特的研究範圍。不要以為科學是萬能，是真理。」王博士強調通識教育的重要性，不但要讓學生宏觀地學習學科的知識，還要他們了解學科之間的關係，從而尋找出作為「人」的價值。

天文學涉及科學，有不少數學公式，文科生或會很害怕，所以王博士在上課時會運用動畫、短片等多媒體方式，讓學生容易理解，並把科學的定律引用於日常生活中。評核的方法也多元化，文科和理科的學生各有優勢。王博士在教學之餘，積極舉辦天文活動，並與彭金滿博士及鄭啟明博士合力撰寫「通識教育叢書」系列，致力推廣大學的通識教育。

復旦大學開展通識教育全校大討論

張暉*

復旦大學

為了探索與完善通識教育，在全校師生中深化對人才培養規律的認識，形成教育教學改革共識，2007年5月8日，復旦大學發佈《復旦大學開展通識教育大討論的意見》，在全校範圍內啟動通識教育大討論。¹

本次通識教育大討論的主要議題有：1. 甚麼是通識教育？它對綜合性研究型大學人才培養的意義何在？2. 通識教育的內涵是甚麼？學校的課程設置和建設如何體現通識教育的內涵？3. 本科階段怎樣進行通識教育？如何更有效地發揮復旦學院在實施通識教育中的作用？在教學管理上有甚麼意見和建議？

本次通識教育大討論具體分三個階段進行：1. 動員組織階段，要求通過發放相關檔案、召開全校教師大會等形式，動員組織每位教師參與討論並暢所欲言；2. 學習討論階段，要求全校上下通過召開專題學習會、探討會、講座等活動展開研討；3. 總結彙報階段，要求總結通識教育大討論開展的情況，匯總廣大師生提出的觀點、意見和建議，提出進一步推進通識教育的舉措意見，提交學校決策層審議。為

* 復旦大學學生工作部副部長、復旦學院黨委副書記。

1 復旦大學通識教育大討論專題網站：<http://www.fudan.edu.cn/tsjy/>。

配合本次大討論，學校還編印了《復旦大學通識教育大討論學習參考資料》，發至各個單位、供學習討論參考。

學校認為，深入學習討論通識教育，是推進通識教育的前提。全校深入學習討論通識教育，會促進對教育本質問題的理解，深化對復旦使命的認識，能夠幫助我們重新認識教師、學生和教育體制機制等人才培養的內涵問題。通過討論，全校要對通識教育在思想上、行動上形成「復旦共識」。

《大學通識報》稿約

- 一、《大學通識報》為半年期學術期刊，致力於建立通識教育研究與溝通的平台，歡迎各界來稿。
- 二、來稿長短不拘，如專題文章一般以一萬五千字為限；其他類別文章，則以五千字為宜。註釋須完整、規範；並歡迎提供配合文章的圖片資料，文稿如徵引具版權之圖表、照片或文字，概請作者於投稿前先取得原版權所有者之書面同意，本學報不負此方面之責任。如文稿曾在其它學刊發表，亦請於交稿時說明。
- 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；發表時署名聽便。
- 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。
- 五、本刊內的所有文章觀點，均不代表本刊觀點，本刊概不負責。
- 六、文稿經採用後，本研究中心將贈刊三本。
- 七、歡迎將文稿用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 馮景禧樓G9室
香港中文大學 通識教育研究中心

《大學通識報》文章體例

一、每篇論文需包括如下各項：

- (一) 題目（正副標題）
- (二) 作者姓名、服務單位、職務簡介
- (三) 正文
- (四) 注腳
- (五) 參考書目

二、各級標題按「一、」、「(一)」、「1.」、「(1)」順序表示，盡量不超過四級標題，特殊情況可靈活處理。

三、標點

1. 書名號用《》，篇名號用〈〉，書名和篇名連用時，省略篇名號，如《莊子·逍遙遊》。
2. 中文引文用「」，引文內引文用『』；英文引文用“ ”，引文內引文用‘ ’。
3. 正文或引文中的內加說明，用全型括弧（）。

例：哥白尼的大體模型與第谷大體模型只是同一現象模型用不同的（動態）坐標系統的表示，兩者之間根本毫無衝突，無須爭執。

四、所有標題為新細明體、黑體、12號；正文新細明體、12號、2倍行高；引文為標楷體、12號。文中及注解中的數字、英文一致用 Times New Roman。

五、漢譯外國人名、書名、篇名後須附外文名。書名斜體；英文論文篇名加引號“”，所有英文字體用Times New Roman。

例：此一圖式是根據亞伯拉姆斯（M. H. Abrams）在《鏡與燈》（*The Mirror and The Lamps*）一書中所設計的四個要素。

六、注解採腳注（footnote）方式。

1. 如為對整句的引用或說明，注解符號用阿拉伯數字上標標示，寫在標點符號後。如屬原文引用且引文超過三十字，須用獨立引文方式處理，獨立引文整段縮排三個字位；若需特別引用之外文，也依中文方式處理。

例（1）：

根據朱熹的注解，「不器」這兩隻字其實已涵蓋了反對專才的通識觀念：

器者，各適其用而不能相通。成德之士，體無不具，故用無不周，非特為一才一藝而已。¹

例（2）：

儒家的通才教育觀對後世有深遠的影響，²直至清末的京師大學堂，基本上仍然以「端正趨向，造就通才」為鵠的。³

2. 如只於正文中引用一段文字，或對正文中的某個詞有所說明，則注解符號緊跟引號後或所欲說明的詞項後。

例：首先，復旦學院負責全校本科一年級和部分二年級學生⁴的教育教學管理工作。

1 朱熹：《四書集註》（北京：中華書局，1995年），頁57。

2 高明士：〈傳統中國的教育體制與書院〉，收入黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（台北：中華民國通識教育學會，2003年），頁141-159。

3 馮惠敏：《中國現代大學通識教育》（武漢：武漢大學出版社，2004年），頁44。

4 臨床醫學系八年制的本科生需在復旦學院學習生活兩年，比其他專業本科生多修讀一年通識教育課程。

七、注腳體例

(一) 中文注腳

1. 專書、譯著

例(1)：李曼麗：《通識教育——一種大學的教育觀》(北京：清華大學出版社，1999年)，頁76-103。

例(2)：莫洛亞著，張愛珠、樹君譯：《生活的智慧》(北京：西苑出版社，2004年)，頁106。

2. 期刊論文

例(1)：林安梧：〈當前師資培養改革向度之我見——師範院校通識教育訪評之後〉，《教育研究月刊》，1999年，總第71期，頁6-8。

例(2)：陳小紅：〈汕頭大學學生通識教育的調查及分析〉，《汕頭大學學報(人文社會科學版)》，2005年第4期，頁20。

3. 論文集論文

例(1)：唐君毅：〈人之學問與人之存在〉，收入《中華人文與當今世界》(台北：學生書局，1975年)，頁65-109。

例(2)：葉式輝：〈哥白尼〉，收入席澤宗編：《世界著名科學家傳記：天文學家I》(北京：科學出版社，1990年)，頁58。

4. 再次引用

(1) 緊接上注，用「同上注」，或「同上注，頁4」。

(2) 如非緊接上注，則舉作者名、書名或篇名和頁碼，無需再列出版資料。

例：唐君毅：〈人之學問與人之存在〉，頁80。

5. 徵引資料來自網頁者，需加注網址以及所引資料的瀏覽日期。網址用〈〉括起。

例：〈www.cuhk.edu.hk/oge/rcge〉，瀏覽日期：2007年5月14日。

(二) 英文注腳

所有英文人名，只需姓氏全拼，其他簡寫為名字Initial的大寫字母。如多於一位作者，按代表名字的字母排序。

1. 專書

例(1)：J. S. Stark and L. R. Lattuca, *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action* (Boston: Allyn and Bacon, 1997), 194–195.

例(2)：R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampon, J. S. Jonston, and G. L. Kramer, *The “Demand Side” of General Education—A Review of the Literature: Technical Report Number 11* (Education Resources Information Centre, 1990), www.career.fsu.edu/documents/technicalreports.

2. 會議文章

例：J. M. Petrosko, “Measuring First-Year College Students on Attitudes towards General Education Outcomes,” paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN, 1992.

3. 期刊論文

例：D. A. Nickles, “The Impact of Explicit Instruction about the Nature of Personal Learning Style on First-Year Students’ Perceptions

of Successful Learning,” *The Journal of General Education* 52.2 (2003): 108–144.

4. 論文集文章

例：G. Gorer, “The Pornography of Death,” in *Death: Current Perspective*, 4th ed., eds. J. B. Williamson and E. S. Shneidman (Palo Alto: Mayfield, 1995), 18–22.

5. 再次引用

(1) 緊接上注，用「同上注」，或「同上注，頁4」。

(2) 舉作者名、書名或篇名和頁碼，無需再列出版資料。

例：G. Gorer, “The Pornography of Death,” 23.

八、參考書目

須將所有在文中引用的書或文章列出，如參考資料涉及中外文，則分列「中文參考書目」和「外文參考書目」。中文參考書目按筆劃排序；外文參考書目按字母順序。

(一) 中文參考書目

例(1)：張人傑主編，《國外教育社會學基本文選》，上海：華東師範大學出版社，1989年。

例(2)：梁美儀，〈通識教育的使命與中國文化教學的實踐〉，收入胡顯章主編，《走出「半人時代」——兩岸三地學者談通識教育與文化素質教育》（北京：高等教育出版社，2002年），頁234–265。

例(3)：陳小紅，〈汕頭大學學生通識教育的調查及分析〉，《汕頭大學學報（人文社會科學版）》，2005年第4期，頁12–34。

(二) 外文參考書目

所有英文人名，只需姓氏全拼，其他簡寫為名字Initial的大寫字母。如多於一位作者，按姓氏首字母排序。

例(1)：Association of American Colleges and Universities.
Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002.

例(2)：Astin, A. W. “The Changing American College Students: Thirty-Year Trends, 1966–1996.” *The Review of Higher Education* 21.2 (1998): 115–135.



ISSN: 1819-7434



香港中文大學 惠園