

大學通識報

University
General Education
Bulletin

二零零八年六月
總第四期



香港中文大學通識教育研究中心

大學通識報

University General Education Bulletin

二零零八年六月
總第四期



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 徐慧璇

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>

二零零八年六月 總第四期

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）	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：大學理念與通識教育

金耀基 通識教育在現代大學中的位置 1

林安梧 論《四書》中的大學理念
——兼及對當前台灣教育的一些反思 13

周谷平、張 雁 中國內地創新型大學建設過程中的理念導向
——論經典大學理念與現代大學理念間的張力.. 43

梁美儀 從自由教育到通識教育：
大學理念的轉變與承傳 61

曹 莉 中國大學通識教育：理念與現實 79

林 暉 通識教育的最低目標 101

他山之石

徐慧璇 美國大學通識教育課程內容之發展與啟示 107

張燦輝、梁美儀、溫建華
美國大學通識教育核心課程考察報告 129

黃鳳安 二十一世紀的通識教育
——以美國加州大學為例 151

張政遠、潘文慧 日本東北大學通識教育的實踐與評價 179

通識教與學

- 陳天機、彭金滿、王永雄
名雖正而言未順：太陽系行星的新定義 197
- 陳韻琦
文學通識課教學與教材的研發
——以「武俠文學概論」一科為例 223
- 孫燕華、王茜茜
貫通與融合：通識教育如何促進跨學科交流
——以復旦大學通識教育核心課程為例 261

通識快訊

- 張燦輝
「現今世界的經典」國際研討會 277
- 吳曉真
「通識教育與評估的統合設計」：
記「美國學院與大學協會」主題研討會 278
- 徐慧璇
「經典閱讀與核心課程協會」第十四屆年會 281
- 更正啟事 283
- 《大學通識報》稿約 285
- 《大學通識報》文章體例 287

卷首語

大學理念在高等教育史上曾幾經變遷：從英國式的博雅教育，到1810年德國柏林大學成立發展而出的研究取向，再到十九世紀美國回應社會需求出現的服務社會功能。二十世紀以來，大學不斷將這三項功能融合為一體，不過，它們並非三足鼎立於現代大學，力量均衡分佈，實際上，不同類型機構側重的取向存在差異。對於綜合性研究型大學而言，大學的鐘擺日益偏向科研與服務社會方向，教學的功能受到忽略。我們看到，大學教師關注專業與學術成就勝過重視學生的心智發展，管理者在政府和公眾重視短期及量化成果的壓力下，也更關心大學的實用效能。然而，大學並非單純創造知識的機構，也非專門將學術知識加以轉化而後應用於社會的工具，在實用取向日佔主導的現實下，不少學者開始重新反思「我們需要怎樣的大學？」、「大學的理想是甚麼？」的問題。

通識教育作為回應大學教育訴求的課程理念與形式，出現於二十世紀二三十年代，發展至今，它主要作為平衡專業教育的力量，探討現代社會中「整全的人」的涵義與實現方式。通識教育與「大學要培養怎樣的人」的問題，與大學的教育功能密切相關。那麼，現代大學是否一定需要通識教育？如果需要，怎樣的通識教育是恰當的？實踐通識教育的困難在哪裏？回答以上問題，單從通識教育本身尋找答案並不充分，我們需要回到大學的理念與使命，從大學作為一個教育機構的角度作出分析。因此，本期專題中的六篇文章仍圍繞「大學理念

與通識教育」的主題，從多角度解析大學應向何處去，以及與其相關的通識教育的價值、意義、實踐等議題。

本期專題文章中，金耀基教授從「通識教育與專業教育」、「知識的科學範式與價值教育」以及「全球化中的民族文化問題」三個角度闡述通識教育在現代大學存在的理由，並強調研究型大學發展得愈好，愈需要通識教育來補足專業教育之不足和造成的流弊；而現代大學應為價值教育留有空間，通識教育可以擔當此任務；同時在全球化擴張的背景下，大學也要正視民族文化與世界主義的關係，通識教育中也應包含文化相關的內容。

與金教授相對，林安梧教授則是溯源至中國大學理念的源頭——《大學》——來反思現代大學通識教育的內涵。林教授對「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」進行深入闡發，並指明大學應為全人格的教育，通識教育即將諸多「分別」融合貫通，將「存在」、「知識」、「價值」最終歸於「一統」。在林教授看來，此宗旨與孔子「六藝」之教相通，最後可達「整合」。

而周谷平教授、張雁教授則從對比中外大學理念的視角探討中國大學理念的雙重缺失問題。兩位教授對中西方大學流變史進行梳理，對德國的學術研究至上、教學與研究統一、學與術分離的經典大學理念，美國的建立在學術本體意義上的實用主義理念進行回顧，指出中國大學在發展過程中，傳統的「重行主義」與「工具理性主義」令中國大學既缺乏經典大學理念，也令現代大學理念難以扎根。中國在發展現代創新型大學過程中，需將二者融合。

與以上三篇文章略有差異，梁美儀博士與曹莉教授從通識教育理念發展的角度解析通識教育在現代大學的涵義及實踐。梁美儀博士從分析「自由教育」與「通識教育」兩個概念的關係入手，嘗試說明發展通識教育與高等教育目標轉變的關係。梁博士提出，自由教育的意涵包含「普遍的教育理想」與「具體的課程」兩個層次，而通識教育

概念的形成，既要擺脫自由教育的課程形式，又試圖保留自由教育的某些理想，不過，在回應現實的需求中，通識教育本身又面臨著困境。

曹莉教授則對中外通識教育的理念變遷進行梳理，並介紹中國上世紀九十年代以來的大學通識教育實踐，以清華大學為例分析中國大學發展通識教育的困難與不足。

此外，林暉教授對何為通識教育的最低目標展開討論。林暉教授指出，現代條件下，通識教育容易被理解為消極的、單純為滿足某種需要的補救措施。當我們尋求通識教育的積極性的目標時，則需要回到教育的本源，即教育是要令學生學習，達成指向人的積極自我完善的實踐。林教授認為此為教育本身的責任，也當作為通識教育的最低目標。

本期在「專題」之外，另有「他山之石」和「通識教與學」兩個欄目。「他山之石」欄目的文章將主要向您介紹和分析美國與日本的大學通識教育。

徐慧璇博士對上世紀二十年代以來美國大學通識教育課程內容的發展歷程加以整理，發現美國大學通識教育課程的內容主要呈現三種類型：學術學科的知識，語言、思維等技能以及圍繞某個主題展開的探究。其發展也經歷了從主題式內容為主，到學術學科內容為主，再到綜合三種類型內容的多元化性質。

另外，美國加州大學「二十一世紀通識教育委員會」於2007年4月發佈報告《二十一世紀的通識教育》，本期選擇其中部分章節譯為中文。該委員會對美國大學通識教育歷史、制度及文化背景的介紹，對研究型大學發展通識教育的限制的分析，以及在綜合考察和論證基礎上提出的八項建議，希望可以對華人地區的大學通識教育發展提供參考。

在當今科技資訊發達的時代，我們除了通過現有文獻認識他國經驗，還可通過實地考察的方式對各地通識教育作近距離接觸。香港中文大學大學通識教育部曾於2007年6月組成訪問團，對美國六間大學的

通識教育進行實地考察，本期將刊登此次考察的報告。該報告詳細介紹了美國的兩類核心課程架構，著重介紹美國各大學實施核心課程所提供的配套舉措，並在此基礎上討論美國經驗對香港中文大學大學通識教育部構思新的一年級共同必修通識基礎課的啟發。

在觸及通識教育領域的各個面向時，大多數時候，我們將目光投射到漢語地區和國家以及美國的經驗和現狀，卻疏於了解其他國家和地區的大學通識教育狀況，為彌補以往關注之不足，本期很榮幸邀得張政遠博士、潘文慧女士向我們介紹日本東北大學全學教育的通識教育實踐，令讀者有機會管中窺豹，了解日本的相關發展。

我們對通識教育進行探究，最後仍要回到教育的最基本問題上來，即教與學。在「通識教與學」欄目中，陳天機教授、彭金滿博士及王永雄博士將介紹有關行星定義的爭議，以及國際天文學會有關此爭議的討論、決議、會後不同的意見，並作出展望。陳韻琦老師則分享她個人設計及教學文學通識課「武俠文學概論」的經驗。武俠文學作為通識科目的意義何在？如何設計貫穿通識理念的科目？教學的方法如何激發學生的創造性？此文可作為一個案，引導我們思考這些問題。孫燕華博士、王茜茜女士則通過介紹復旦大學的核心課程理念、課程架構、教學方式等內容，從中分析通識教育如何實現跨學科交流的目標。

《大學通識報》第五期將以「大學通識教育課程評價」為專題，從通識課程（program）、通識科目（course）兩個層次探究通識教育課程評價的理論與實施評價的有效方式。歡迎各位有識之士踴躍投稿，分享您的研究、識見與經驗。

下期再見！

通識教育在現代大學中的位置**

金耀基*

香港中文大學

通識教育在現代大學中的位置是一個重要而長久的論題。從全球的大學教育看，一方面，對通識教育一直議論多多，在實際推行上也不盡成功；另一方面，通識教育的重要性則反覆被申述強調。那麼，在現代的大學裏，通識教育為甚麼存在著諸多問題，但同時又能保持這麼堅韌的生命呢？

十九世紀德國大學首先將研究和創新知識作為大學的新功能，美國受德國影響，在英國大學本科教育的基礎上又發展了研究院，由此形成了現代的研究型大學。我認為，只有在現代大學，特別是現代的研究型大學才有必要思考我們所謂的通識教育。在傳統大學或今天的博雅學院（liberal arts college）並不會有關於通識教育的問題。那麼，支持這一想法的理由何在呢？

首先，我們必須認識到，過去的傳統型大學是以傳授知識為主的，也即以教學為主。但在現代大學，特別是研究型大學裏，創造知識與傳授知識變得同等重要，亦即「研究」與「教學」是大學兩個同等重要的功能。自研究型大學產生後，研究和創發知識成為大學的基本存在理由。大學極力強調研究方面的貢獻，就是這個原因。

* 香港中文大學社會學系榮休講座教授。

** 本文根據金耀基教授在「大學理念與通識教育」學術研討會（2007年1月19-20日，香港中文大學）上的主題發言整理而成。

蔡元培先生主持北京大學時，就準備將北京大學建立為中國現代大學的範型。他說：「大學者，研究高深學問者也」。他非常有力地提出「研究」二字。此外，在大學的知識譜系中，他取消了經學，而將經學的內涵分別歸到文史哲這些科目裏。對於中國大學的教育而言，經學的消失是極為重大的事，但應該注意到，中國大學將經學取消，與歐洲的現代大學取消神學是同步的。這標誌著現代大學的「知識」性格之轉變。現代大學以創造和傳授知識為主，一門學問是否能夠列入大學的知識譜系，或歸入大學中的科系，主要是通過科學的思維來判斷它是不是一種知識，此即是「知性」的知識。但是，眾所周知，中國的傳統教育講的是「做人」；西方傳統也一樣，紐曼（J. H. Newman）認為教育的目的是訓練紳士（gentlemen），這些歸結而言都是做人的問題，屬於「價值」領域的知識。錢穆先生說得好，中國過去的教育由人統、事統和學統三方面構成。人統是講做人，事統是講做事，而今日的學科（discipline）則是學統。學統在今天不斷發展和膨脹；事統也在成長和發展；人統則基本上屬於價值教育（value education），而現代大學的知識性格已使價值教育失位了。中國的傳統教育跟現代的大學教育所重的「知識」教育是迥然不同的。簡單說，中國現代大學是從西方傳來，並非中國傳統所本有，換言之，現代大學是中國維新的產物。

上述中國大學變遷的情形與西方傳統大學的變遷很相似。西方大學的源頭在中古，而非希臘。在中古，知識的主要來源是《聖經》（Bible），解讀《聖經》用的是拉丁文，拉丁文是當時大學的共通語言。到了十八世紀後，大學受到啟蒙運動影響，開始重理性，追求真理。作為啟蒙產物的十九世紀現代大學跟十八世紀前以宗教為基礎的大學模式存在著很大差異，這是西方大學的基本變遷。

講通識教育在現代大學中的位置，必須先理解現代大學的性格。我認為在目前以研究為重的現代大學中，通識教育有它特殊的意義，通識教育在大學本科教育中，必然扮演一個重要的角色。下面，我準備從三個角度談一談通識教育在現代大學中所扮演的角色。

一、通識教育與專業教育

在現代的大學教育中，通識教育是相對於專業教育而言的。多年前，有一位哈佛大學畢業生問：到底怎樣才算是一個「知識人」或有教養的人（educated man）？甚麼是「知識人」？甚麼是有教養的人？是不是在大學畢業後就成了一個「知識人」呢？

我們可以觀察一下現代的大學：它有多少個學院（faculty）？涵蓋了多少個學科？開設了多少種課程（program）？各學系（department）又開設了多少門課目（course）？籠統而言，在現代的大學裏，往往有幾千門課目以上，例如加州大學系統（University of California），所有課目加起來可達一萬門之多。我們當然有很多理由來解釋這種情況，但從根本上說，這是知識爆炸和知識分化的結果，古語有云，即「道術分裂」。即使在同一個學科、同一個領域（field）中，隔鄰專業的同事跟你溝通恐怕都存在一定困難。劍橋大學的斯諾（C. P. Snow）提出「兩個文化（the two cultures）」之說，其實不過是指出了「自然科學」與「人文學科」之隔絕而已，如果不是十九世紀科學走進大學的話，今日大學的知識結構就不會是這種情形。但這情形不僅限於劍橋，也不限於西方大學，中國的大學亦如此。北京大學成立的時候就有文、理兩個學院。這就是所謂的「兩個文化」。當然，在十九世紀初，社會科學已開始發展，二次世

界大戰後，社會科學更是蓬勃發展。社會學家柏森斯（T. Parsons）認為，今天大學至少有「三個文化」。然而，「三個文化」只是就大的領域而言，裏面涵蓋了多少個學科？實在很難講清楚，今天的知識光譜實在是太大了。

面對如此大的知識光譜，大家或許都心存疑問：到底要學多少才足夠呢？到底要學哪一些知識呢？需要學到何種程度才達到一般人所講的「很有學問」？

今天講「很有學問」的意思跟過去已經很不一樣了。嚴格來說，專業化在過去從不是問題。儒家說：「一物之不知，儒者之恥」。目前的大學教師誰敢說這句話呢？現在的教師在一百樣事物裏面知道一樣，並能知得透徹，已經很好了。知識的膨脹已使我們不能再做「通人」或「通儒」。舉例來說，全球暖化（global warming）這個議題，大家都或有一些認識，因為隨著這個議題的普及，大家對它的認識也慢慢變得多了。但是，若是問得深入一些，向你請教全球暖化的問題，如果你不是這個領域的專業研究人士，便不一定能準確地回答。這就說明我們已進入一個知識專業化的時代。

當然，為了知識和學術的發展，專業化必然是一個好趨勢。但是當觸及到大學的教育層面，問題就出現了。這麼多的知識，我們到底應該給學生教些甚麼？以前對此也有很多辯論，即所謂的專科教育與自由教育（specialization vs liberal education）的對立，並非直至斯諾的「兩個文化」發表時才出現。

在過去，我們可以將「專科教育」等同為「職業教育」（professional education），我們一般所理解的職業有醫學、法律等，在傳統的西方大學裏，醫學、法律都是非常專業的。在這種情況下，「專科」跟「職業」之間幾乎可以劃上等號。但今天我們所講的專業不是職業，而是指現在的學科提供的都是專業性的教育

(specialist studies)，每個人都要在某個領域裏獲得專業性的訓練與培育，這跟過去「蜻蜓點水」、「甚麼都懂一點」的概念很不同。今天講的專業教育與職業訓練 (professional training) 是不同的。即使在人文學科中的教育也是一種專業教育。假設你的專長是中國文學領域的研究，大抵也只會對人表明你是研究中國文學的，如遇到同行，恐怕便要說清楚你是研究詩、詞或是某一個年代的文學了。因為若要把中國文學所有東西都弄精通的話，哪裏是你一個人便能做得到的呢？所以專業教育是知識發展所必然出現的狀態。

在專業教育為主導的形勢下，若我們的教育目標是全人教育，那現代大學教育培養出的人便可能是三分之一或二分之一個人了。全人教育的理念，我完全認同。但我們要問，到底是甚麼構成全人教育？

我在英國劍橋的時候，曾經非常幸運地遇見一位名叫阿詩比 (M. F. Ashby) 勳爵的老先生。他是位傑出的生物工程學者，也是一位教育家。他認為，自由教育與專業教育之間的對立是偽對立。他說牛津大學 (University of Oxford) 的目標是要培養紳士，但紳士要重新定義，我們必須將專業教育作為自由教育的手段 (We must use specialist studies as a vehicle for liberal education)。要怎樣培養一個有文化、有知識和教養的人呢？他認為：「通向文化的道路，必須要通過專業，而不是繞過去 (The path to culture should be through a man's specialization, not by-passing it)。」請大家想一想，今天，在大學教育如此專業化的情況下，要求學生在各個知識領域都做到精通，這基本上是不可能的。所以，阿詩比勳爵認為大學教育必須通過專業訓練。

杜拉克 (P. F. Drucker) 是管理學的大師，他對教育也發表了很多見解。他在《後資本主義社會》(Post-Capitalist Society) 一書中，提出了一個很有意思的看法，就是假如不能把專門的知識整合到整個知識體系裏，這樣的人文教育，根本就不配稱為人文教育。

我想強調甚麼問題呢？今天我們整個的大學教育，從組織來講，是由各種學科組成的，各種學科對等於知識的某個方面。有些大學曾試圖打破學系的組織框架，也即作跨科際的組合，但學科的主體性、獨立性終究是大學教育的骨幹，而學科就意味著專業教育。學科的專業化在大學已生根，它是知識發展的內在需求，即使再討厭專業化，它也不會消失，它將繼續存在！因此，必須要正視。

剛才提過阿詩比勳爵的觀點，他表現出肯定專業教育的姿態，這也是我們今天大學教育的實際情形，但是阿詩比勳爵認為，學生在接受專業教育的同時，必須有人文教育相配合。他甚至說，如果大學不去培育科技的專業人才，大學就不能生存，反之，如果大學不重視價值教育（是非、善惡、正義、自由等觀念的判斷），就不算是大學。這問題，我們下面還會談到。

現代的大學教育可視為一種培養專業人才的體制，只有經歷專業教育的學生才能成為社會各行各業的骨幹，但要成為一個有教養的人，還需要具備其他知識。在這種情況下，通識教育便有其存在的必要性。愈是專業教育主導的大學，就愈要問怎樣才可成就一個「知識人」。通識教育的存在與發展，可以說是這個問題引發出來的。

一個年輕人進入大學，他有那麼多專業課目要學習，怎樣才能令他還有時間和精力去接觸、吸收專業以外的知識？這涉及到通識教育在大學中的存在空間。研究型大學發展得愈好愈需要為通識教育提供空間。

二、知識的科學範式（scientific paradigm of knowledge） 與價值教育問題

價值教育在現代大學中的地位愈來愈成問題。儘管我們常聽說大學教育應智育與德育並重，但到底能找到多少可稱為德性培育的課目？

近二三十年來，不斷可以聽到人批評大學教育的聲音。2006年，哈佛大學前任文理學院院長路易斯（H. Lewis）出版了一本書，名為《沒有靈魂的卓越》（*Excellence Without a Soul*）。「卓越」，在路易斯而言，指的是在研究、學問方面的卓越，也就是個人的傑出成就。「沒有靈魂」是甚麼意思呢？說的是現代的大學不能培養出學生優良的品格與崇高的人生價值目標。我們雖然不能簡單地說傳統大學培養的學生一定很有品格，很有崇高的人生價值目標。但無論如何，傳統教育的確堅守了一種理念，那就是大學要培養出德性優美的人才。

當初蔡元培先生提出大學要成為研究高深學問的機構，我們今天聽了，可能會覺得費解，這個道理誰不知道呢！但在當時而言，是很令人耳目一新的。呂思勉先生是著名的歷史學家，當他聽到蔡先生的「研究」二字後，覺得是聞所未聞的。傳統大學教師的天職是傳道、授業、解惑，現代的大學教師還有一個創造知識的任務，這是一個非常大的轉變。

現代大學在研究和創造新知識上，的確成就非凡。但是現代大學在教育上和培養人才上成績如何？路易斯的批評很值得我們去反思。我們都很清楚，今天的大學仍然希望培養有教養的人。錢穆先生在新亞書院辦學時，曾提倡通才教育。他對教育的各個面向分得很清楚，認為教育包括知識教育、人格教育和文化教育。按錢先生這番話，人格教育是大學教育不可或缺的一部分，這就是價值教育的範疇。

價值教育在今天的大學出了問題。是不是因為大學以知識掛帥？是不是因為大學只追求研究的卓越，所以失去了靈魂？我認為既不是知識掛帥，也不是太重研究的問題，而是現代的大學把知識的定義狹窄化和單維度化所導致的結果。

大家可能都看過，幾年前貝拉（R. Bellah）跟他的幾位同事、學生所寫的《心靈的習性》（*Habits of the Heart*），以及其後的《新

世界啟示錄》(The Good Society)，這兩本書在美國引起了許多討論。貝拉認為現在美國的研究型大學，甚至全世界所有的研究型大學（一些中東的伊斯蘭大學或許可以除外），都普遍地存在著這樣一種現象：對知識的定義已經出現了一個知識的科學範式。甚麼才構成知識呢？必須要具有科學性，這是自啟蒙以來才出現的。在「知識的科學範式」下，知識就變成了等同於科學。換言之，科學不只是知識的一種，知識就等如科學。換言之，不是科學就成不了知識。在這種「科學主義」的氣候下，產生了人文學科的知識合法性問題。我一直認為「humanities」這個詞，中文翻譯為「人文學科」比較恰當，但有的人就喜歡譯為「人文科學」。原因很簡單，就是科學的知識地位高啊！科學之重要是不待言的，但「科學主義」則會壞事。

在社會學界有位極有影響力的學者帕森斯，他晚年著力於大學的研究。他研究大學，尤其關注現代大學的知識性格。他認為現代大學已經變成了一個「知性的複合體 (cognitive complex)」，也就是說，大學裏從事的都是知性活動。「知性的複合體」與傳統大學之為「道德—價值複合體 (moral-evaluative complex)」形成鮮明對比。過去，中國傳統的「經學」，西方宗教的《聖經》，都屬「道德—價值複合體」。

大家或許會問：我們的大學教育到底要做甚麼？有空的時候，大家不妨到崇基學院走走，在未圓湖邊上看看四個字——「止於至善」，這是出自「大學之道在明明德，在新民，在止於至善。」其實，全世界的大學都有以「止於至善」為鵠的，沒有人會說大學教育不要道德。蔡元培先生雖然把大學定性為研究高深學問的機構，但他一樣堅持把「德育」和「智育」聯在一起。中國如此，西方也一樣。有位名叫雷斯曼 (D. Riesman) 的社會學家，就是很多人熟知的《寂寞的群眾》(Lonely Crowd) 一書的作者，他曾指出，「我們今天活在一個

沒有信仰的高等學術的世俗教堂裏」。要知道，中古時代的大學是講信仰的，教堂是建基於信仰之上的。西方中古的大學追求的不是「真理」，而是「至善」。

二十世紀早期，哈佛大學有一位校長科南特（J. B. Conant），他本人是一位科學家，但作為校長，他也曾主持哈佛的通識教育課程。雖然他相信科學是真理唯一可信的來源（only reliable source of truth），但不相信科學能為一個自由社會的生存提供必需的價值元素。講到底，講大學教育不能忘記對「甚麼是好的社會（good society）」、「甚麼是美好生活（good life）」作出提問。為此，我們必須作倫理反省（ethical reflection）。我們生活在當代，每日都不可避免進行倫理反省，從全球暖化到應不應該進行胚胎培植，都是重大的倫理問題，這比過去考慮的問題大得多，例如：忠君報國的問題遠不及複製人的問題來得更重要。在大學裏，科學家可以有重大的發明與發現，可是如何循正常教育途徑培養出能做出恰當的倫理與價值判斷的學生卻並不簡單。大學如果缺乏價值教育的話，學生在倫理判斷（ethical judgment）的養成方面勢必會顯得薄弱。所以，如果對知識採取單維度的定義，即認為知識就是科學，從科南特校長的話就知道，唯科學或純知性的知識，未必能為我們建構「好的社會」。

大家都知道，托爾斯泰是位很了不起的文學家，他曾說科學是沒有意義的。他當然不是說科學本身沒有意義，而是認為科學不能為「我們將做甚麼？我們應如何活？」這類問題提供答案，所以是沒有意義的。德國社會學家韋伯（M. Weber）講得更清楚，他說，科學不能為我們提供意義方面的答案。他認為在意義的問題上，科學與理性只為我們提供了一種「手段」，而「目的」是由我們的價值來決定的。在我個人看，大學裏的知識絕不能是單維度的，即知識不能只限於科學，知識教育之外，還要有人格教育、文化教育，亦即必

須要價值教育。大學是在培養公民（citizens），大學教育要為未來社會培育共和國公民（republican citizenship）。如果不培育公民的話，難道培植學生找份職業吃飯就是教育的目的嗎？當然不是。我們希望學生畢業以後能有一個有意義的人生，並且對建立一個「好的社會」有所貢獻。但通過甚麼途徑來實現價值教育呢？哈佛大學前校長博克（D. Bok）認為，現在大學的價值教育實際上是被安排到學生的課外活動中去了。

聯合國教科文組織有一份報告，我覺得很有意思。這份報告說，在二十一世紀的教育中，知識要包括四個維度：1. 學習知識（learning to know）；2. 學習做事（learning to do）；3. 學習與他人相處（learning to live together）；4. 學習成就自我（learning to be）。在以上的知識維度中，通過科學知識，可以達到“learning to know”和“learning to do”，但“learning to live together”和“learning to be”卻非僅憑科學便可勝任。這說明知識的單維度化對大學教育而言是不足夠的。唐君毅先生有個觀點，他認為中國傳統中有一種學問，這種學問將人自身作為主體的存在者看待，而求此主體之存在狀態逐漸超凡入聖，這個過程叫做「修為」。這種學問，有別於科學知識，是中國的理學、心性之學、聖學，這是唐先生對中國心性之學的定位。

價值教育問題不是小事，在大學教育中，價值教育應該有安放之地。蔡元培先生在北大時主張以美育代德育，並將經學從大學教育中取消。經學基本上屬於德育的範疇，蔡先生卻以美育來代替德育，理由何在呢？我認為蔡先生可以說是知識的科學範式的支持者，在他看來，不能成為科學的知識，就不能進入大學。但是他又明明知道道德教育太重要了，辦教育就是要培育有品格的人。從這個角度來理解蔡先生以美育代德育的觀點，其實蘊含著深刻的意義。用蔡元培先生自己的話說，美育可起到陶冶性情、提升品格的作用。但為甚麼要

用美育替代德育呢？因為美學可以成為知識，可以放在大學的知識譜系中，而同時美學又有教化的作用。蔡先生實際上是希望藉美育美學通向善的境界。芝加哥大學的經典名著教育，其中六大觀念之一是美（其它是真、善、公平、自由、正義），美包含兩個層面：一個是知識的層面，就是「真」；另一個層面涉及對「欲望（desire）」的看法，即講「善」。「美」跟「善」、「真」是相通的。這個觀念跟蔡先生不謀而合，美學實具有倫理的意義。

我覺得，蔡先生將美學放到大學的教育裏去，就是肯定價值教育在大學中的位置。今天我願意正面提出來，大學教育必須給價值教育一個位置，而價值教育正可以是通識教育的一個核心。

三、全球化中的民族文化問題

歐洲的中古大學有一點非常之了不起，即它代表了一種世界精神，但中古的世界精神是以基督文明世界（Christian world）為範圍的。中國以前講「天下」，其實是「儒學」的天下，以中國為中心。顯而易見，今天的全球化絕不止於此。中古時候的共同語言是拉丁文，中古大學宣揚的是西方文明；到十八世紀，大學變成是民族性的，這跟民族主義的興起有一定關係；十九世紀知識越趨普世化，科學是絕對世界性的，我們不能講「中國的物理學怎麼樣」，只能說「物理學在中國的發展情況怎麼樣」，知識愈來愈有普世性。今天，大學愈來愈具有全球性格，不止是大學的知識結構如此，連大學的治理結構也具有世界性。

今天，一流大學裏的學生和教授很少完全來自某一特定的國家或地方。民族文化與世界主義（cosmopolitan）的關係是今天大學必定會遇到的。全球（global）與本地（local）的關係更加不可避免。今

天的大學是不是為人類造福？答案是肯定的。但這是否會淹沒民族文化？我認為民族文化不會也不應被淹沒。講到底，中國的大學教育是為中國建立一個新的現代文明秩序。我們傳統的文明秩序有好、也有不好的方面，但一切都已經過去了。中國的現代文明秩序，講到政治秩序，會考慮到民主、人權；講到經濟秩序，會考慮到市場理性，這些都屬於制度的現代化。這個文明大工程之建立要靠我們的學生，大學課程中所教授的知識需具有普世性格。可是，除了傳授普世性知識外，我們還要實現中國大學教育的特殊目標，那就是維繫和發揚中國文化，這是香港中文大學創校的目標之一。中國文化在大學裏怎樣去發揚？就課程的安排而言，各學科的專業教育有其專門的目標，因此，我認為只有全校性的通識教育最能發揮作用。

當然，中國文化只是通識教育中的一部分，其他異國文化，環境議題（environmental issues）等都十分重要。

我今天從三個方面論述了通識教育存在的理由，闡明了它在現代大學，特別是研究型大學裏的位置。請大家指教。

論《四書》中的大學理念

——兼及對當前台灣教育的一些反省

林安梧 *

玄奘大學

一、標宗旨：《大學》是「大人之學」

今之論及「大學」者，多以西方之“university”為論，而忽略了中國文化傳統原先已有之「大學」。實者，中國文化傳統之「大學」不下於西方之“university”，此載之史冊，不可誣也。現即以《四書》中之《大學》所論為根柢，申論之、闡述之。¹

《大學》曰，「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」。據筆者的理解，「明明德」指向自家明德本心的彰顯，「新民」指向社群公民的創生與永續，「止於至善」則指向道德理想圓善的努力。現循此脈絡試進一步闡發之。

眾所周知，宋儒對「大學」的褒揚不遺餘力，「子程子曰，大

* 台灣大學哲學博士，曾任國立清華大學教授暨通識教育中心主任，南華大學哲學所創所所長，台灣師範大學國文學系教授，《鵝湖》學刊主編、社長，《思與言》學刊主編，現為台灣玄奘大學中文系暨宗教系合聘教授，通識教育學會理事，國際儒學聯合會理事。

1 自宋以下有關《大學》之詮釋者多矣，或作章句、或為改本，或為新釋，各具勝義，本篇且以朱子《大學章句》為本，參之王陽明之《大學問》，總而論之。

學，孔氏之遺書，而初學入德之門也。於今可見古人為學次第者。」²於此，朱子也曾有過許多闡發，他說，「大學者，大人之學也。」³又指出：

大學之書，古之大學所以教人之法也。蓋自天降生民，則既莫不與之以仁義禮智之性矣！……使之治而教之，以復其性。此伏羲、神農、黃帝、堯、舜，所以繼天立極，而司徒之職，典樂之官所由設也。⁴

上述這段話至少闡明了「大學」是「入德之門」這個意思，且此中還將涉及到「為學之次第」。「大學」者何？依宋儒之意，「大學」是「學為大人之學」，這肯定了人與天地萬有一切本來通而為一，因此，人應體天地之德，從「仁義禮智」四端去實踐，重要在「復性」，唯其復性才能「繼天立極」。

依朱子所論，大學重在人之經由道德教養而復其性，從而得以展開其更寬廣的道德實踐。相對而言，若依陽明所論，大學則是經由「一體之仁」的實踐，讓人能與天地萬物通而為一。朱子之為「性即理」的「格物窮理」立場，強調的是依準於道德實踐的超越形式性原理；陽明則是「心即理」的「一體之仁」立場，強調的是立基於道德實踐的內在主體能動性。⁵朱子和陽明對於「大學」之為「大人之學」，大體皆持肯定態度。蓋「大人者，與天地合其德，與日月合其明，與四時合其序，與鬼神合吉凶」，⁶「有諸己之謂信，充實之謂

2 朱熹：《大學章句·序》。

3 朱熹：《大學章句》。

4 朱熹：《大學章句·序》。

5 關於朱子與陽明思想之區別，請參看拙文：〈明末清初關於「格物致知」的一些問題——以王船山人性史哲學為核心的宏觀理解〉，《中國文哲研究集刊》，1999年第15期，頁313-335。

6 《易經·文言》。

美，充實而有光輝之謂大，大而化之之謂聖，聖而不可知之謂神」。⁷ 生命之充實而有光輝，這樣的日新盛德，這樣的學問，斯可以稱作「大人之學」也。

顯然，這樣的「大學」以通識教養為主，而不是以職業養成為取向。它所重視的是價值理性的定向，而非工具理性的效用。換言之，只有首先以價值理性為主導，工具理性才能得到恰當的落實。

朱子說：

三代之隆，其法寔備，然後王宮、國都以及閭巷，莫不有學。人生八歲，則自王公以下，至於庶人之子弟，皆入小學，而教之以灑掃、應對、進退之節，禮樂、射御、書數之文；及其十有五年，則自天子之元子、眾子，以至公、卿、大夫、元士之適子，與凡民之俊秀，皆入大學，而教之以窮理、正心、修己、治人之道。此又學校之教、大小之節所以分也。⁸

當然，以上所論係朱子所說，三代之學未必果真如此，這是朱子理想上所想當如此而已。依朱子的理想，八歲起當進學受教，學校教之以「灑掃、應對、進退之節，禮樂、射御、書數之文」。到了十五歲則入大學，所學的是「窮理、正心，修己、治人」。依朱子之義，這便是從「格物、致知」進而為「齊家、治國、平天下」之道。用陽明的話說則是：

為大人之學者，亦惟去其私欲之蔽，以明其明德，復其天地萬物一體之本然而已耳。非能於本體之外，而有所增益之也。⁹

7 孟子：《孟子·盡心下》。

8 朱熹：《大學章句·序》。

9 王陽明：《大學問》。

若將這樣的「大人之學」申而論之，那將如黃宗羲所論：

學校，所以養士也。然古之聖王，其意不僅此也，必使治天下之具皆出於學校，而後設學校之意始備。非謂班朝，布令，養老，恤孤，訊讞，大師旅則會將士，大獄訟則期吏民，大祭祀則享始祖，行之自辟雍也。蓋使朝廷之上，閭閻之細，漸摩濡染，莫不有詩書寬大之氣，天子之所是未必是，天子之所非未必非，天子亦遂不敢自為非是，而公其非是於學校。¹⁰

顯然，大學之為大學，除了人才培養外，還肩負著治天下的使命。這不同於政治機構的是，它重在經由文化教養，使得「朝廷之上，閭閻之細，漸摩濡染，莫不有詩書寬大之氣」。就因有這種「詩書寬大之氣」的養成，「天子之所是未必是，天子之所非未必非」，在此情況下，「天子亦遂不敢自為非是」，終而能夠「公其非是於學校」，並且「士以天下為己任」¹¹、「君子謀道不謀食，憂道不憂貧」¹²、「先天下之憂而憂，後天下之樂而樂」¹³。一言以蔽之，大學培育的是士、是君子，是能夠以天下萬物為一體的儒者襟懷！

二、《大學》的三綱目：明明德、新民、止於至善

如前所論，「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」。依儒學之義，「明德」所指為「本心」，亦是「天理」，明明德者，明此本心天理也。在「存有的連續觀」下，天人、物我、人已通而為一，人與天地宇宙有一內在的同一性，換言之，就理想面說，宇宙造化之

10 黃宗羲：《明夷待訪錄·學校》。

11 孔子：《論語》。

12 同上注。

13 范仲淹：《岳陽樓記》。

源與人心實踐的動源是通而為一的。「明明德」即是回溯到這宇宙造化之源，任由此宇宙造化之源能如其自如地彰顯其自己，而如此之彰顯，亦即是本心彰顯其自己。正因如此，故「康誥曰：克明德。大甲曰：顧諟天之明命。帝典曰：克明峻德。皆自明也。」¹⁴

陽明在《大學問》中曾有言曰，

大人者，以天地萬物為一體者也。其視天下猶一家，中國猶一人焉。若夫間形骸而分爾我者，小人矣。大人之能以天地萬物為一體也，非意之也，其心之仁本若是，其與天地萬物而為一體也，豈惟大人，雖小人之心亦莫不然，彼顧自小之耳。¹⁵

正因為天地萬物為一體，「故見孺子之入井，而必有怵惕惻隱之心焉，是其仁之與孺子而為一體也」，這便是所謂的「一體之仁」。進一步申論之，

孺子猶同類者也，見鳥獸之哀鳴殫觫，而必有不忍之心，是其仁之與鳥獸而為一體也。鳥獸猶有知覺者也，見草木之摧折而必有憫恤之心焉，是其仁之與草木而為一體也。草木猶有生意者也，見瓦石之毀壞而必有顧惜之心焉，是其仁之與瓦石而為一體也。¹⁶

這段話都是對「一體之仁」的描述。即使是「小人之心亦必有之」，但因「乃根於天命之性，而自然靈昭不昧者也」，因此又可謂之「明德」。不過，

14 朱熹：《大學章句》。

15 王陽明：《大學問》。

16 同上注。

小人之心既已分隔隘陋矣，而其一體之仁猶能不昧若此者，是其未動於欲，而未蔽於私之時也。¹⁷

要是待到他「動於欲，蔽於私，而利害相攻，忿怒相激，則將戕物紀類，無所不為，其甚至有骨肉相殘者」，這時候已「一體之仁亡矣」。因此，「苟無私欲之蔽，則雖小人之心，而其一體之仁猶大人也」，「一有私欲之蔽，則雖大人之心，而其分隔隘陋猶小人矣」。如此說來，想要「為大人之學者，亦惟去其私欲之蔽」，並以此「明其明德，復其天地萬物一體之本然而已耳」，我們必須「非能於本體之外，而有所增益之也」。顯然，陽明是從「一體之仁」來理解「明明德」。

陽明之理解與朱子有些許差異。朱子的理解是這樣的：

明德者，人之所得乎天，而虛靈不昧，以具眾理而應萬事者也。但為氣稟所拘，人欲之所蔽，則有時而昏，然其本體之明，則有未嘗息者。故學者當因其所發而遂明之，以復其初也。¹⁸

這是從「心具理」的立場來闡釋，它不同於「心即理」的立場。「心具理」強調的是道德的超越形式性原理，而「心即理」強調的是道德實踐的主體性；前者可說是一「漸教系統」，後者則近於「頓教系統」。朱子和陽明在詮釋上有所異同，其實踐工夫論亦然，但「明明德」之指向「自家明德本心的彰顯」則無不同，蓋陽明為「縱貫橫推」，而朱子為「橫攝歸縱」也。¹⁹

17 同上注。

18 朱熹：《大學章句》。

19 關於此，請參見拙文：〈關於朱子「格物補傳」的哲學反思：從陽明的《朱子晚年定論》說起〉，發表於「第一屆宋代學術研討會」（2006年11月4日，國立嘉義大學）。

「親民」之「親」具「親」、「新」二解，朱子取「新」義，陽明依《大學》古本，取「親」義。朱子以

湯之盤銘曰：「苟日新、日日新，又日新」。康誥曰：「作新民」。詩曰：「周雖舊邦，其命惟新」，是故君子無所不用其極。²⁰

釋此。朱子言「新者，革其舊之謂也，言既自明其明德，又當推以及人，使之亦有以去其舊染之污也。」又於湯之盤銘釋之曰「言誠能一日有以滌其舊染之污而自新，則當因其已新者，而日日新之，又日新之，不可略有間斷也」²¹，「自新新民，皆欲止於至善也」。²²朱子此所論皆本之於儒學之常義，言「己立立人」、「己達達人」，此自新而新民之謂也。這是由「自家明德本心之彰顯」，進一步指向「社群公民的創生與永續」也。

陽明於《大學問》中做了這樣的表示，他以為，「明明德」是「立其天地萬物一體」的「本體」；「親民」是「達其天地萬物一體」的「功用」。「即用顯體，承體啟用」，因此，「明明德」必在於「親民」，而「親民」所以明其明德也。也因此，

親吾之兄，以及人之兄，以及天下人之兄，而後吾之仁實與吾之兄、人之兄與天下人之兄而為一體矣。

就因為能夠如此「與之為一體，而後弟之明德始明」。君臣也，夫婦也，朋友也，以至於山川鬼神鳥獸草木也，莫不如此。經由這樣的

20 朱熹：《大學章句》。

21 同上注。

22 同上注。

「一體之仁」，然後「吾之明德始無不明，而真能以天地萬物為一體」。這就叫做「明明德於天下」。陽明以為這樣的「家齊國治而天下平，是之謂盡性」。²³陽明以「體用不二」、「一體之仁」來做詮釋，與朱子所論頗有不同，但論其由「自家明德本心之彰顯」，進一步指向「社群公民的創生與永續」，則固無不同也。

「止於至善」作何解？《大學》之〈傳三章〉中說：

詩云：「邦畿千里，惟民所止。」詩云：「緝蠻黃鳥，止於丘隅。」子曰：「於止，知其所止，可以人而不如鳥乎！」詩云：「穆穆文王，於緝熙敬止！」為人君，止於仁；為人臣，止於敬；為人子，止於孝；為人父，止於慈；與國人交，止於信。詩云：「瞻彼淇澳，葦竹猗猗。有斐君子，如切如磋，如琢如磨。瑟兮僴兮，赫兮喧兮。有斐君子，終不可諠兮！」如切如磋者，道學也；如琢如磨者，自修也；瑟兮僴兮者，恂慄也；赫兮喧兮者，威儀也；有斐君子，終不可諠兮者，道盛德至善，民之不能忘也。詩云：「於戲前王不忘！」君子賢其賢，而親其親。小人樂其樂，而利其利。此以沒世不忘也。

朱子謂：

止者，必至於是而不遷之意。至善，則事理當然之極也。言明

23 以上所論俱見於陽明《大學問》，其文本如下：「曰：然則何以在『親民』乎？曰：明明德者，立其天地萬物一體之體也，親民者，達其天地萬物一體之用也。故明明德必在於親民，而親民乃所以明其明德也。是故親吾之父，以及人之父，以及天下人之父，而後吾之仁實與吾之父、人之父與天下人之父而為一體矣。實與之為一體，而後孝之明德始明矣。親吾之兄，以及人之兄，以及天下人之兄，而後吾之仁實與吾之兄、人之兄與天下人之兄而為一體矣。實與之為一體，而後弟之明德始明矣。君臣也，夫婦也，朋友也，以至於山川鬼神鳥獸草木也，莫不實有以親之，以達吾一體之仁，然後吾之明德始無不明，而真能以天地萬物為一體矣。夫是之謂明明德於天下，是之謂家齊國治而天下平，是之謂盡性」。

明德、新民，皆當至於至善之地而不遷。蓋必其有以盡夫天理之極，而無一毫人欲之私也。

又謂，「止，居也。言物各有所當止之處也。」²⁴「孔子說詩之辭，言人當知所當止之處也」。依朱子之詮釋，這是將那事理當然之極，也就是「性即理」的道德本性所涵的超越形式性原理，具體而實存地內化於身心之中，進而體現於倫常日用之中。朱子可說是一「道德的主智論者」或是一「道德的法則論者」，他強調以人的理智去把握此法則，並落實躬行於倫常日用之中。

依陽明而論，²⁴「至善」是「明德、親民之極則」。「天命之性，粹然至善，其靈昭不昧」便是「至善之發見，是乃明德之本體」，這就是所謂的「良知」。這「良知」就是「至善之發見，是而為是，非而為非，輕重厚薄，隨感隨應，變動不居」。這「莫不自有天然之中，是乃民彝物則之極，而不容少有議擬增損於其間也」。要是「少有擬議增損於其間，則是私意小智，而非至善之謂矣」。所以若不是「慎獨之至，惟精惟一者，其孰能與於此乎？」陽明顯然是將天人、物我、人已通而為一的總體根源視之為粹然至善，是一切實踐的本體動源點，這是一「本體的實踐學」之立場。陽明認為此「一體之仁」

24 以下所論俱見於陽明《大學問》，其文本如下：「曰：然則又烏在其為『止至善』乎？曰：至善者，明德、親民之極則也。天命之性，粹然至善，其靈昭不昧者，此其至善之發見，是乃明德之本體，而即所謂良知也。至善之發見，是而為是，非而為非，輕重厚薄，隨感隨應，變動不居，而亦莫不自有天然之中，是乃民彝物則之極，而不容少有議擬增損於其間也。少有擬議增損於其間，則是私意小智，而非至善之謂矣。自非慎獨之至，惟精惟一者，其孰能與於此乎？後之人惟其不知至善之在吾心，而用其私智以揣摸測度於其外，以為事事物物各有定理也，是以味其是非之則，支離決裂，人欲肆而天理亡，明德親民之學遂大亂於天下。蓋昔之人固有欲明其明德者矣，然惟不知止於至善，而驚其私心於過高，是以失之虛罔空寂，而無有乎家國天下之施，則二氏之流是矣。固有欲親其民者矣，而惟不知止於至善，而溺其私心於卑瑣，生意失之權謀智術，而無有乎仁愛惻坦之誠，則五伯功利之徒是矣。是皆不知止於至善之過也。故止至善之於明德、親民也，猶之規矩之于方圓也，尺度之於長短也，權衡之於輕重也。故方圓而不止於規矩，爽其則矣；長短而不止於尺度，乖其劑矣；輕重而不止於權衡，失其准矣；明明德、親民而不止於至善，亡其本矣。故止於至善以親民，而明其明德，是之謂大人之學。」

是通天地造化萬有一切的，「良知是造化的精靈」。這立場當然與朱子不同。²⁵

陽明批評說：

後之人惟其不知至善之在吾心，而用其私智以揣摸測度於其外，以為事事物物各有定理也，是以昧其是非之則，支離決裂，人欲肆而天理亡，明德親民之學遂大亂於天下。²⁶

進而他又批評佛老說：

蓋昔之人固有欲明其明德者矣，然惟不知止於至善，而驚其私心於過高，是以失之虛罔空寂，而無有乎家國天下之施，則二氏之流是矣。²⁷

他還評斥功利之論，有言曰：

固有欲親其民者矣，而惟不知止於至善，而溺其私心於卑瑣，生意失之權謀智術，而無有乎仁愛惻坦之誠，則五伯功利之徒是矣。是皆不知止於至善之過也。²⁸

陽明是從「一體之仁」來把握「止於至善」，他認為「止至善之於明德、親民」就好像「規矩之于方圓也，尺度之於長短也，權衡之於輕重也」。要是「方圓而不止於規矩，爽其則矣；長短而不止於尺度，

25 關於陽明之本體的實踐學，請參看拙著：《中國宗教與意義治療》（台北：明文書局，2001年），頁81-114。

26 王陽明：《大學問》。

27 同上注。

28 同上注。

乖其劑矣；輕重而不止於權衡，失其准矣」。如果「明明德、親民而不止於至善，亡其本矣」。²⁹

總體而言，能「止於至善以親民」，進而「明其明德」，這可以說是「大人之學」。顯然地，不同於朱子之為「道德的主智論者」，我們稱陽明為「道德的主意論者」；不同於「道德的法則論者」，陽明可謂為「道德的動力論者」。陽明與朱子容或有異，但顯然地，這都指向「道德理想圓善的努力」。

三、對比於儒、道、佛三家，迴論「大學」之道

如上節所述，「大學」也者，就中文的系絡而言，可追溯到中國古代的「太學」，並以《大學》這部書的論述為根據。另外，「大學」這個詞又是從西文的“university”翻譯而來。我個人以為，就字面意義而言，二者是通達的，可互譯，頗為妥當。大學的英文作“university”，法文作“université”都是從拉丁文的“universitas”而來，其原義則接近於“community”，即「團體」之義，或者進一步說，是「老師與學生的團體」之義。

若將此進一步引而申之，「大學」亦可有「學為宇宙之學」的意思。在中文傳統裏，「大學」的「大」字在儒、道、佛三教傳統俱可以引申之，其義亦不悖於《大學》三綱之目。依道家而言，蓋「道大、天大、地大、人亦大」，³⁰此「四大」之所以為「大」也。「大」之為「大」，是廣袤而無所不包，是人將雙手撐開而之所以為大，³¹這就像陸象山所謂的「夫子以仁發明斯道，毫無罅隙，孟子十字架

29 以上所引陽明之語，多取自於王陽明《大學問》，其詮釋則本之於拙著：《中國宗教與意義治療》，頁81-114。

30 老子：《道德經·第二十五章》。原作：「道大、天大、地大、王亦大」，參見陳鼓應：《老子註釋及評介》（香港：中華書局，1996年），頁166。

31 高樹藩編纂：《形音義綜合大字典（增訂本）》（台北：正中書局，1977年），頁295。

開，更無隱遁」³²，人經由主體的自覺，讓自家的人心充極而盡地發展，此之所以為「大」也。進一步申言之，「大」顯然不只是物理空間的廣袤，而是心靈主體的擴充。這也就是說，人之作為一個活生生的實存而有，進到這個生活世界中來，使得「道」為之開顯、照亮。蓋「人能弘道，非道弘人」，³³「人之弘道」是參與於道，而使道向人開顯，非人直以言說為道，而強為之言說也。正因為這樣的「大」並不是一客觀的、外化的「大」，而是一主體際的、內化於生命之中的「大」。「大」並不是靜態的擺置，「大」乃是一動態的開展。老子謂，「道曰大，大曰逝，逝曰遠，遠曰反」，³⁴動態的開展，有往有復，有去有來，這是生命之實相，此實相即所以為大也。

人之身，不過丈也，強言之曰「丈夫」。丈夫亦有期其為大之義，若加一「大」字，則大大不同矣！大丈夫之所以為大，是在「大其心」之謂也。能大其心，則小者不可奪也。以是之故，如《孟子》所言，「大丈夫居天下之廣居，立天下之正位，行天下之大道」。³⁵「廣居」者何？仁也，人與人之間，真實之同情共感也。「正位」者何？義也，乃人與人之間，切確之準則法式也。「大道」者何？禮也，乃人與人之間之如理之途徑道路也。依陽明《大學問》研之，歸根結底，此端在人當下之怵惕惻隱，一體之仁也。蓋因有此一體之仁，有此怵惕惻隱，所以成其為大也。

「大」是一動態之發展，是生命之實相，是人由怵惕惻隱所發之「一體之仁」而成其為「大」也。這樣的「大」，充極而盡，六合

32 陸九淵：《陸九淵集（卷三十四）·象山語錄上》（台北：里仁書局，1981年），頁398。

33 孔子：《論語·衛靈公》。

34 老子：《道德經·第二十五章》。原作：「吾不知其名，強之曰『道』，強為之名曰『大』。大曰逝，逝曰遠，遠曰反」，參見陳鼓應：《老子註釋及評介》，頁163。

35 孟子：《孟子·滕文公》。

涵之，古往來今，上下四方，包籠其中，此之謂「宇宙」³⁶。大學也者，當無所不包，而能入其根源，得其整體，斯為大矣！所以，直接而言，「大學」乃是窮宇宙之學。就字面而言，窮宇宙之學，斯為不可能，尤其近代以來分科極細，專家各業，更是不可能窮宇宙之學。其實，此窮宇宙之學非一量之窮盡，非一廣延之窮盡，而為一質之盡分，為一內容之充實。或者說，此是由專家各業，泯其分別，而入其整體之根源也，非集結眾說，炫博以為高也。如此說來，我們可如陸象山之說「吾心即是宇宙，宇宙即是吾心」，亦可以了解張橫渠之說「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平」所說者何，而亦可信司馬遷之言「究天人之際，通古今之變，成一家之言」之為可能³⁷。

如上所言，可知所謂的「大」並非與「小」相對之「大」，而是由「小」通而「大」之，此之所以為「大」也。因為「大」是包容、是通達、是開顯，「大」不是比較，不是傾軋，不是較量。就此而言，佛法格外透徹，佛一說及「大」，總用譬喻，說量之多，則用恆河沙數或沙等恆河；說時之久，則用阿僧祇劫；說形之巨，則用須彌山王。蓋用此譬喻以為遮也，即其遮所以為顯也。遮是要遮破人對外境的執著，進而開決人心的執著，我法二執皆破之，才如其自身開顯其自己也。此如其自身，只是無執著之透明狀態，即此所以為「大」也。蓋此「大」乃為一實相，而「實相無相，所謂無相，即是如相」³⁸是也。「如」就是任由存在之走向對象化的歷程所可能產生

36 陸九淵：《象山全集（卷三十六）·年譜》（台北：商務印書館，1979年），頁489。

37 司馬遷：〈報任少卿書〉，收入《古文觀止》（台北：正言出版社，1970年），頁219。

38 《般若經》。這裏值得我們注意的是「如」這個字眼，依牟宗三先生，「如」不是個實體字，「如」就是實相，就是空，是抒義字，是抒緣起法之義，而緣起即是性空。參見牟宗三：〈二諦與三性：如何安排科學知識〉，收入牟宗三：《中國哲學十九講：中國哲學之涵蘊及其問題》（台北：台灣學生書局，1983年），頁269。

之兩面相，讓此兩面相彼此消融、化解，而歸本於通體透明的境域。此通體透明所以彰顯萬有一切，所以成就無量無邊殊勝功德也。

如上所述，可知「大」指的是來自生命整體的內在根源而開顯的歷程，是通達乎外而無所不包的。這樣的「大」，更徹法源底地講，其實就是無所限隔，通體透明，無罣無礙。如此說來，我們再將「大」與「學」聯綴為言，所謂「大學」實則經由「學」而使乎「大」也。蓋「大學」也者，大其學，學其大也。此「學」無所不容、無所罣礙，斯為大其學也；此「學」是要先立乎其大，而小者不可奪，斯為學其大也。

「學」者，倣也、覺也。³⁹此是經由一學習倣法之歷程，而喚醒生命內在之自覺。換言之，起先所謂的「學」較是由外而內的，是經由一模仿、學習，先是得其形貌，繼而得其精神，由末返本，再由此本貫乎末而所以成就其為「學」也。如此說「學」，是要強調「學」並不只是外在地彷彿依似，更重要的是內在根源的顯發，內在根源的顯發，是要經過一長遠的歷程，方可以成功的。

孔老夫子說：「學而時習之，不亦說（悅）乎！有朋自遠方來，不亦樂乎！人不知而不愠，不亦君子乎！」⁴⁰這番話最能表明「學」之為何也。「學而時習之，不亦悅乎！」，此是說人經由「學」而「覺」，「覺」者，整體根源之喚醒也，以其為根源之喚醒，故「不亦悅乎」。蓋「悅者，自悅也」，此是來自自家生命內在最為真實而根源之喜悅。此以古義言即為「道喜」、「法喜」之謂也。由學而入乎道、契乎法，斯有此喜悅也。學不可以獨，獨學而無友，則孤陋而寡聞；學總當在朋友之切磋琢磨、言談互動以為啟發也。論學講道，此人生之至樂也。古希臘的蘇格拉底亦強調「交談」的重要，

39 朱熹：《四書章句集註·論語·學而》（台北：鵝湖出版社，1984年），頁47。

40 孔子：《論語·學而》。

認為經由交談，始能恰當地清理出一真理的開顯之場，任真理之開顯其自己。生命根源既已豁顯，又互動而感通，人之生命經由如是之學習歷程，終得確立其自己。以其能確立其自己，故人雖不知而可以不慍也。因生命之確定是自我內在之確定，而非外在之確定，學問是天爵，而非人爵也，學問是為己之學，而不是為人之學也。

其實，此學問之為「為己之學」，而非「為人之學」，乃古今之通義，只是後人習於功利競逐，而忽略了此特質，斯為可歎也矣！道家之老子，於此見之亦頗深矣遠矣！彼強調「為學日益，為道日損」⁴¹。做為語言文字符號、言說論述等分別相所成之物，此是累積。此累積雖於人亦有所利，但卻因其有所利而連帶著有所害。再者，語言文字符號、言說論述者，真理藉之以顯，然若堆積太過，則反「顯」為「蔽」也。言說之為彰顯、之為遮蔽，此一體之兩面也。老子於此知之甚深，所以強調在此為學日益功夫外，當再有一為道日損功夫。如此，才不致反顯為蔽。道家之功夫是以否定的銷去法，成就一存在的真實。是以作用之否定成就實體之肯定也。能經由此作用之否定，才能還其事物之自身，任由自身之生長。換言之，「為學日益，為道日損」，此聯綴而為言，並不是對反地說，而是相關聯，以為往復，有往有復地說。蓋日損所以成就日益，為道所以成就為學也；日益所以歸返於日損也，為學所以歸返於為道也。

佛教於此亦頗著見地，學所以覺也，所覺者何？覺緣起性空，覺天地萬有一切，在意識的透明性下，所照皆無所執著，而畢竟空無；覺於此空無下，心靈自湧現一同體大悲，因之而有一「信仰之確定」與「實踐之如是」。如此言之，佛學所以學為佛也，佛是悲智、學是覺醒，佛學是覺醒吾心，如其悲智也。一念覺是聖，一念不覺即

41 老子：《道德經·第四十八章》。

是凡夫，覺與不覺，在此一念，一念如念，當下無念，此即入真諦，天地澄然，無有罣礙。如此推言之，所言「大學」當其悲智，一其真如，端在此覺而已。「覺」又非祇一人之事，而涉天地萬有，涉人間社會；「覺」非特渾淪無分別事也，「覺」乃以真如悲智，而入於天地人間，無執而執者也，因其執而成俗諦，如其俗諦而成就菩薩道也。以佛教觀點視之，大學也者，如其菩薩道而成就一濟渡眾生之業也。⁴²

作過儒、道、佛的對比，我們仍然可以說這些論點合於《大學》所說的「大學」。蓋大學也者，學為大人者也。大人者，如其大體，擴而充之，古往來今、上下四方，成其宇宙，斯之謂也。如此之大學非專業之科技也，非一曲之學也，乃全人格之教育也。全之為全，非指「量」之為全，以量本不可全故也；全之為全，乃指「質」之為全；質之為全，此是總體之全、根源之全，是如其性命，如其情意之全。

四、當前大學「專」化、「小」化與「受教權」失落的省察

如上節所述為理想類型，對比言之，今之「大學」斯成「小」學矣！今之大學，其所講究者，厥為專業之科技、一曲之學也，皇皇言其「專」，罕言其「通」也。⁴³吾人所言，亦非不要大學之專業，而是說此專業當可以調適而上遂之，以同於大通，互為調劑網蘊，以為造化也。這也就是說，專之為專，必須同於大通，始可以為專也；要不然，如愛因斯坦所言「專家還不是訓練有素的狗」，人可

42 上述所論，請參見拙文：〈邁向佛家型般若治療學之建立——以《金剛般若波羅密經》為核心的展開〉，收入陳明主編：《原道》（北京：中國廣播電視出版社，1996年），第三輯，頁60-83。

43 若依《大學法》第一章第一條所言，「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。」此只是規範地說，自不能論其全、偏之問題。

奴之，而已又自為其奴，這樣的「專」不但蔽於一曲，甚且自為輻壘，相互攻伐，生心害政，壞亂了學術，真乃遺禍蒼生也。

「大學」不「大」，反成「小」學，其關鍵何在？仔細思之！此牽涉到「分科專業」與「博雅融通」的兩極問題。分科專業本無礙於博雅融通，但當今之大學，兩者勢成對反，這是因為整個大學在結構上忽略了當以「博雅融通」為大前題，而反以「分科專業」為標的。如此一來，再將眾多之分科專業集結一處，即使構成整體，也只是「量」的構成，彼仍為一集結而成之堆積，難成一根源性之總體，這根本不是一「質」的構成，這與所謂的「博雅融通」已成兩途。⁴⁴

「分科專業」是「學」，而「博雅融通」是「道」，「學」所以通達於「道」，「道」亦必經由「學」而得以落實。沒有「學」的「道」是空洞的，沒有「道」的「學」是盲目的。威權體制年代，「道」為國家機器壟斷，大學裏之「共同科」幾成國家意識型態之塑造教育。當然，亦有順此國家意識型態之塑造連帶而有之人格教養，然而此教養之不能如其教養，而須受國家意識型態塑造之宰制，此是一大遺憾也。顯然，在威權體制年代，並無一「博雅融通」之教養，即如有某種「道」之強調，此亦是威權所宰制之道，非真實之「道」，乃為錯置之道（misplaced Tao）也。⁴⁵這是用國家意識型態以為「道」宰控於「分科專業」之學上，要如此之「學」以就於威權之「道」，這便使得「學」與「道」之間沒有一真切而恰當的關係。

這也就是說，以前的大學教育是將「分科專業」一曲之學置於「威權之道」以下，並通過這樣的威權之道以為宰控，或調節綱蘊。分科專業依學術中的嚴格邏輯而建立起來，威權之道則依威權的邏輯

44 「分科專業」與「博雅融通」之成為兩途，與不恰當的系所分權密切相關，與學校領導階層普遍缺乏通識理念密切相關。

45 關於「道的錯置」（misplaced Tao）一問題與中國專制傳統密切相關，參見拙著：《道的錯置：中國政治思想的根本困結》（台北：台灣學生書局，2003年）。

而展開。在現實中，或許威權的邏輯較強，但長久以來，學術之邏輯的生命力是更為強韌且富有生命力的。一旦威權體制逐漸瓦解、更替，依威權邏輯展開的「道」也自然隨之瓦解，但更替卻是一件極為困難的事。就其發展歷程看來，吾人可發現威權體制固已瓦解，然威權邏輯並未因之而全然解開，只是此威權邏輯由原先之統於一尊，如今則分殊為多元，原先是由一絕對之威權統領一切，如今則是諸多威權之爭衡與分贓而已。尤其有趣而弔詭的是，台灣多數知識分子皆以為此諸多威權之爭衡即可出現所謂之理性，實則落入一分贓之境而不自知。

再者，民初以來反傳統思潮與科學主義乃一體之兩面，彼所扮演者又與瓦解專制之角色重疊為一，故一旦威權專制瓦解，此反傳統思潮與科學主義之思潮便成了另一新威權。⁴⁶所不同者，前之威權集於一，而後之威權則散為多。集於一，明白可見；散於多，則假之以民主之名，幾不可察。穆勒（J. S. Mill）所說「多數的暴力」（tyranny of majority）於斯可見矣！⁴⁷

如此說來，吾人可發現今校園所謂之「校園民主」、「自由開放」都宜置於此「科學主義」、「反傳統主義」、「反專制威權但又陷入一新的專制威權之中而不自知」、「挾無見識之民氣以施其多數暴力」等脈絡來理解，此歷史之理勢所不得不然者也，每思及此歷史之業力，士人之無真知、無見識、無性情，中夜反側、輾轉難為眠也！吾固亦贊成所謂之校園民主、自由開放，然假以自由、民主之名，而骨子裏卻又是專制，且為靈魂之禁錮，豈不哀哉！

46 關於此，林毓生先生有深切之研究，參見Y. S. Lin, *The Crisis of Chinese Consciousness: Radical Antitraditionalism in the May Fourth Era* (Madison: University of Wisconsin Press, 1979)。

47 「多數的暴力」為穆勒（J. S. Mill）提出。參見拙文：〈個性自由與社會權限——以穆勒《自由》為中心的考察兼及於嚴復譯《群己權界論》之對比省思〉，《思與言》，1989年，第27卷第1期，頁1-18；亦收入拙著：《契約、自由與歷史性思維》（台北：幼獅文化事業公司，1996年），頁47-74。

一般所謂之「科學主義」者，其要旨在認為實證科學乃是認識世界的恰當方式，並且是唯一正確的方式，如此強調之結果，使得人文學問未能有其真正獨立的發展，而必置於「科學」一名之下，始能發展。⁴⁸直至如今，政府部門之建制亦只有「國家科學委員會」，人文學只是此「科學」下之一處而已。雖然，近十餘年來稍有改進，但於此建構而言，仍可見其一斑，其他則可以不必細論矣！政府之建制，上上下下，舉凡教育、文化、學術，乃至藝術等等，其任官者亦以科技人才為主流，一般所謂「科技官僚」是也。

如此強調分科專業，實不免其專制之殘餘，或者原先政治威權體制的專制轉成科學主義式之威權專制。在如此威權體制下，各自強調「分科專業」，其結果是「道術為天下裂」，人各一說，是其所是、非其所非。此時之大學亦因之而「專化」、「小化」，更嚴重的是，由於缺乏總體而根源的探求，使得如此之「專化」、「小化」，實際上是毫無所知；甚至誤認為此「專化」、「小化」為普遍而萬世不遷的。「專化」、「小化」勢必導致工具化，加之權力爭衡，大學生之人格難得整全之教養，是顯而易見的。

再者，如此之專制落實於大學教育中，便使得大學之教育「唯知識化」，配合資訊之快速發展，此「唯知識化」甚至有淪為「唯資訊化」的趨勢。資訊與知識已成當前大學教育之主流，如此，教育變成「去生命化」、「去人格化」、「去情意化」的教育。當前大學所謂之教育實為「知識之買辦與消費」而已，大學教師為買辦，學生為消費者，知識與資訊為商品。更直截了當地說，當前大學教育幾乎已無教育矣！其有所謂教育者，幾希！

48 關於此，參見黃俊傑：〈大學通識教育的挑戰與對策〉，收入黃俊傑：《戰後台灣的教育與思想》（台北：東大圖書公司，1993年），頁179-230；黃武雄：〈通識教育中的科學教育：理性的叛逆與解放〉，收入《科技教育——迎接二十一世紀的科技台灣》（台北：科學月刊社、信誼基金會，1994年），頁36-39。

如上所述，吾人可知大學之「專化」、「小化」，大學之「去生命化」、「去人格化」、「去情意化」與先前所言的政治威權體制及反傳統主義思潮、科學主義思潮等密切相關。今若欲解開此「專化」、「小化」之弊，當對症下藥，方可有效。

除了大學「專化」、「小化」的問題外，台灣當前還存在一嚴重問題，此即學生受教權失落的問題。大家或許會問：台灣現在的教育是以學生為主體，怎會讓學生失去「受教權」？我這說法聽起來有點悚人聽聞，但這是事實，因為這「受教權」並不是被一強力的手段剝奪的，而是被一強大的潮流，被一難以闡釋清楚的「意底牢結」（ideology）所繫縛住而造成的。⁴⁹在這種情態下，學生放棄了自己的受教權，反而以消費權取代了受教權。當然，這問題又得牽涉到極為複雜的教育主體性問題。

特別令人驚愕的是，學生努力地想要爭取教育的主體性，結果竟卻失去了。因為，在「鬆綁」的呼聲下，台灣的教育固然遠離了威權時代的教條宣說，但卻陷入資本主義化、消費化，在感性慾力催逼下的嚴重消費狀態。學生以「消費權」取代了「受教權」。學生放棄了受教權，教師當然也就失去了教育權。既然學生強調消費權，教師也就被強迫轉成了服務者、販售者。教育不再是一「教育者／受教者」的關係，反而成了「販售者／消費者」的關係。在這樣的關係下，教育是難以生長的，所生長的是在一奇詭的「慾力理法」控制下的「掠奪」能力而已。⁵⁰

顯然，台灣當前最嚴重的教育危機不是經費不足，而是整個教育

49 已故台灣大學教授殷海光先生曾經將“ideology”翻譯為「意底牢結」，這譯法很傳神。牟宗三先生等亦如此用，這一譯法強調了意識形態的牢固性、頑強性。

50 此乃取自韋伯（M. Weber）之意，參見蔡錦昌：〈慾力之理法與歷史之弔詭：對韋伯《基督新教倫理與資本主義精神》之詮釋〉，收入蔡錦昌：《韋伯社會科學方法論釋義》（台北：唐山出版社，1994），頁125-144。

體質已然毀損，其中最嚴重的是失去了教育主體性。在以經濟為主導的環境下，台灣當前的教育已漸離其己，成為了經濟考量下的附庸。⁵¹特別值得注意的是，此處說的經濟是一逐漸惡質化的資本主義化、消費化的經濟，這使個人逐漸被掏空，成了為物所役的存在。人們不清楚甚麼是「需求」(need)，甚麼是「欲求」(desire)。消費的渴望、傳媒的誤導，讓我們處在「一往而不復」的勢態之中。伴隨著資本主義化、消費化的浪潮，再加上「只要我喜歡，有甚麼不可以？」的態度推波助瀾，一種感性的、抽象型的理想就在台灣的威權體制瓦解下，高喊著「鬆綁」。當大家都以為教育就此獲得了「自由」之時，結果竟反而墮入了另一緊緊的繫縛之中。繫縛在感性欲求中，繫縛在資本主義化、消費化中，繫縛在人為了滿足這些欲求而日漸高張的工具理性中。就在這樣「慾力的理法」之摧迫下，以慾望的競逐，消費的多寡為「卓越」。弔詭的是，高喊追求卓越，卻更加遠離卓越；力尋主體，卻更加失落了主體。

以前的台灣沒有教育主體性，是因為受控於威權體制、黨國意識型態；現今的台灣沒有教育主體性，則是受控於新的威權體制，新的意識型態。在資本主義化、消費化的大趨勢下，逐漸成了一套極為嚴重的「慾力的理法」，它緊緊地箍住了我們的身心，綿密地滲入我們的靈魂，我們以為只要滿足這欲力的理法，在卓越的呼聲中，只要經費到位了，一切也就可能了，但這是做夢，做一個不可能的慾力理法之夢。更值得注意的是，在「威權／反威權」的兩極對立思考下，以為對原先的「A」對立地提出「非A」，便可以跳脫、解消原先的「A」，結果呢？事實上，在這同一個對立兩端的對立下，仍然無法

51 關於此，顏崑陽教授所寫之〈哀大學〉一文可以說是情、理最深長、最痛切者，參見顏崑陽：〈哀大學〉，刊於《聯合報·副刊》，2003年3月28日。

掙脫出原先的格局。只是原先的格局轉成了另一種樣態，原先是國民黨的黨國威權，現在則是另一型態的黨國威權，是資本主義化、消費化所成的體制，是伴隨著、結合著資本家、消費者、當政者、有權者而攏成的「黨國」和「威權」。⁵²教育在哪裏？教育就是在這樣的「黨國」、這樣的「威權」下，尤其在一極為奇詭的台灣悲情邏輯中，又摻雜進的黨國威權下的氛圍。這樣的教育怎能有「主體性」！在這缺了主體性的教育下，學生的「受教權」也就失落不見了。是學生們自己放棄的！是家長們要學生們放棄的！是整個資本主義化、消費化的慾力理法所造成的黨國威權制約、放棄了受教權。

「教育／受教」是一種「參與、生長」關係，而「販售／消費」則是一種「給予、掠奪」的關係。「追求卓越」當然應該，但真正的「卓越」應該是「參與／生長」，而不應該是「給予／掠奪」。想想我們的「追求卓越計劃」，我們的「五年五百億計劃」，我們如何免於「販售／消費」、「給予／掠奪」的邏輯，這可要深思長慮，可要仔細斟酌！我們要問的是：果真我們有教育的主體性嗎？我們注重的是「參與／生長」的邏輯嗎？我們可有正視學生「受教權」的失落？

我一直以為「教育」這門行業，不能是「服務業」，而應該是「生產業」，是「精神生產業」，是「文化生產業」，是教師帶動學生一起參與，一起生長，一起開啟的文化生產、精神生產。因為教育之為教育不是搬有運無，不是商人販售，而是回到一具有主體性的人的感通互動，是傳承古聖先哲的智慧，是接續往古來今的文化教養傳統。教育，真應該是「傳道、授業、解惑」，而不應該是「販售、消費」，更不應該是「競標、掠奪」。深思之！深思之！

52 關於此，頗為複雜難理，參見拙文：〈論「教育改革」及其相關的「文化土壤」與「心靈機制」問題〉，《教育研究月刊》，2002年，總第100期，頁101-107。

五、結論——克服「價值漠然」、正視「價值多元」與「價值定向」

「通識教育」，「識」在「分別」，「通」在「融會」，是融會諸多「分別」，令諸多「分別」貫通融會。換言之，也就是如孔老夫子說的，不只是「多學而識」，更是「一以貫之」，不只是博學多聞，更是通貫和合。顯然地，博學多聞，這是多元的，但通貫和合則歸本於一，所謂「殊途而同歸」，「百慮而一致」，或者用朱熹的話說，是「理一分殊」。但這「理一分殊」可不是「意識型態」的專斷與限制，而是「多元」且「一統」的合匯。關於「存在」是如此，關於「知識」是如此，關於「價值」亦如此。

通識須有所「統」，有所「一」，但這樣的提法在所謂「價值多元」，「個體主義」盛行的年代，似乎成了一種奢求。不！不只是奢求，很可能被視為不對題，不稱題，或者認為這種提法早就過時了，以為這種提法不夠進步。嫌保守！果真這樣嗎？不！光就這種提法竟然落到了這個地步，本身就值得檢討！

問題的關鍵點何在？價值多元可以是紊亂的多元嗎？可以是矛盾的多元嗎？可以在紊亂矛盾中成了價值虛無嗎？在價值的虛無下，讓權力長驅而入，徹底地攫奪、篡竊價值，這又可以嗎？答案顯然很明確，這不可以。價值多元，但不能紊亂到毫無次序；價值多元，但不能淪為價值虛無。一旦虛無，便成了無價值，這時已不再是價值多元；價值多元，更不能落入為權力所僭竊。經過以上的論述，我們可以發現「無統緒」的多元是不可能的，散開而不相干的多元是不可能的，多元之為多元，須得有其統緒，須得有其歸趨，否則，多元便成為不可能。「一」與「多」的問題，向來是人類文明發展的重大課

題，在不同的時代尋求著不同的「一」與「多」的關係，但「多」原不能沒有「一」的。

人類走出了「神權」，走出了「君主專制」，走出了「威權強人」，這並不意味不需要「一」，而是要在諸多個「不一」中尋求「不一而一」的可能，同時也要「一而不一」。「價值」在具體的事物上，當然是「多元」的，但就普遍的道理而言則是有統緒、有歸趨，且這統緒與歸趨是通向「一」的。換句話說，價值可以多元，且應該多元，就在具體實存的情境下多元，就在個別的事務上多元；但價值仍然要有個「定向」，是由多元、由個別通向總體、通向根源、通向「道」的「定向」。「定向」不是某套意識型態系統定下來的方向，而是諸多個別，眾個多元，在相互「交談」與「傾聽」下，逐漸和合融通而尋出來的「定向」。顯然，這「定向」以「自由意志」為基底，以個體性的重視為背景，以「良善的公民社會」為憑依，找到「定向」的方法便是「交談」與「傾聽」。

價值多元，不可是價值紊亂，不該是價值矛盾，不可是價值虛無，當然也不許是對價值的漠然。因為有個價值存在，才講多元；有個定向，才講多元。在眾多知識中，這「眾多」是多元的，但知識不能與價值無關，它多少就帶有價值的向度。若負面價值加於其上，這知識落在生活世界上，就成了負面的。既是負面的，我們就得有一導正的機制，或者在諸多的多元互動融通中，將其調節融通轉化為正向的，否則這負面價值傾向的知識將是人類的禍害。

知識當然有其客觀性，事實也有所謂客觀的報導，但千萬不要忘了，「客觀」不是「漠然無關」，「客觀」須是「價值正向」下的「客觀」，「客觀」不能是「價值負向」下的「客觀」，也不能是「價值漠然」下的「客觀」。價值漠然下的「客觀」，往往會讓一世俗流行的負向因子，經由強大的權力穿透於其間，讓這價值漠然下的「客觀」，

看似「純客觀」，但卻是潛藏著嚴重的價值負向，造成無法彌補的「不義」後果。

價值多元，但多元而有所「統」，多元而有所「一」，多元而有所「定」，多元而有所「向」，向於一價值正向、通而為一的「道」（真理之道）。這當然不能是價值漠然，價值漠然不是多元，而是一種枯燥了心靈的單元，是缺乏了柔軟心、缺乏了溫潤感的單元。有了溫潤感、有了柔軟心的「仁」，自會有恰當的、適度的、清楚的、正確的判斷，這才是「智」，「仁」且「智」，這思想是孔老夫子提出的教育理想。能如是，便自然能有一堅定不移的、持久的毅力，這便是「勇」。「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」，這些話這麼明白，這麼透徹，當今從事教育者可以不日日三復斯言乎？可以不月月三復斯言乎？禱之！禱之！是幸！是幸！

其實，早在兩千多年前，孔老夫子便提倡「六藝」之教，我以為這與當前大學的博雅教養是相通的。或許，我們可以進一步衍申說，「六藝之教」就是通識教育。「六藝」者何？「禮」、「樂」、「射」、「御」、「書」、「數」是也。這六藝之教，「禮」指分寸節度，「樂」指「和合同一」，「射」指「對象的確定」，「御」是「主體的掌握」，「書」是「典籍文化的教養」，「數」是「論理邏輯的思辯」。⁵³

「分寸節度」是具體的體現，是落實於生活世界、逐漸生長起來的，它進一步則逐漸形成儀軌、規則，甚至是法式。但就學習而言，那正是從具體的生活世界中長養起來的。這「分寸節度」儘管是需要，但講求得過頭的話，卻顯得疏離、陌生，所以才有「禮勝則離」

53 有關對「六藝」的解釋，是我這十多年所做的詮釋方式，我以為中國哲學當用現代的語彙來說明，方能入於通識之中而有所締造創進。參見拙文：〈當代中國哲學思維向度之理論反思〉，收入林安梧：《儒學轉向：從「新儒學」到「後新儒學」的過渡》（台北：台灣學生書局，2005年），頁453-500。

的說法。換言之，禮的分寸節度，除了一外在客觀的講求外，更要有——內在主觀的調理，這便是「仁」。「仁」是存在的真實感，是生命相與的真實關懷。若沒有「仁」，只有「禮」，那可能成了空洞而虛浮的表面！此即夫子所謂，「人而不仁，如禮何；人而不仁，如樂何？」

「和合同一」是異質的和諧，是萬物並作、多元共存共榮的實存和諧狀況！過頭了也不好，所謂「樂勝則流」，太過了，就會流蕩而無歸，所以要有節制，要有規範，這就是為甚麼一談「禮」便說「樂」，一說「樂」便說「禮」，「禮樂」合稱，原來在此。

「射」當然要中的，這便是指向對象的確定。這可以關聯到朱熹所說的「主一無適」的「敬」，也可以說是意志專注的表現，是頭腦清楚的論定。「御」當然方向要對，而且要在實存的境域裏通行無阻，這便需主體的掌握。這可以關聯到老子所說的「靜為躁君」，寧靜是躁動的主宰。「禮樂」合稱為一，同理，「射」、「御」的訓練與陶養也應融通為一。「書」是文化的涵養，是典籍的薰習，是讓我們的生命能上溯到生命的價值之源，如其存有之道的本然，如如自覺，自學無礙！可以是「學而時習之，不亦悅乎」，可以是「有朋自遠方來，不亦樂乎」。學習的喜悅上通到存有之道的根源，如此之喜，是為道喜！朋友交往，志同道合，講學力行，莫逆於心，這種快樂，真無與倫比！能有如此之教養，生命之自我完善，成了一生的職志，那當然「人不知而不慍，不亦君子乎」！「數」是「論理邏輯的思辯」，是自然造化所存的秩序。人經由一套話語所說的秩序，這秩序可以是先驗的，也可以是經驗的。在發生的層面看，那是經驗的，但就理論的層面看，那可以是先驗的。中華文化通過「道」與「器」，或經由「理」與「氣」，將這些統一起來，凡器皆可以上遂於道，道又必須下貫於器，以理生氣，氣中有理。華人的理，不只是個抽象的理而已，理更是情理，更是義理，如此方為道理！「數」的「理」則遠遠邁過情理、義理，是純粹的理，以其純粹所以上遂於道。

「禮」是分寸節度，「樂」是「和合同一」，「射」是「對象的確定」，「御」是「主體的掌握」，「書」是「典籍的教養」，「數」是「論理的思辯」。這樣的「禮、樂、射、御、書、數」六藝之教，就是「通識教育」。「通」不只「通古今之變」，而且要「通極於道」；「識」不只「識別天下萬物」，而且要「識得天人之際」。

「通識教育」與「專門教育」並不違背，反可以相得益彰。「通識教育」重在整體的理解與方向的指出，乃至生命成長的培育；「專門教育」則重在知識的學習，技能的養成，乃至更為高深的專業訓練。「通識教育」是「道」，「專門教育」是「器」，「道器不二」，「道」是「器」落實的基礎與根源的指向，「器」則是「道」的具體實踐過程。「道」重在「形而上」，「器」則將之「形著於下」，上下通貫為一個整體。

如前所闡述，陽明所論《大學問》的「一體之仁」，我們可以申言之：「通」之為「通」，是無所「限隔」，以「仁」通之為一也。這「通」雖無所限隔，但卻有「分際」，此「分際」即是「專門」。換言之，「通識」並不是籠統顛預的大而無當，而是由無所限隔之「通」，落實為有所分際的「專」，再者，此有所分際的「專」，調適而上遂於道這樣的「通」。如此說來，「通識」與「專門」是二而一，一而二的。相對而言，所謂的「科際整合」一辭並不恰當，而應是「通貫科際」，是通貫之整體在先，專門之分科在後；並不是先來個專門分科，再求整合。⁵⁴如果是先有了專門分科，而無通貫之整體做為背景共識（background consensus），往往因為權力與利害的關係，極易異化成銅牆鐵壁般的藩籬，藉專業之名，彼此撻伐，是是非非，永無寧日。所謂的「整合」，就看誰的力量大，誰來「整」誰，誰又

54 關於此，我會將其納入近年來所闡發之「存有三態論」中，有進一步之論述。參見拙文：〈科技、人文與「存有三態」論綱〉，《杭州師範學院學報（社會科學版）》，2002年第4期，頁16-19。

來「合」誰，「整合」成了學術權力的鬥爭，這對學術的傷害是無與倫比的，對教育的戕害，那更是罄竹難書。

「大學」當然不只是作為高深學術的「研究的場域」而已，更重要的是學為大人之學，學為宇宙之學也，這是「教育的場域」。大學教授之為教授，其第一要務當然是「教育」，在教育的過程中帶領著學生做「研究」，豈能廢了教育，而只做研究呢？這麼說來，有人要將大學區分成兩種，一是「研究大學」，另一是「教育大學」，這根本不通。這樣的不通反映了要將現實學術與教育權力的結構固化，以便於資源的掠奪與分配而已，其見識何在？令人懷疑！要是大學教授廢了教育的第一本務，只強調做研究，只爭資源，只爭排名。像這樣的反教育，是會使得我們的文化低落、心靈衰頹的。

最後，我願意重申「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」，「明明德」指向「自家明德本心的彰顯」，「新民」則指向「社群公民的創生與永續」，「止於至善」則指向「道德理想圓善的努力」。總體而言，這又得回到孔老夫子所提倡的六藝之教，我們要宣稱這作為通識教養，是永世不遷的。

參考書目

中文參考書目

1. 王守仁，《王陽明全集》，台北：河洛圖書出版社，1978年。
2. 王弼注，《老子道德經》，台北：文史哲出版社，1990年。
3. 司馬遷，〈報任少卿書〉，收入《古文觀止》，台北：正言出版社，1970年。
4. 朱熹，《四書章句集註》，台北：鵝湖出版社，1984年。

5. 牟宗三，《中國哲學十九講：中國哲學之涵蘊及其問題》，台北：台灣學生書局，1983年。
6. 林安梧，〈明末清初關於「格物致知」的一些問題——以王船山人性史哲學為核心的宏觀理解〉，《中國文哲研究集刊》，1999年，總第15期，頁313-335。
7. 林安梧，〈科技、人文與「存有三態」論綱〉，《杭州師範學院學報（社會科學版）》，2002年第4期，頁16-19。
8. 林安梧，〈當代中國哲學思維向度之理論反思〉，收入林安梧：《儒學轉向：從「新儒學」到「後新儒學」的過渡》（台北：台灣學生書局，2005年），頁453-500。
9. 林安梧，〈論「教育改革」及其相關的「文化土壤」與「心靈機制」問題〉，《教育研究月刊》，2002年，總第100期，頁101-107。
10. 林安梧，〈邁向佛家型般若治療學之建立——以《金剛般若波羅密經》為核心的展開〉，收入陳明主編，《原道》（北京：中國廣播電視出版社，1996年），第三輯，頁60-83。
11. 林安梧，《中國宗教與意義治療》，台北：明文書局，2001年。
12. 林安梧，《契約、自由與歷史性思維》，台北：幼獅文化事業公司，1996年。
13. 林安梧，《道的錯置：中國政治思想的根本困結》，台北：台灣學生書局，2003年。
14. 陳鼓應，《老子註釋及評介》，香港：中華書局，1996年。
15. 高樹藩編纂，《形音義綜合大字典（增訂本）》，台北：正中書局，1977年。
16. 陸九淵，《陸九淵集》，台北：里仁書局，1981年。

17. 陸九淵，《象山全集》，台灣：商務印書館，1979年。
18. 黃宗羲，《明夷待訪錄》，台北：世界書局，1962年。
19. 黃武雄，〈通識教育中的科學教育：理性的叛逆與解放〉，收入《科技教育——迎接二十一世紀的科技台灣》（台北：科學月刊社、信誼基金會，2004年）。
20. 黃俊傑，《戰後台灣的教育與思想》，台北：東大圖書公司，1993年。
21. 蔡錦昌，《韋伯社會科學方法論釋義》，台北：唐山出版社，1994年。
22. 顏崑陽，〈哀大學〉，刊於《聯合報·副刊》，2003年3月28日。

外文參考書目

1. Lin, Y. S. *The Crisis of Chinese Consciousness: Radical Antitraditionalism in the May Fourth Era*. Madison: University of Wisconsin Press, 1979.

中國內地創新型大學建設過程中的理念導向

——論經典大學理念與現代大學理念間的張力**

周谷平 張雁*

浙江大學

考察中西方大學理念流變史，可以發現同一種大學理念與不同的社會、政治、經濟、文化組織結構相結合，就會產生不同的社會效果與歷史作用。綜觀大學發展歷程，美國超越德國成為世界一流大學聚集地的原因，就在於它能較充分地掌握經典大學理念的繼承與超越之間的關係。本文所指的經典大學理念是以德國大學所奉行的學術研究至上、教學與研究統一、學與術分離的理念為代表；現代大學理念則以美國大學為代表，是建立在學術本體意義上的實用主義理念。由德國經典大學理念向美國現代大學理念的轉化是一個延續、互動的過程，而非表面的割裂，亦非相悖而行，兩種理念共同建構了現代大學人的創新思想趨向和行為模式。當下中國學界視域的盲點在於談及創新精神時，只會聯想到現代大學理念的世俗化實用主義原則，而忽視了經典理念的原動力作用。本文嘗試通過研究這兩種扎根於不同社會組織結構層面的大學理念對大學人群體心理趨向與創新型行為

* 周谷平，浙江大學教育學院常務副院長、教授、博士生導師。

張雁，浙江大學城市學院副教授、碩士生導師，浙江大學教育學院博士研究生。

** 本文是浙江省哲學社會科學規劃課題（NQ05JY01）的分段研究成果。

所產生的實際動力，從理念層面揭示大學人創新精神的培育對創新型大學建設的重要意義。

大學與大學理念都是近代中國從西方導入的舶來品，從傳統文化層面看，儘管中國古代有太學、國子監等高等教育機構，但官本位教育以所謂的「學而優則仕」使其成為依附政治的組織。讀書人群體事實上是社會權力結構的附庸，始終沒有形成具有獨立人格、以學術為本位的知識分子階層，缺失產生經典大學理念的土壤。中國在建設創新型大學過程中存在著經典與現代理念雙重缺失的困境，既要面對經典大學理念與現代大學理念間的張力，又要承受經典大學理念與中國傳統文化間的張力。大學創新精神源於經典大學與現代大學兩種理念的有機構成。由此可知，中國大學人的努力也應是一個雙向的過程，不僅要更現代也要更經典，這是中國建設創新型大學時應一以貫之的原則。

一、現代與經典理念的張力：美國大學發展的動力

西方大學人對大學理念的自覺思考和探索始於十八世紀末至十九世紀初的德國，在這數十年間，康德（I. Kant）、施萊爾馬赫（F. D. E. Schleiermacher）、費希特（J. G. Fichte）、謝林（F. W. J. von Schelling）、席勒（F. C. S. Schiller）、洪堡（F. W. von Humboldt）等人撰寫並發表了一系列關於大學教育的論述。這些文章充分展示了這批學者對大學本體的思考、認識和看法，他們集中闡述的大學論在1810年成立的柏林大學（Universität zu Berlin）得到了具體的實踐。洪堡認為「教師不是為學生而設，兩者都是為學術而共處」¹，學術研究的最終目標是取得新穎的知識，因此：

1 陳洪捷：《德國古典大學觀及其對中國的影響（修訂版）》（北京：北京大學出版社，2006年），頁32、34-35、198。

大學不再以博覽群經和熟讀百家為能事，卻要求學生掌握科學原理、提高思考能力和從事創見性的科學研究。²

他相信奉行這類理念的大學具備「不僅能為政府眼前的任務服務，還會使大學在學術上不斷地提高」的雙重效用。³柏林大學作為真正的科學研究和科學教育機構典範，自此獨領風騷近百年，德國的大學也成為世界各大學仿效的榜樣，執世界大學之牛耳，走在世界大學發展的前列。

人們總以為大學的發展必定與政治穩定、經濟繁榮密切相關，然而德國的大學發展卻非如此。十六世紀宗教改革後的德國處於分崩離析的狀態，帝國的皇帝只是名義上的統治者，邦國林立，境內國土成為歐洲諸強爭雄的戰場，伏爾泰（F. M. Voltair）嘲諷地指出「德意志神聖羅馬帝國變得既不神聖，又非羅馬，也不是一個帝國。」⁴德國的大學就是在這樣的社會背景下開始發展，而柏林大學則是在十九世紀初，普魯士（Prussia）戰敗的廢墟上建立起來，並成為「國家必須用學術力量補償在物質力量上受到的損失」的象徵。⁵從某種意義上說，宗教改革運動塑造了新人文主義運動，後者又塑造了德國大學人與大學文化，即經典大學理念；而大學人與大學文化則塑造了德意志民族意識，構成民族文化共同體，最終塑造了德意志國家本身。

德國經典大學理念承繼並揚棄了中世紀大學理念。它建立在新人文主義哲學基礎上，以關乎人的知識為根本，以實現人的價值為目的。這裏所謂的人，既包含小寫的人，也包含大寫的人⁶；既追求個

2 鮑爾生（F. Paulsen）著，滕大春等譯：《德國教育史》（北京：人民教育出版社，1986年），頁125-126。

3 同上注。

4 勒納（L. E. Lena）、米查姆（S. J. Michamu）、伯恩斯（A. M. Bo'ensi）著，王覺非等譯：《西方文明史》（北京：中國青年出版社，2003年），頁302。

5 湯普森（J. W. Tangpusen）著，孫秉瑩、謝德風譯：《歷史著作史》（北京：商務印書館，1996年），下卷第三分冊，頁203。

6 大寫的人指整個民族，小寫的人指個體或小群落。

人價值的實現，也追求民族、國家、人類的價值體現。德國經典大學理念承繼的，是中世紀大學追求的知識本身就有其價值的態度，因此價值理性主義成為經典大學理念的特徵。它揚棄的則是中世紀大學建立在形式邏輯基礎上以彼岸世界為目的、以只有能證明上帝的知識才有價值的大學理念。

學術至上的德國經典大學理念對高等教育發展的貢獻是有目共睹的。美國大學在十九世紀上半葉以德國大學為楷模，尊崇經典大學理念。在1815至1914的一百年間，約有一萬名美國學生到德國的大學學習，在十九世紀後半葉，許多美國學術界的知名學者、眾多大學的校長幾乎都有留學德國的經歷，這對美國大學與學術發展影響極大，因為他們獲得了：

智力習慣（學者個人及其學術的獨立性）、智力方法（思想上的全面性或準確性）、智力和道德信念（深信所作所為將為美國的知識和學術增添財富），……這些敢於涉獵新領域、發現新真理的理想被留德學生帶回美國。⁷

留學生對德國學術的推崇從留德的哲學家羅伊斯（J. Royce）以下的評論可見一斑：

惟有德國的學術是我們的老師和引路人，一個初去德國的人對理論生活的可能性仍抱有懷疑的態度，回國後即成為一名為了求知而將時間都用在純粹知識上的理想主義者。⁸

7 賀國慶：《德國和美國大學發達史》（北京：人民教育出版社，1998年），頁116、122-125。

8 同上注。

德國經典大學這種不受功利主義影響的純學術探究理念，以及學生個性在此基礎上的全面發展取向，成為美國大學的辦學旨歸。

隨著美國經濟發展，社會與政治結構深刻變革，歐洲以學術超越世俗社會的必要性逐漸淡化。崇尚有用的知識使人們對大學教育脫離現實的狀況提出質疑和批評，1857年佐治亞州（Georgia）的一份報紙刊登的批評文章這樣寫道：

我們現在生活在一個不同的時代，一個需要實用知識的時代，但是州立大學卻沒有跟上這樣的時代，因而不能滿足州的需要，這個時代需要有實際技能的人。⁹

美國大學的改革逐漸傾向於世俗化與商業化，注重知識的實用功能及大學對社會的反哺，這些特徵也成了大學理念現代化的代名詞。從1862年《莫里爾法案》（*Morill Act*）產生的贈地學院（又稱農工學院）所形成的威斯康星思想（*Wisconsin Thought*）極大地推動了大學與工農界的結合，經1887年的《哈奇法案》（*Hatch Act*）和1914年的《史密斯－利弗法案》（*Smith-Lever Act*）鼓勵大學與企業合作，以至1980年出台的《拜多法案》（*Bayh-Dole Act*）使得大學知識產權迅速發展，體現了美國大學從邊緣化的象牙塔走向社會中心的過程。這些法案建構了美國大學與社會的聯絡圖。通過立法建立大學為社會服務的體制，推動大學積極參與研究成果社會化、市場化的工作，更踴躍參與地方經濟發展，課程設置亦更著重培養學生解決實際問題的能力。凡此種種使美國大學成為現代大學理念的代表。

美國現代大學理念是建基於德國經典大學理念基礎上，並經過調適、融合與本土化的過程，從而形成了獨具特色的辦學理念，它把教

9 王英杰：《美國高等教育的發展與改革》（北京：人民教育出版社，2002年），頁7。

學、研究和服務社會結合了起來。在傳統與創新之間每每都能尋找到契合點，這使美國大學從二十世紀開始成為世界大學發展的領頭羊，到目前為止，美國大學一直都是大學模式與功能創新的先行者。

大學對美國社會的發展貢獻良多，正如科爾（C. Kerr）所言，美國大學：

在維護、傳播和研究真理方面的作用是無與倫比的，在探索新知方面的能力是無與倫比的，在服務社會方面所做的貢獻也是無與倫比的。¹⁰

美國大學的發展使大學的象徵由象牙塔轉變為「社會軸心機構」、「社會發展的發動機」。大學與社會的聯繫日益緊密，大學的服務功能也日益凸顯。

在大學現代化過程中，功利實用主義的技術研究與非功利性的科學探索始終存在著巨大的張力，這也是推動美國大學發展的內在動力。儘管大學學術傾向世俗化、實用化是一個不可逆轉的過程，但來自傳統的呼聲始終沒有停息。二十世紀三十年代普林斯頓大學（Princeton University）校長弗萊克斯納（A. Flexner）、芝加哥大學（The University of Chicago）校長赫欽斯（R. M. Hutchins）等就是這方面的代表人物。弗萊克斯納批評當時的大學變成五花八門的機構，認為工商管理學、新聞學、家政學、教育學、社會服務學、圖書館學都不應該在大學教育範疇出現。這些職業培訓是大學既不必要也不應該承擔的。赫欽斯則致力於將功利主義、職業主義從大學校園中分離出來。他認為實用主義在大學的泛濫及公眾讓大學淪落為世俗

10 C. Kerr, *The Uses of the University* (New York: Harper & Row, 1963), 44-45.

壓力下缺乏理念的機構是錯誤的。赫欽斯堅持大學應是人類的精神家園，「大學的目的是在全世界進行道德的、知識的和精神的革命。」¹¹

弗萊克斯納與赫欽斯這種理想化的大學教育觀，表明當時的美國依然有一批經典大學理念的堅定擁護者。他們反對功利思想在大學瀰漫，認為大學應該獨立於社會，作為社會的精神家園，以自由追求純粹真理為至高無上的使命。弗萊克斯納發表的文章〈無用知識的有用性〉（The Usefulness of Useless Knowledge）在當時科學界引起極大反響。他認為：

有益於人類的大多數真正的偉大發現，並不是由實用願望所推動的，而是由滿足好奇的願望所推動的。……它們（好奇心）偏離立竿見影的應用越少，它們對人類福利和智力興趣的貢獻會越大。¹²

堅持經典大學理念的人認為，追求有用的知識，容易變成一種思想的束縛，因為一味追求對世俗的有用，知識怎能真正發展？

堅持經典大學理念學術至上的價值取向，以及堅守可以實踐的知識才是有價值的實用主義取向，這兩種大學教育觀構成了美國大學發展中的一對矛盾。但正是這種矛盾推動著美國大學不斷在傳統與創新之間尋求平衡，使大學能在經典和現代理念的張力中不斷前進。

學界對學術化知識與職業化知識的爭執由來已久。但美國社會結構、經濟發展和工商界的壓力造成社會對大量實用知識的需求，卻是不爭的事實。二十世紀四十年代在戰爭的驅動下，美國大學的應

11 王英杰：〈大學校長要有大智慧——美國芝加哥大學的建立與發展經驗〉，《清華大學教育研究》，2005年第1期，頁15。

12 弗萊克斯納（A. Flexner）著，陳養正譯：〈無用知識的有用性〉，《科學對社會的影響》，1999年第1期，頁51。

用研究突飛猛進，六十年代科爾提出的多元大學理念將各類大學教育納入在超級大學¹³名下，學術化取向與職業化取向的教育並存。七十年代，美國九成以上的本科生認為獲得職業培訓和技術是大學教育的基本或重要目標。這種極度職業化取向的大學教育再次引發了高等教育界對該趨勢的批評。但當時的哈佛大學校長博克（D. Bok）卻認為「高等教育界不應譴責這些無法控制的趨勢」¹⁴，學界該做的是在兩者中取得一個平衡。八十年代博克提出大學要超越象牙塔，肩負現代大學的社會責任。二十世紀八十年代以來，美國の後工業社會特徵更清晰地呈現出來，一種科學思想從誕生到轉化為技術、應用於社會的時間大大縮短。同時，大學受市場化取向的公共部門改革影響，逐步確立了市場運作機制，大學的企業化特徵日益明顯。九十年代的克拉克（B. R. Clark）提出自主創業（新）型大學的概念，使大學能更適應時代和社會的需要。由此看來，經典大學理念似乎已逐漸淡出人們的視野，但事實上這種理念在美國大學仍以一種群體潛意識的形態，作為制衡的力量保存下來。這種超個體的共同心理基礎就如樹的根，儘管你看不到，但它依然深植於土壤中。

克拉克在2000年對其1998年提出的創業型大學概念加以深化與補充，他特別提到：

大學自主創新並不損害共治的精神，它並不要使大學做工業的侍女，它也不要使大學變得商業化，成為有著各種用途的購物中心。¹⁵

13 此處的多元大學與超級大學所指相同，英文均為multiuniversity。

14 D. Bok, "President's Report 1976-1977," *Official Register of Harvard University* LXXV (August 4, 1978): 3.

15 克拉克（B. R. Clark）著，王曉陽譯：〈自主創新型大學：共治、自治和成功的新基礎〉，《清華大學教育研究》，2000年第4期，頁1。

在他看來，純粹的商業化和工業化與自主創新型大學的宗旨背道而馳。從這段論述中，我們可以深深感受到經典大學理念已成為美國大學人的思維原型和根基。

上述考察讓我們發現學術的價值取向與工具取向的互相結合與平衡構成了現代大學的精神實質。美國現代大學理念的形成並非僅是一個將學術社會化和市場化的過程，同時也是一個賦予其價值的過程。它既恪守了象牙塔的內在發展邏輯，又相應地承擔了引領社會前行的責任。一言以蔽之，美國大學理念是經典大學理念的現代轉型，是對經典的創新與超越。

二、「雙重缺失」：大學理念在中國的迷茫

現代意義上的大學在中國是一個舶來品。太學、國子監、書院等古代高等教育機構雖然表面上與歐洲中世紀大學有著相似的地方，但在中國古代，國家利用官本位的教育控制學術的發展方向，同時世代讀書人以進入官僚階層為畢生追求的人生目標和價值取向，教育具有鮮明的政治功能。從社會經濟層面看，中國古代讀書人缺乏經濟獨立能力，他們在社會經濟結構中是失效的，只能依附統治階級生存。古代知識分子對政治的興趣和入仕的追求遠勝於對知識本身，而「學成文武藝，貸於帝王家」的政治抱負更取代了學術抱負。這種種因素導致上述機構只能是中國式的古代高等教育學府，而非現代意義的大學。

1898年京師大學堂的建立，標誌著中國政府引進西方大學這種異質教育的嘗試。然而，它雖有大學之形，卻缺大學之實。換言之，京師大學堂從日本間接移植了西方大學的相關制度，引入相關的教學內容，但事實上依然沒有擺脫舊式「官僚養成所」的實質。整個構架缺

失了對大學生存有決定作用的理念導向，使這種大學不能成為真正的現代大學。

經典大學理念的引進與蔡元培密不可分。1910年他在留德期間在《教育雜誌》上發表以〈德意志大學之特色〉為題的文章，有系統地介紹了德國大學理念。

大學教育目的，非職業上實地之訓練，而在授以科學的知識與科學的研究之途徑。故德國大學之特色，能使研究教授，融合而為一。¹⁶

這是近代中國首次介紹經典大學理念的核心要素。1912年蔡元培就任民國首任教育總長期間，制定了新的學制系統，草擬並發佈了《大學令》。大學以教授高深學術、養成碩學閥才、應國家需要為宗旨，闡明了中國大學教育的目標。經典大學理念對中國大學的影響得到進一步深化，但該理念的具體實踐則在1917年由蔡元培主理的北京大學來完成。

面對一所充滿腐敗氛圍的舊式官僚學府，蔡元培從大學人觀念、師資建設、管理體制、學科和課程設置等各方面對北大進行全方位的改造。「思想自由、兼容並包」成為他辦學思想的核心。在這一理念的引領下，北大在中國首先形成了具有獨立人格的大學人團隊。他們秉承德國經典大學理念，以實現國家、民族與個人的共同價值為目標，同時奉行大學是研究高深學問場所的理念，以求知為業，追求人格的獨立與學術的創新。在經典大學理念引領下，北京大學獨領風騷，並取得當時中國最高學府的領導資格。

16 蔡元培：〈德意志大學之特色〉，《教育雜誌》，1910年第11期。

經典大學理念植入中國，帶有一定的歷史偶然性，而且與蔡元培具有德國人文主義哲學的學術背景及卡里斯瑪人格（charisma，即令人信服和敬畏的超凡魅力）息息相關。然而，除北大外，可以說整個近代中國大學從一開始就深深打上了美國的烙印。上世紀二十年代，在中國大學發展進程中，美國大學理念對其制度以至實踐層面都產生了主導性和先行性的影響。學界一般認為取向轉變的歷史原因包括：大量庚款留美學生回國並逐漸掌握教育行政部門和大學的領導權；美國教育家杜威（J. Dewey）、孟祿（P. Monroe）等相繼來華講學和考察，傳播實用主義思想；國民政府定都南京後，政治中心的轉移導致奉行美國大學理念的中央大學¹⁷迅速崛起；第一次世界大戰後，美國國際地位迅速上升，中國人對其認同度提高等等。筆者認為這些的確是造成這一歷史更迭的部分原因，但並非決定性的。德國經典大學理念被美國現代大學理念所替代，更深層的原因在於中國本身的傳統。

中國傳統的實用主義文化與工具理性主義認識論，使古代的先哲不太關注知識的本身價值，而把重點放在實際運用的智慧上。荀子說：「知之不若行之，學至於行之而止矣。……故知之而不行，雖敦必困。」¹⁸在荀子看來，若知而不行，即使知道很多也沒有用處，只有產生實際功效的行為，才是值得肯定的。傳統儒學為實踐標準所添加的功用內涵，奠定了中國重行主義的理論基礎。此後，中國知識分子都以「事功」為準則，經世致用的重行主義價值取向根深蒂固地將古代的政治事功與現代政治經濟並重的事功囊括在內。這種功用主義的文化傳統顯然與經典大學理念中的知識本位觀有著內在的矛盾和衝突。因此，在經典大學理念中認為知識具有本體意義這一要素，實在難以讓主流的工具理性主義所接受。

17 中央大學的前身為東南大學。

18 荀況著，蔣南華等注譯：《荀子全譯》（貴陽：貴州人民出版社，1995年），頁131。

留學美國長達八年之久的竺可楨對美國大學理念的實質有深刻的理解。他主理浙江大學時，既注重通才與專才教育共同發展，認為「培養學生研究批判和反省的精神，以期學者有主動求知和不斷研究的能力」，¹⁹又重視大學應服務社會、引領社會道德風尚及振興科學的學術責任。在他看來，「大學側重應用科學，而置純粹科學、人文科學於不顧，這是謀食不謀道的辦法」。²⁰因此，浙大學科設置「應包涵行上的原則之學，和行下的應用之學」。²¹竺可楨告誡學生：「諸君到大學來，萬勿存心只要懂了一點專門技術，以為日後謀生的地步就算滿足。」²²他理想中的大學是承擔學術使命與社會使命於一體的，既包含學術化的價值取向，也具有服務社會的工具觀這一內涵。竺可楨認識到美國現代大學理念是在揚棄和超越經典大學理念的過程中產生的。表面看來，美國大學理念偏重經濟與社會的實用主義原則，但它的根仍是深深扎在傳統大學文化的土壤中。

然而，時勢所然，為適應軍事和經濟需要，擔負教育救國的重任，大學的實用功能被放大，並與傳統深厚的工具理性主義相結合，導致國人對美國大學理念的誤讀。1929年教育部討論大學組織法時，將大學宗旨定為「研究高深學術、養成專門人才」²³，而竺可楨提出將通才教育納入大學課程的提議未獲通過²⁴。自此，經過外在時勢與中國文化的過濾，現代大學理念內涵中的經典部分只留在濾紙上。一方面是國家危難當頭需要大學提供實用效能，另一方面國人運用自己

19 竺可楨：〈大學教育之主要方針〉，《國立浙江大學校刊》（內部出版物），1936年，頁248。

20 竺可楨：〈新生談話會訓辭〉，《浙大日刊》（內部出版物），1936年9月23日。

21 張彬：《倡言求實，培育英才——浙江大學校長竺可楨》（濟南：山東教育出版社，2004年），頁153、158。

22 同上注。

23 中國第二歷史檔案館編：《中華民國史檔案資料彙編》（南京：江蘇古籍出版社，1992年），第五輯第一編，頁171。

24 竺可楨：《竺可楨全集》（上海：上海科技出版社，2004年），第十卷，頁168。

的文化視野來作出取捨，將美國現代大學理念理解為僅是實用主義和直接服務社會，這一做法影響了中國大學的發展，而這影響一直延續至今。

綜上所述，兩種大學理念在中國的不同命運，從深層次上說明了經典大學理念在中國「水土不服」以及美國現代大學理念被中國文化誤讀和同化的過程。美國大學理念體現的是建立在學術本位意義上的實用主義，我們選擇的卻主要是實用主義部分，而非美國大學理念的根。

西方大學發展史表明，中世紀大學理念轉型為德國經典大學理念，再轉型為美國現代大學理念是一個不斷繼承與超越的過程。各理念之間存在著張力，而這種張力推動大學不斷創新和發展。發展過程的其中一個重要特徵，就是由知識本體意義的有效性向世俗意義的有效性轉移，這是移出象牙塔融入社會的過程。中世紀許多學者從事科學研究，目的是證明上帝的存在，具有厚重的救贖情懷。隨著工業革命興起，知識本身就是目的這一價值理性觀和知識應該經世致用的工具理性觀開始融合。這一點在經典與現代大學理念中得到了清楚的詮釋。

西方知識創新的三種原動力與大學理念密切相關，一是由興趣和好奇心推動；二是源於中世紀知識本身具備救贖價值的信念；三是有用知識對「無用」知識的需求。但中國的大學在發展過程中，一直面對經典理念與現代理念雙重缺失的情況。一方面中國傳統的「重行主義」文化缺失經典大學理念對知識本體意義的追求；另一方面因近現代中國的形勢所迫，急功近利的實用主義在自覺與不自覺間佔據了中國大學理念的主體。但是，創新原動力的缺失，最終難以充分達成現代大學理念對功利主義的追求。正是由於這種雙重缺失，導致中國大學在發展歷程中一直存在著理念上的迷茫。

三、衝突與制衡：中國創新型大學的構建

中國大學起步伊始便先天不足，這種不足不僅呈現於經典大學與現代大學理念的雙重缺失，也顯現在經典大學理念與中國傳統文化間的張力。中國知識分子的現代轉型是從政治實用主義轉化為經濟實用主義。這兩種實用主義的轉化，在本質上是相通的，不存在彼此的張力，它們都缺乏經典大學把研究高深學問作為一種基本的生活態度、追求知識成為一種價值本體的實質內容。

在中國人的生活態度中，重行主義知識理念佔主導地位，只有實用知識才有價值，或者說，能換取功利的知識才有價值的觀念一直佔據著學人的心理。因此，知識的實用主義化引領著中國知識分子的價值取向。典型的事例如科舉的八股考試，把國家利益與個人功利緊密地結合在一起，使該考試成為中國古代知識階層的主流文化。時至今天，我們也面對同樣的問題，儘管知道格式化教育對培養學生的創新精神造成障礙，但因其實用主義的有效性，依然受到熱捧。

大學理念的雙重缺失，導致中國大學從未真正追求過經典大學理念所訴求的知識本體意義。大學本身傳統的缺失和固有的文化基因，對中國建設創新型大學構成不可忽視的負面影響。原創性科研成果匱乏、學術腐敗等都是上述缺失的後果。科研管理與考核機制的異化，更直接形成了急功近利的學術取向。中國大學科研論文重量不重質，出版的論文數量已躍居世界前列，但能真正體現原創性思想兼具國際一流水平的論文卻仍是鳳毛麟角，這尷尬的狀況已引起眾多有識之士的質疑和反省。

知識倫理建立在追求價值理性的基礎上，當價值理性缺失時，知識倫理的喪失便是一個無法迴避的現實。一些能帶來時代轉型、對人類文明史產生重大影響的原創性理論成果，可能在眼前不能產生急功

近利式的效用、帶來直接的收益，進而被視為「無用」，但這些暫時「無用」的知識在將來也許會對國家、民族及人類社會的可持續發展產生重大影響。正如洪堡在創辦柏林大學時所言：「當科學似乎多少忘記生活時，它常常才會為生活帶來至善的福祉。」²⁵同樣，在提倡大學創新過程中，如何妥善處理大學與市場、政府、社會的相互關係，也是至關重要的。積極推進產學研、政學研合作，努力把科研成果及時轉化為實際生產力，對於中國社會發展和國力增強起著重要作用，這也是大學應該承擔的責任和使命。但同時，為保證大學真正的繁榮、科學真正的發達，實現國家、社會的最終利益和根本利益，大學應與眼前的利益和需求保持一定的距離，尤其是承擔自主創新重任的研究型大學，更要致力探究「無用」的知識。正如洪堡所言：

國家在整體上……不應就其利益直接所關所係者，要求於大學，而應抱定這樣的信念，大學倘若實現其目標，同時也就實現了、而且是在更高的層次上實現了國家的目標，由此而來的收效之大和影響之廣，遠非國家之力所及。²⁶

「無用」知識的當下無效性促使學人具備追求學術至上的價值理性觀，這也是知識創新的原動力。

創新是大學整體結構，包括觀念、體制、學校管理等方面的轉化，尤以理念的正確引領為前提。以求真為核心特徵的學術精神，為知而知的非功利學術價值觀是經典大學與現代大學理念的共同要素。自主創新成果的湧現與創新人才的培養，呼喚中國大學在揚棄傳統、超越現代的過程中，把握好經典大學理念與現代大學理念間的張力。

25 陳洪捷：《德國古典大學觀及其對中國的影響（修訂版）》，頁32、34-35、198。

26 同上注。

回顧中西大學理念變遷，可以發現經典大學理念依然存在，它已成為西方大學的一種精神。美國大學正是在吸收、借鑒與融合經典理念的基礎上，形成現代大學理念，並能保持傳統與現代之間的張力，從而推動大學不斷發展。當前，自主科研創新能力已成為國家和大學的核心競爭力，提升原創能力既是對創新型大學的要求，也是它的使命。建設創新型大學時，我們經常需要有另一種聲音的提醒，即強調追求純粹知識的本體意義作為大學人的生活態度和價值取向。只有這兩種理念相互制衡，才能讓大學在創新之路上走得更为順利、更为遙遠。經典大學理念的守望與超越共存，是中國建設創新型大學的過程中，應一以貫之的原則。

參考書目

1. 王英杰，《美國高等教育的發展與改革》，北京：人民教育出版社，2002年。
2. 肖萋父、李錦全主編，《中國哲學史》，北京：人民出版社，2001年。
3. 勒納（Lena, L. E.）、米查姆（Michamu, S. J.）、伯恩斯（Bo'ensi, A. M.）著，王覺非等譯：《西方文明史》，北京：中國青年出版社，2003年。
4. 浙江大學史編輯室，《浙江大學校史稿》，杭州：浙江大學出版社，1982年。
5. 陳洪捷，《德國古典大學觀及其對中國的影響（修訂版）》，北京：北京大學出版社，2006年。
6. 張彬，《倡言求實，培育英才——浙江大學校長竺可楨》，濟南：山東教育出版社，2004年。

7. 湯普森 (Tangpusen, J. W.)，《歷史著作史》下卷第三分冊，北京：商務印書館，1996年。
8. 賀國慶，〈德國和美國大學發達史〉，北京：人民教育出版社，1998年。
9. 鮑爾生 (Paulsen, F.) 著，滕大春等譯，〈德國教育史〉，北京：人民教育出版社，1986年。

從自由教育到通識教育： 大學理念的轉變與承傳

梁美儀*

香港中文大學

一、引言

通識教育是在二十世紀初伴隨著美國高等教育課程改革運動而出現的課程概念。它在少數學者倡導下，首先在個別的學院以不同形式試驗推行；背後支持各種試驗的理念不盡相同，推行過程和成果毀譽不一，引起許多批評和爭議。第二次世界大戰後，入讀大學人數激增，伴隨戰爭對人心靈的震盪，通識教育重獲大學關注。然而，二十世紀七十年代，它不只一次被評定為大學本科課程的「災區」¹，不過自二十世紀八十年代以來，諸多大學紛紛檢討和重新規劃其通識教育方案。隨著幾次通識教育運動的起落，通識教育不單成為美國大部分大學本科課程的基本組成部分，²而且各大學對通識教育的重視程度亦

* 香港中文大學大學通識教育副主任、通識教育研究中心副主任。

1 C. J. Lucas, *American Higher Education: A History* (New York: St. Martin's Press, 1994), 268.

2 1990年美國86%的學院與大學開設全校學生必修的通識教育正式課程，參見D. K. Johnson, *General Education 2000 – A National Survey: How General Education Changed Between 1989 and 2000* (unpublished Ed. D. Thesis, Pennsylvania State University, 2002), 10。

有增無減。³同時，通識教育在美國以外的其他地區亦日漸受到重視。2000年，由世界銀行與聯合國教科文組織委任的「高等教育與社會特別工作組」(Task Force on Higher Education and Society)發表了發展中國家在二十一世紀高等教育的前景研究報告，報告以一整章的篇幅來說明通識教育的重要性，並促請有關國家在發展高等教育時，必需確保至少有部分大學能提供寬廣的通識教育。⁴

可是，在這表面上一帆風順的背後，學界對通識教育的定義一直未能達成共識；對「怎樣才是理想的通識教育課程？」這個問題，亦沒有一致的答案；而目前各大學施行的各類通識教育課程，其規劃過程大都困難重重，在校內引起公開的論爭或消極的抵制，已設置的課程則受到不斷的檢討和改革。可以說，在過去的一個世紀，通識教育的發展形成了一個很奇特的現象：作為課程，它的出現與廣泛被採納，顯示有其存在之合理性；然而，規劃通識教育課程的實踐經驗表明，要達至它所指向的理想，雖然各校採取的方法和進路可以不盡相同，但都絕非易事；即便如此，實際推行通識教育時的「敗績」，卻並沒有令它在大學課程中消失，反而引發了更多的討論並推動其進一步發展。為甚麼高等教育界普遍認為非常重要的課程，在理念和實踐上都會如此的不確定？為甚麼課程的建設會如此困難？為甚麼這些困難並沒有令通識教育在大學教育中消失，反而愈見壯大？產生這些現象的原因，錯綜複雜，涉及整個通識教育發展的

3 由美國學院與大學協會 (Association of American Colleges and Universities, 簡稱 AAC&U) 在2002年對其會員機構所作的調查顯示, 99.6%的回應機構指出, 其機構在2000年將通識教育置於比10年前更優先的位置發展。參見D. K. Johnson, J. L. Ratcliff, and J. G. Gaff, "A Decade of Change in General Education" in *Changing General Education Curriculum*, eds. J. L. Ratcliff, D. K. Johnson, and J. G. Gaff (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 10。

4 Task Force on Higher Education and Society, *Higher Education in Developing Country: Peril and Promise* (Washington D.C.: World Bank, 2000), 117-118. 該報告第6章整章討論通識教育。

歷史。筆者不準備、亦沒有能力在此一一理清。本文只打算從分析通識教育和另一個經常與其互換的概念——自由教育——的關係入手，嘗試說明通識教育的發展過程與高等教育目標的轉變有密不可分的關係。本文將簡要地展示，在大學從培養精英到大眾化教育，從鍛練人的心智到研究高深知識及服務社會的過程中，自由教育的理念與課程型態在不同程度上向通識教育轉化；而通識教育作為追求實現大學理念及回應現實社會需求的課程，身處於理念承傳與現實轉變的落差之間，經常面臨巨大的張力以至困境。

二、自由教育，抑或通識教育？

在二十世紀七八十年代有關通識教育的討論中，不少學者認為概念上的混亂影響了通識教育的有效推行，因此，大學的老師和行政人員需要達成共識，以作為課程設計和教學實施的指引，並與學生、家長及社會溝通。⁵在有關概念混亂的課題中，又以通識教育與自由教育兩個概念經常地互通互換，特別引人注目。有些學者認為通識教育與自由教育兩個概念根本等同。⁶然而根據美國學者米勒（G. E. Miller）的研究，通識教育與自由教育是兩個截然不同的課程概念，從基本設想和目標兩方面看，二者具有根本不同的範式。自由教育建基於理性主義的設想，以邏輯為方法，傾向要素主義，關心抽象的理念，關注保存與承傳具有普遍性的真理，以及學生智力的發展；通識教育建基於工具主義的設想，強調技巧與能力，面向學生的存在實況，以教育

5 E. L. Boyer and A. Levine, *A Quest for Common Learning* (Lawrenceville, N.J.: Princeton University Press, 1981), 2-3.

6 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13-15。

心理學為方法，關心個人與社會行動的實踐與解決問題，關注現在與將來，以及個人的發展。⁷米勒認為通識教育是一個特殊的課程概念，具體而言，它是一個自覺發展、全面綜合的課程，內容包括發展學生的探究態度和解決問題的技巧，使他們認識民主社會中的人與群體價值，以及獲得應用這些態度、技巧與價值所需的知識，其目的是使學生能徹底發揮自己的才能，全面參與一個透過民主程序而不斷改變的社會。⁸有論者認為米勒對兩個概念的劃分，對分析課程或有一定幫助，但事實上，這種劃分並未被廣泛運用，更未有因這個劃分而達至改善對通識教育的共識。⁹

我們認為，米勒對通識教育作為課程概念範式的分析，有助我們深入思考通識教育課程的特質。可是，他將自由教育與通識教育截然劃分的嘗試並沒有達到很好的效果，主要是因為他將自由教育單純作為一個課程概念，放在與通識教育所處的另一層次去了解。然而，如果對討論自由教育和通識教育的一些文獻作較為深入的分析就會發現，自由教育可以同時作為「普遍的教育理想」與「具體的課程」兩個不同層次的概念出現。而通識教育概念的形成，一方面要擺脫自由教育作為具體課程的範式，但同時要保留自由教育的某些理想，因此，難以避免的情況是，兩個概念有時可以互換，但又不完全等同。

三、自由教育——西方教育思想的核心

“Liberal education”最先由古希臘哲學家亞里士多德（Aristotle）

7 G. E. Miller, *The Meaning of General Education: The Development of General Education Paradigm and Practices* (unpublished Ed. D. Thesis, The Pennsylvania State University, 1985), 234–235.

8 同上注，頁4、244。

9 V. Smith, “New Dimension for General Education,” in *Higher Learning in America 1980–2000*, ed. A. Levine (Baltimore & London: Johns Hopkins University Press, 1993), 245.

提出，核心概念“liber”是「自由」，即心智的「解放」。自由教育，亦即是「自由人」的教育。

亞里士多德的教育理論是他政治哲學與倫理學的延伸。¹⁰倫理學從人價值的實現出發，強調人之為「自由」，是肯定人本身已是目的，而不是作為其他人的工具。有別於透過學習某種技巧而達至實用目的的「非自由人」教育，自由教育要培養人發展自身的素質，使人的理性和德性更趨完善。學習者必需肯定知識本身的價值，不斷追尋生命中之幸福，而不是以知識作為取悅他人或謀取利益的工具。¹¹自由教育所培育的人，不會被無知所蒙蔽，不為眼前的特殊利益左右，亦不會因一時衝動而作出魯莽的判斷或決定。另一方面，教育的目的亦與社會理想有關。¹²使人的理性與德行得以充分發揮的教育不是一種私人的、個人的教育。作為城邦的一分子，個人幸福的實現必以城邦整體幸福為前提。因此從政治的觀點出發，教育事業有公共性，同一城邦的人應接受能實現城邦目的的教育。¹³在此意義下，自由教育與個人潛能的實現、品德的培養，以及個人在群體中如何履行責任都有關聯。但要注意的是，接受自由教育的權利只限於城邦內的自由民，為他人從事勞力工作的奴隸，並不是自由教育的對象。

自由教育思想在西方教育發展史上一直有著重要的影響，具體的學制與教學內容隨著不同的社會歷史條件而有所變化，但「培育

10 G. Howie, *Aristotle on Education* (London: Collier-Macmillan, 1968), 20.

11 關於此，論述為：「任何職業、藝術、科學，凡是足以使自由民的身體、靈魂、心理不適應於實踐或無法運用其德行者，即為鄙俗的。所以我稱那些引致人體畸形的藝術為粗鄙的，並且所有付酬的工作都消耗和降低了心力，所以對之亦有同樣看法……一個人所持的目標有大關係。假如他從事或學習某事物，是為自己或為朋友或為事業本身的完美，則其行動顯然便不是偏狹的。但是如果是為他人而工作，則同樣的行動，將被認為是下賤的和奴役的。」引自亞里士多德：《政治論》，轉引自張法琨編：《古希臘教育論著選》（北京：人民教育出版社，1994年），頁294。

12 G. Howie, *Aristotle on Education*, 25.

13 原文為：「教育事業應該是公共的……凡與共同利益有關的事物，大家都應受到相同的訓練。」引自張法琨編：《古希臘教育論著選》，頁293。

人心智全面發展、使其理性而負責任」這樣一種理想基本保留下來。由於要求每一個受教育的人的理性充分發展，思想不能偏於一見，因此教育的內容崇尚廣博。中古的基督教學校發展出包括文法、修辭、邏輯、幾何、算術、音樂與天文學的「自由七藝」（the seven liberal arts），文藝復興時期則有涵蓋了雄辯術、歷史、哲學、數學、天文、自然科學等學科在內的「古典人文學科」，題材廣泛，均包含了今天所謂的文科和理科在內，因此中譯亦稱自由教育為「博雅教育」。時至今日，美國仍有為數不少的小型「博雅學院」（liberal arts colleges），提供以人文學科、社會科學和自然科學等所謂「現代自由技藝」（modern liberal arts）為基礎的課程，採取師生緊密接觸的小班研討方式教學，強調全面發展學生潛能。而一般的大型大學，雖從辦學理念到課程組織形式與博雅學院大相逕庭，但亦普遍自稱其所提供的教育為「自由教育」。「通識教育」一詞則要遲至十九世紀才在美國高等教育中正式出現，¹⁴可說是相當現代的教育概念。

四、從自由教育到通識教育

殖民地時期的美國高等教育，主要是以基督教化的自由技藝教育去培育人才，服務教會和政府。除了宣揚基督真理的目標外，教育目標還包括培養學生良好的品德與知識，提高思考、書寫和運用理性、以至開拓知識的能力。¹⁵具體課程則以文藝復興以還發展出的自由技藝學科為主。簡括而言，包含訓練邏輯思維的數學、培養品味的希臘與拉丁經典、提升演說技巧的雄辯術，以及確立生命典範的基督

14 黃坤錦：《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》（北京：北京大學出版社，2006年），頁7-8，轉引自A. Levine, *Handbook on Undergraduate Curriculum* (San Francisco: Jossey-Bass, 1988), 4。

15 C. J. Lucas, *American Higher Education*, 105-106.

教倫理。¹⁶可以說，此時辦學者自覺的教育目標與具體課程有某種一致性：目標是自由教育，課程是自由技藝，因而統稱為自由教育。然而，到了十九世紀，傳統自由教育受到時代的大挑戰，陷入困境。

工業革命的出現使社會對高等教育的需求轉變。社會上漸漸出現一種訴求，即要求大學訓練的人才能配合社會發展和推動經濟。在美國，部分高等學校從十九世紀開始將一些新學科或實用學科，如法律、醫學、現代語文以及工程等加入大學課程中，並開始試行選修制度，學生可按自己的興趣、能力和職業取向來選科。傳統強調文理兼備的古典人文學術課程，顯得與時代脫節。面對這樣的挑戰，當時在美國博雅學院中佔有領導地位的耶魯學院（Yale College）於1828年發表了《關於自由教育的課程報告》（*Report on the Course of Instruction in Yale College*），重新強調學院教育的目的是為更高的、全面的教育奠基。這樣的奠基工作要寬廣、深入而穩固，必需注意兩個要點，即培養心靈的紀律和裝備心靈（“the discipline and the furniture of the mind”），前者「擴展心靈的力量」，後者「以知識充實心靈」。¹⁷心靈的紀律透過嚴格、穩定而系統的努力培養良好的思考習慣；充實心靈的知識則要全面而均衡。因此，「在文學、科學的不同分支中保持適當的比例，以培育學生品格的均衡。」¹⁸至於具體課程內容，報告強調希臘、羅馬的古典學科乃是自由教育中不可或缺的部分，因為「古典學科本身就是一種對心智官能最有效的訓練。」¹⁹換言之，自由教育的目標和精神，同傳統自由技藝教育的課程和內

16 以哈佛大學在1642年開設的課程為例，包括了邏輯、修辭、歷史、倫理與政治、教義問答、希臘文、希伯來文、阿拉伯文、敘利亞文、植物學、數學、天文學共12科。見黃坤錦：《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》，頁4。

17 Faculty of Yale College, “The Yale Report, 1828,” in *The American Curriculum: A Documentary History*, eds. G. Willis, W. H. Schubert, R. V. Bullough, Jr., G. Kridel, and J. T. Holton (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1993), 28.

18 同上注。

19 同上注，頁36。

容被視為緊密相連，不可分割。²⁰這種將自由教育等同於希臘及拉丁古典自由技藝教育的看法，使得十九世紀下半葉致力於課程改革的教育家視自由教育為阻礙大學進步的絆腳石。十九世紀七十年代末，哥倫比亞大學（Columbia University）校長就曾慨嘆「大學學院（undergraduate college）對自由教育的堅守妨礙了機構整體的正面發展。」²¹

1810年，柏林大學（Universität zu Berlin）成立，這標誌著將研究作為大學第一要務的現代大學理念出現，當時留德的美國留學生將這一理念及方法帶回本土，並迅速在美國的大學中生根。選修制和專業訓練成了越來越多大學和學生的選擇。其中，在1869年上任的哈佛大學（Harvard University）校長艾特略（C. W. Eliot）推行選修制，取得了相當的成就。艾特略認為，學生的智力、興趣有所不同，尊重個體差異的課程才能使學生的潛能得到充分發展，同時大學教育亦須符合社會對人才的需求。²²哥倫比亞大學在二十世紀初亦將原本四年的自由教育課程縮減，合資格的學生可選擇修讀兩年後升讀該校的專業學院。²³從發揮個人潛能和關注群體幸福的角度來看，選修制和專業化其實不一定違反自由教育的精神。但是，學制改革的結果存在很大流弊：知識太早專門化，學生缺乏全面的發展，視野不免趨向偏狹短淺。同時，課程缺乏綜合性和整體性；同一大學的學生缺乏一些基本的、共同的科目，往往互不認識，更遑論溝通理解。為補救選修制和

20 黃坤錦在《美國大學的通識教育》中指出「1828耶魯報告」被視為第一次通識教育運動的肇端，但其實質內容是維護古典「文雅科目」〔黃氏對liberal arts的翻譯〕，只是狹義的文雅教育，而非通識教育，甚是確當。參見黃坤錦：《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》，頁7。

21 原文是“idea that our undergraduate college with its commitment to liberal education stood in the way of the right development of the institution as a whole.”參見T. P. Cross, *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College* (New York: Columbia University, 1995), 7。

22 李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》，頁58。

23 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, 9.

專業化的弊病，以「通識教育」為名的課程改革，在美國不同的大學以不同的面貌出現。對「通識教育」的定義亦表述各異，未有定論，但大體來說，這時期發展出來的通識教育，嘗試恢復課程的某種綜合性和整體性。最粗略的劃分有兩大類型：一種主要是從補救絕對自由選修制課程的散漫與支離破碎入手，發展為主修制，同時要求學生在主修領域以外、指定範圍以內選修其他學科科目，以保證學生對主修科以外的學科知識有所涉獵，其中最著名的是哈佛大學的集中分配制；²⁴另一類則從正面思考大學教育的目標入手，以人類共同的關注與經驗為基礎，開設一些所有學生要共同必修的通識科目，使學生能有共同的學習經驗，共同探討一些學生應關心和了解的課題，哥倫比亞大學在1919年開設的現代文明導論課就是典型。²⁵可以說，在二十世紀二三十年代，新的課程型態已取代了傳統自由技藝教育。但在大學理念的層面，由於辦學者仍然相信整全教育的重要性，而主修科或專業學科難當此任，通識教育就成為體現整全教育這一理念的場域。因此，在二十世紀二十至三十年代，自由教育與通識教育兩個名詞可互換，甚至作同義詞使用。²⁶

五、通識教育中的自由教育

但自二十世紀四五十年代開始，已有教育家嘗試將兩者清楚劃分，其中，尤其值得注意的是，1945年哈佛校長科南特（J. B. Conant）在《自由社會中的通識教育》（*General Education in a Free Society*）²⁷中很

24 李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》，頁61。

25 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, 12-14.

26 C. J. Lucas, *American Higher Education*, 252.

27 J. B. Conant, "Introduction," in *General Education in a Free Society*, ed. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University (Harvard: Harvard University Press, 1945), v-x.

有意識地使用「通識教育」，而不是「自由教育」，去描述一種切合社會需要的課程。

科南特在報告的〈導言〉中清楚地解釋他要委任一個委員會去研究自由社會中的通識教育而不是自由教育，主要出於兩方面原因：（一）他要求委員會考察的範圍涵括高中教育與學院教育，因為當時最重要的教育問題是面對「關乎每一代的大多數（學生）」，而不只是那些能進入四年制大學的相對少數²⁸；（二）若稱為「自由教育」，則有不少學系的專家學者會「雄辯滔滔地證明他們的專業學科只要教授得宜，就是自由教育本身」，相反，任何學系都不能聲稱其學科能夠包辦整個通識教育。²⁹換言之，自由教育與通識教育的最大分別在於：（一）前者是少數人的精英教育，後者則是面對教育普及下大量學生的教育；（二）自由教育與某類傳統學科的淵源深厚，關係密切，因而受到局限。使用通識教育來指稱，就是要擺脫自由教育因歷史發展所帶來的限制，使新的課程可以有更廣泛的包容性和更大的發展空間。

然而，在科南特的報告中，通識教育和自由教育又不是兩個毫不相干的教育概念，通識教育亦不是簡單地取代了自由教育。第二次世界大戰使高等教育界面對深刻的教育問題：為甚麼大學體制相對先進、科學知識領先的德國會成為納粹主義的溫床？高速發展的科技是否足以摧毀整個人類文明？因此，科南特以為「通識教育的中心難題是自由與人道（liberal and humane）傳統的延續。純粹資訊的獲得，以及特殊技術和才能的發展，都不能給予我們文明賴以保存的廣闊理解基礎。」僅是學科知識、讀寫，以及掌握外語的能力，都不足以提供一個自由民族公民充分的教育背景，因為這樣的課程未能觸及人作

28 同上注，頁viii，ix。

29 同上注，頁ix。

為一個個體的情感經驗，以及人作為群體動物的實踐經驗。³⁰ 柯南特認為通識教育要建立在一個共同的西方文化傳統基礎上，這就是對人的尊嚴信念及人對同類之責任的承擔。³¹ 明顯地，在柯南特心目中的通識教育，其實繼承了自由教育的理想，即對個人與群體價值兩方面的追求。歷史、藝術、文學、哲學則是在實踐這種理念的過程中至為重要的具體內容，因為學生在不同的成熟階段都需要接觸這些與價值判斷有關的學科，無論在數學或倫理問題上，他們都要懂得分辨「對」與「錯」，才能成為有內在生命動力、免於偏狹的人。³² 因此，柯南特嚮往的通識教育不單是廣泛知識的傳授，並且是對心靈與判斷力的培養，此外，個人能力的完善，也需要以人文學科為主的廣博教育，這其實可說是擺脫希臘羅馬傳統古典學科後的自由教育。

《自由社會中的通識教育》正面提出以自由教育的精神為指導原則建設通識教育，強調課程需要傳遞一種共同的文化傳統價值，這種取向與哈佛大學原有的通識課程並不相同，卻與哥倫比亞大學的通識教育更為接近。報告書的建議引起很大反響，很多大學受其影響而重整通識教育。但哈佛大學的院系成員對報告書並不積極支持，課程建議並未能真正落實。報告書在哈佛大學有如此遭遇並不奇怪，因為在柯南特重提自由教育理念時，哈佛大學已經在向更新的大學模式轉型。

六、「多元大學」(multiversity) 與通識教育

加州大學 (Univeristy of California) 校長克爾 (C. Kerr) 在 1963 年提出真正的現代大學是一個「多元大學」的概念，這是加

30 同上注，頁viii。

31 Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University, *General Education in a Free Society*, 46, 51.

32 J. B. Conant, "Introduction," ix.

州大學的寫照，同時也是哈佛大學的寫照。克爾指出，與紐曼主教（J. H. Newman）在十九世紀所倡導的大學理念——即大學是一個由老師和學生組成，以傳授和學習自由知識為要務的群體——不同，現代綜合研究型大學是「一個缺乏統一性的組織……不是一個而是多個社群：〔它包括了〕本科生、研究生、人文學者、社會科學家、科學家、專業學院、非學術工作人員、行政人員等社群。它的邊界是模糊的，它和畢業生、國會議員、農場主、商人連上關係……它是一個包含著各種各樣、甚至互相衝突的利益的團體……很多部分可添加或削減而甚至不引起注意……」³³多元大學就像現代大城市，五光十色，容易使人迷失，也有人攀上頂峰；學生更職業導向，在激烈競爭的氛圍下，他們對整個群體的認同感難以確立，更多是小群體次文化的認同。³⁴院系的成員除了教師與研究人員外，還有顧問和行政人員。對越來越多的成員而言，教學已不再是關注的核心；同事間的專長與興趣越來越多樣化，彼此的共同話題亦減少；³⁵在這種情況下，要建構一種共識，建立一個所有成員參與、包含了共同標準和共同價值的通識教育課程，只能是遙不可及的願景，因為對大學不同社群的成員而言，除了大學的名字之外，似乎沒有甚麼可共同分享之處。³⁶這種形式的大學，有著強大的適應與競爭力，在開拓知識與尖端科技的發展上一日千里，但在教育學生方面卻產生了很大的問題。

2006年，前哈佛學院院長路易斯（H. Lewis）在《沒有靈魂的卓越》（*Excellence Without a Soul*）一書中，印證了克爾在幾乎半個世紀前的判斷。他清楚指出現代綜合研究型大學所追求的卓越同理想的教

33 C. Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge: Harvard University Press, 2001), 14–15.

34 同上注，頁31。

35 同上注，頁32–33。

36 克爾特別指出大學的名稱是重要的，因為它「象徵著一定水準的成績，一種受尊重的程度，某種歷史遺產，一種精神特質，這無論對院系成員和學生，以及與大學交往的政府機構和各產業的資方人員來說，都至為重要。」可惜克爾未有說明所謂歷史遺產與精神特質的具體內涵。參見C. Kerr, *The Uses of the University*, 15。

育目標間存在著緊張的關係：老師們越來越傾向尖端研究，教學表現變成次要，幫助學生個人的成長更完全無關緊要。³⁷教學方面只有知識的傳授，學生在大學遇到因學習方式轉變而導致的生存困境，只能由越來越分工仔細的輔導人員協助，老師漠不關心。³⁸大學給予學生很大的選課自由，但拼命爭取進入名校的尖子學生並不一定善於為自己往後的生命打基礎，因而不一定能善於運用學院賦予的自由。³⁹在2002年的課程改革中，改革者一方面強調本科生應有一共同的基礎，同時也強調學生擁有選課自由。當廣度和選擇變成課程的目的，所謂共同基礎只是空言，結果學生根本無從判斷能學到甚麼。⁴⁰

總的來說，當前綜合研究型大學的現實情況是，無論在院系制度、課程結構及資源分配等各方面，都朝知識的精專卓越方向發展。然而，如果大學作為教育機構仍不放棄育人理念，則自由教育仍是各大學自我賦予的任務，而通識教育作為實踐自由教育精神的場域，自然不能不備受重視。可是，實際上通識教育只作為大學課程的其中一個組成部分，同時往往是老師和學生都認為並不重要的部分，要讓它負起全面培育學生個人能力、態度和社會責任感的任務，其實極度困難。要實現如此高遠的理想，如果在大學社群中缺乏深入的討論與反省、實質的投入與支援，通識教育會成為大學課程中的「重災區」，便不足為奇。

七、二十一世紀的自由教育與通識教育

2000年，擁有超過1,150個機構會員的美國學院與大學聯會（Association of American Colleges and Universities，簡稱AAC&U）發

37 H. R. Lewis, *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (New York: Public Affairs, 2006), 8.

38 同上注，頁13。

39 同上注，頁12。

40 同上注，頁23-25。

起持續兩年的全國性討論，檢討二十一世紀高等教育應有的素質。該會自1915年成立以來即以推動自由教育為己任，2000–2001年的討論中，自由教育不但成為焦點之一，並被認為所有學生都需要接受的優質教育。⁴¹全國小組報告澄清了自由教育和通識教育兩個概念的關係。它指出，「自由教育是一種賦予個人能力、將心靈從無知中解放、並培養社會責任感的教育哲學……自由教育通常包括通識教育和在至少某一領域的深入學習」。⁴²通識教育則是「自由教育課程中所有學生都需要修讀的部分。它讓學生對不同學科有廣泛的涉獵，而且為他們發展重要的智性和公民能力提供基礎」。⁴³換言之，通識教育不同自由教育，但它是實現自由教育這種哲學理念的具體課程，不可或缺，並且是所有高等學府學生唯一可共同經驗的一環。將自由教育放在教育哲學的層次理解，將通識教育視作實現自由教育理想的課程元素，不單有助理清兩者的關係，且對通識教育課程的未來發展亦至為重要。因為清楚界定大學教育的目標，以及在此目標下通識教育應承擔的任務，然後因應任務的難易程度衡量投放資源的多寡，同時根據明確的任務和課程實質上可運用的資源來檢討及評價通識教育，才能作出確當的判斷，釐定改革和發展的方向。

當前大學構建通識教育課程，目標各異，由補充過分專業化課程的不足，擴闊學生視野，提升學生的基本能力，幫助學生實現自我，到教育負責任的公民，讓學生認識共同的文化承傳，關注人類共同關心的課題等等，不一而足。這些目標，其實都和自由教育作為教育理想有或多或少的關係，但往往欠缺清晰的論述。擴闊視野可以說是通識教育最起碼的要求，亦較容易做到；建立學生的共同經驗和關

41 Association of American Colleges and Universities, *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College* (Washington D.C.: AAC&U, 2002), 24.

42 同上注，頁25。

43 同上注。

注是較正面地回應大學教育目標的問題，但落實較困難。有學者提出通識教育是一個動態的課程（dynamic program），要同時適應和回應學生、社會以及不斷擴展的知識領域的需要和興趣。⁴⁴這當然不容否認。但如果僅是適應外在條件的轉變而轉變，課程難免方向不清，容易變得支離破碎。如果我們同意當前發展通識教育課程的一大課題是要建立較大的內部關聯性（coherence），⁴⁵則審視自由教育中「育人」理念的現代意義和發展之可能性，重新思考和討論現代大學應該培育怎樣的大學生，期待大學生負起怎樣的社會責任等問題，一方面可有助於建立通識教育課程內部的關聯性，同時亦可從更宏觀的角度將通識教育課程同大學本科教育的其他部分連結起來，去確立大學生整個本科學習經驗的內部關聯性。因此，引發大學社群共同思考大學整體的理念、教育的理想等問題，應該是推進通識教育發展的重要一步。

參考書目

中文參考書目

1. 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。
2. 張法琨編，《古希臘教育論著選》，北京：人民教育出版社，1994年。
3. 黃坤錦，《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》，北京：北京大學出版社，2006年。

44 D. K. Johnson, J. L. Ratcliff, and J. G. Gaff, "A Decade of Change in General Education," 26.

45 D. K. Johnson and J. L. Ratcliff, "Creating Coherence: The Unfinished Agenda," in *Changing General Education Curriculum*, ed. J. L. Ratcliff, D. Kent Johnson, and J. G. Gaff, 85–95.

外文參考書目

1. Association of American Colleges and Universities. *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*. Washington D.C.: AAC&U, 2002.
2. Boyer, E. L. and Levine A. *A Quest for Common Learning*. Lawrenceville, N.J.: Princeton University Press, 1981.
3. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University. *General Education in a Free Society*. Harvard: Harvard University, 1945.
4. Conant, J. B. "Introduction," in *General Education in a Free Society*, ed. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University (Harvard: Harvard University Press, 1945), v-x.
5. Cross, T. P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia University, 1995.
6. Faculty of Yale College, "The Yale Report, 1828," in *The American Curriculum: A Documentary History*, eds. G. Willis, W. H. Schubert, R.V. Bullough, Jr., G. Kridel, and J. T. Holton (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1993), 25-38.
7. Howie, G. *Aristotle on Education*. London: Collier-Macmillan, 1968.
8. Johnson, D. K. *General Education 2000 – A National Survey: How General Education Changed Between 1989 and 2000*. Unpublished Ed. D. Thesis, Pennsylvania State University, 2002.
9. Johnson, D. K. and Ratcliff, J. L. "Creating Coherence: The Unfinished Agenda," in *Changing General Education Curriculum*, eds. J. L.

- Ratcliff, D. K. Johnson, and J. G. Gaff (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 85–96.
10. Johnson, D. K., Ratcliff, J. L., and Gaff, J. G. “A Decade of Change in General Education,” in *Changing General Education Curriculum*, eds. J. L. Ratcliff, D. K. Johnson, and J. G. Gaff (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 9–28.
 11. Kerr, C. *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
 12. Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
 13. Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: Public Affairs, 2006.
 14. Lucas, C. J. *American Higher Education: A History*. New York: St. Martin’s Press, 1994.
 15. Miller, G. E. *The Meaning of General Education: The Development of General Education Paradigm and Practices*. Unpublished Ed. D. Thesis, The Pennsylvania State University, 1985.
 16. Smith, V. “New Dimension for General Education,” in *Higher Learning in America 1980–2000*, ed. A. Levine (Baltimore & London: Johns Hopkins University Press, 1993), 243–258.
 17. Task Force on Higher Education and Society. *Higher Education in Developing Country: Peril and Promise*. Washington D.C.: World Bank, 2000.

中國大學通識教育：理念與現實

曹莉*

清華大學

本文以清華大學為主要實例，試圖回顧和梳理中國大學通識教育的發展歷程，闡述在不同歷史階段所發展的理論基礎和現實訴求，並結合國外大學通識教育經驗中可借鑒的元素，指出在當代中國高校開展通識教育，不僅需要進一步在理念上達到高度共識，還需要在操作層面盡快提出符合中國大學辦學理念和實際的有效方案，以改善目前通識教育普遍面臨的「猶抱琵琶半遮面」局面。

一、理念與共識

一般認為，通識教育源於亞里士多德（Aristotle）提出的「自由教育」（liberal education）思想。亞里士多德在其《政治學》（*Politics*）¹中主張，自由人受教育的目的在於發展理性和心智以探求真理，它以受教育者不為生計所迫為前提，以自由地進行純理論的「沉思」為理想。中世紀大學的自由教育以文法、修辭、邏輯、算術、幾何、音樂和天文等「七藝」為主要內容。進入文藝復興之

* 清華大學人文社會科學學院外語系教授、清華大學國家大學生文化素質教育基地副主任。

1 亞里士多德：《政治論》，第八卷第三章。

後，歐洲大學便明確以人文學科——主要是古希臘語和拉丁語，以及用這兩種文字撰寫的文史哲藝等經典著作——作為自由教育的主要內容。1828年耶魯大學（Yale University）發表的「耶魯報告」（the Yale Report）²，著重討論了自由教育和學院制（liberal education and collegiate life）、自由教育和古典課程（liberal education and the classical curriculum）之間的關係，闡明大學教育的實質是以古典人文教育為核心的「自由教育」或「博雅教育」。十九世紀的英國教育家紐曼（J. H. Newman）繼承和發展了自由教育思想中的理性主義和古典人文主義傳統，於1852年出版了舉世聞名的教育專著《大學的理念》（*The Idea of a University*），提倡大學的理想不應是傳授實用知識和技能，而是以文理科知識為主的「博雅教育」，它以「正確的推理來培養人的理性，使之接近真理」。紐曼的《大學的理念》及其所倡導的「自由教育」理想，即是以古典人文學科教育為主要內容和以注重理性的開發為主要內涵，這理想在當時及其後的世界教育發展產生了廣泛而深遠的影響。隨著工業革命所帶來的科學技術進步，學科和專業分類迅速成為歷史必然，對專門人才的培養進而在現代大學裏得到空前地強調。但是，隨著人類社會不斷向前發展，專業細化、學科分隔所帶來的諸多弊端日漸明顯，不容忽視。因此，自由教育或通識教育（general education）自二十世紀初期，先後在美國的哥倫比亞大學（Columbia University）、芝加哥大學（The University of Chicago）、耶魯大學、哈佛大學（Harvard University）、史丹福大學（Stanford University）和麻省理工學院（Massachusetts Institute of Technology）等一系列頂尖大學裏，分別以「西方文明」、「當代文明」、「名著」等課程，以及「哈佛紅皮

2 Committee of the Corporation and the Academical Faculty, *Reports on the Course of Instruction in Yale College* (New Haven: Hezekiah Home, 1828). 一般簡稱爲「耶魯報告」（the Yale Report）。

書」等報告的形式被提上議事日程，並一直持續至今，成為各主要研究型大學和文理學院的看家法寶。

以「人格教育」為核心的通識教育理念在中國也有著悠久的歷史，儒家經典第一部《大學》就開宗明義地指出：「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善。」³換言之，大學應培養德才兼備、有理想、有責任心、有才幹的高素質人才，以報效國家和服務於民。1941年，時任國立清華大學校長的梅貽琦在〈大學一解〉中精闢地指出：

竊以為大學期內，通專雖應兼顧，而重心所寄，應在通而不在專。……通識之用，不止潤身而已，亦所以自通於人也，信如此論，則通識為本，而專識為末，社會所需要者，通才為大，而專家次之，以無通才為基礎之專家臨民，其結果不為新民，而為擾民。⁴

他還特別指出工科教育在適度技術化之外，還要取得充分的社會化與人文化，此為工業化的最核心問題。在當時的情形下，提出這樣的育人理念，可謂高屋建瓴，切中時弊，老清華人才輩出的一個重要原因概在於此。⁵北京大學校長蔡元培認為，在人才培養上，大學無不以培養通識博學、具有高度教養和全面發展的通才為目標，他們具有較為完滿的人格追求，有別於專門教育訓練出來的思想狹窄、單薄的技術專才。⁶因此，他主張中西融合，兼容並包。然而，以上通識教育的理想，在中國現代高等教育史上曾有較長時間的斷層。上

3 朱熹：《四書章句集注·大學章句》。

4 梅貽琦：〈大學一解〉，《清華學報》，1941年，第13卷第1期。

5 轉引自胡顯章：〈努力以科學的大學理念推進文化素質教育〉，刊於《新清華（增刊）》，2005年10月20日，第1版。

6 蔡元培：〈發刊詞〉，《北京大學月刊》，1918年，第1卷第1號。

世紀五十年代初，由於國民經濟和工業發展的需要，中國內地的高等教育經歷了「1952年院系調整」，當時曾倣仿前蘇聯專才教育的模式，本科教育一度以專業教育為主導，主要表現為工程技術專業教育的學生一般缺乏人文教育，以及以人文教育為核心和全人教育為宗旨的通識教育普遍受到忽視。院系調整和專才教育模式雖然有其歷史必然性和社會合理性，但由此引起的部門辦學、學科分隔、重理輕文、專業先行、技術至上等弊端均直接影響了大學培養全人的理想和目標。

針對中國內地高等教育過分強調專業教育，忽視大學生綜合素質教育的現實狀況，高等教育界在上世紀九十年代加入了關於素質教育的討論，有關人才培養的理念從重視人才的專業知識轉為重視人才的綜合素質和能力。1995年9月，在教育部的指導和推動下，「全國大學文化素質教育協作組會議」在華中科技大學（原為華中理工大學）召開，當時主管高等教育的教育部高教司司長周遠清，以「加強文化素質教育，提高高等教育質量」為題作了講話，他開宗明義地提出，提高大學生文化素質教育是我們這幾年「面向二十一世紀教學改革」的重要思考，也是一個重要的探索。⁷自此揭開了全國高校開展文化素質教育的序幕。1998年，教育部印發了教高2號文件——《關於加強大學生文化素質教育的若干意見》⁸，明確了文化素質教育的基本內涵，指出：

大學生的基本素質包括思想道德素質、文化素質、專業素質和身體心理素質，其中文化素質是基礎。我們所進行的加強文化素質教育工作，重點指人文素質教育。

7 周遠清：〈加強文化素質教育，提高高等教育質量〉，收入周遠清、閻志堅主編：《論文化素質教育》（北京：高等教育出版社，2004年），頁2。

8 中華人民共和國教育部高教司：《關於加強大學生文化素質教育的若干意見》（教高〔1998〕2號文件），北京：教育部，1998年。

同年，教育部成立了高等學校文化素質教育指導委員會，並於次年年初，在試點的基礎上，批准清華大學、北京大學等53所院校合共成立32個（含合建）國家大學生文化素質教育基地，將中國高校的文化素質教育推向了一個新階段。2005年，清華大學召開了「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」，教育部部長周濟到會講話，提出「要全面貫徹黨的教育方針，切實推行素質教育；要抓住機會，乘勢而上，開創高等學校文化素質教育的新局面」。會議提出在全國高校中增設文化素質教育基地。2006年4月教育部批准增設第二批文化素質教育基地61個，覆蓋104所高校，加上第一批的32個基地，現共有基地93個，共覆蓋157所高校。

隨著高等教育各項改革的發生和發展以及建設一流大學目標的召喚，一系列與大學使命尤關的問題越來越受到關注，包括：大學之道和大學之用、求真與務實、「制器」與「育人」、專業教育和通識教育以及專業成才和精神成人等。我們或許可以注意到，當教育部倡導文化素質教育時，各高校積極響應，精英學者亦推波助瀾，這使通識教育的理念和實踐在文化素質教育制度的平台上，悄然形成一種新的本科教學改革趨勢。各大學，特別是一些研究型的名牌大學，正以各種方式探索和試驗通識教育與專業教育相結合的本科教育。實際上，清華大學、北京大學、武漢大學、復旦大學等都不約而同地以「通識教育」來描述和規劃各自的本科生培養方案，並將通識教育作為本科教育改革的重要指標之一。清華大學自2001年始，將其本科教育陳述為「通識教育基礎上的寬口徑專業教育」；北京大學則提出「低年級實行通識教育，高年級實行寬口徑的專業教育」，並從2000年9月開始在全校組織開設「通識教育選修課」；武漢大學從2004年起，本科生無論文科還是理科，均需修滿12個「通識」課程學分才能獲得學位；其他研究型、綜合性大學還紛紛成立實驗型的本

科學院，如南京大學的匡亞明學院、浙江大學的竺可楨學院，中國人民大學的國學院，以及北京大學由元培計劃試驗班發展而成的元培學院，以此推行通識教育，迄今為止當數復旦大學在這方面走得最遠。2005年，以文理學院為基本特徵的復旦學院宣告成立，復旦大學三千七百名新生（包括近三百名外國留學生）按專業錄取後進入復旦學院，經過一年寬口徑的文理基礎教育之後再進入專業院系學習。復旦學院的成立，標誌著中國內地的高等教育，特別是一流大學，在高等教育大眾化和技術專業化的趨勢中，為保持研究型大學的精英水準和培養規格，在通識教育的道路上邁出的新步伐。復旦本科學院的建立，為全面推行和實施文理兼顧的通識教育提供了制度上的保證，雖然其具體實施模式還有待觀察和研究，實際效果更是有待時日和實踐的檢驗，但在育人理念上已突出了需要培養學生全面發展的教育思想，這與文化素質教育所倡導的「素質教育的基本理念……就是人的全面發展」⁹和「以培養和提高人才的人文素質和科學素養為根本目的的人文教育和科學教育」¹⁰的教育理念是基本一致的。

回顧中國內地文化素質教育和通識教育近十年的發展，可以看出，其意義和影響正在向一個更高的層次和目標發展，已超出當初僅為糾正文理分割的專業教育帶來的弊端，向學生（特別是理工科學生）補充人文和藝術營養的主旨。在中國的現代化進程中，以素質教育理念為出發點，以通識教育為基礎的大學本科教育將擔負起弘揚

9 張豈之：〈紀念大學文化素質教育十年——我對大學文化素質教育的體會〉，《清華大學教育研究》，2005年第6期，頁1。

10 周遠清、劉鳳泰、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5。「三注」，即注重素質教育、注視創新能力培養、注意個性發展。「三提高」，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。「三結合」，包括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、人文教育與科學教育相結合。1995年提出加強大學生文化素質教育，這主要是針對當時高等教育中所存在的重理輕文、培養模式單一、專業面狹窄、人文教育薄弱等弊端而提出來的，希望通過這項改革以探索高等教育的教育思想和人才培養模式的改革。思想道德素質是根本、是靈魂，而文化素質是基礎。

民族文化、傳承人類一切優秀文明遺產、重建精神價值體系和文化認同體系的歷史使命。這不僅關係到高等教育的教育和教學質量，而且更關係到以下宏願能否實現：重建中國大學的大學文化和品格；為中華民族和文明的崛起，造就具有良好品性和能力的各行各業精英和領袖；這些精英和領袖具備高度的責任感和優良的素質，以應對社會轉型和全球化帶來的各種機遇和挑戰。

二、現實與瓶頸

然而，在政府倡導素質教育、各高校紛紛建立文化素質教育基地、以及學者專家呼籲通識教育的過程中，很多深層次的問題也慢慢暴露出來，這些問題既有理念上的，也有實踐上的。經過十多年文化素質教育的實踐，我們對大學使命的認識雖然有所進步，但理念層面上的問題並未完全解決，而恰恰正是在理念上對文化素質和通識教育尚未形成廣泛和高度的共識，結果導致了目前實施層面的種種問題和困難，並構成通識教育向縱深發展的一大瓶頸。如果說上世紀五十年代至文革前的高等教育，是以培養技術人才為主，那麼在文革後，特別是上世紀九十年代以來，高等教育則很快被經濟、法律、管理、計算機等應用型專業各霸鰲頭。1952年院系調整留下的重理輕文後遺症，與當下實用（技術）性熱門專業的巨大吸引力及市場經濟的強大衝擊力聚合在一起，對基礎學科、對處在方興未艾階段的人文通識教育都形成巨大的擠壓和衝擊。與此同時，各高校為了建設所謂一流大學所產生的內在衝動和外在壓力，使得決策層中的一部分人只熱心短期效益和標誌性成果，不太熱衷通識教育的長遠目標和大學育人的根本目的。結果，文化素質教育和通識教育的深刻內涵和深遠意義被忽視，即高質量的文化素質通識課程是能夠為廣大學生提供一個更加完善的文化價值體系和思想道德基礎，促成大學生培養全面的人格和在

中國內地現代化進程中重建文化理想和文化主體性。這些價值，楊叔子、周遠清、甘陽等致力推動中國文化素質教育和通識教育的學者都曾反覆強調，但是，若要令各高校的領導、教學管理人員和廣大師生達成廣泛的共識，則尚需時日。

如果文化素質教育和通識教育的主要目的之一是思想和素質的培養，以及價值觀念和人格理想的塑造，那麼，以人文教育為基本核心的通識教育課程應該與現行的政治思想道德課程進行資源和課程的整合，而不是相互割裂和脫離。然而，整合的工作雖有教師個人的嘗試，但總體上的探索尚待展開。教育部多次強調文化素質教育要與思想政治教育相結合，但對結合的方法和模式主要是一些原則性意見，具體操作層面有待於各大學作出具體的研究和探索：

強調文化素質教育與思想政治教育的結合，就是要重視文化素質教育的基礎性作用。就一個人才而言，離開文化素質作基礎，其思想政治素質就失去了根基，成為空中樓閣；對於高等學校的人才培養來說，思想政治教育如果只是教條的灌輸和空洞的說教，就不可能起到應有的作用。相反，如果離開了思想政治教育，文化素質教育也就失去了方向，其價值也就隨之喪失了。¹¹

就實際教學層面而言，文化素質課程和思想政治課程在體制和管理上是兩個互不相干的體系，各由一套人馬負責設計和實施，在清華大學分別佔13和14學分。在專業課程負擔過重，政治、外語（4學分）、體育（4學分）等課程作為必修課的情況下，相當長時間以來，高校

11 同上注。

中部分教師和管理人員對文化素質教育或通識教育課程都抱有誤解和偏見，甚至不把文化素質通識課程看成是本科的基礎教育或支柱性課程。雖然有學分上的基本要求，但在實際教學中，被看成是專業課以外的錦上添花和「擴大」學生人文興趣和知識面的營養課程。因此，相當一部分文化素質通識課程遠未能達到深入學習，嚴格要求的高度，與其應有的基礎課地位不符。就目前而言，文化素質課程在清華還只是與政治、外語、體育並行的通識教育課程（35學分）的一部分。

有學者指出，通識教育在美國的精英大學之所以形成氣候並成為一流大學的看家法寶，主要是因為美國有通識教育的傳統。相比之下，今天的中國大學，特別是以理工科為主導的綜合性大學，通識教育則是在長期形成的專業教育模式中添加進去的，因此缺少了歷史的基礎和文化的根基，理念和現實的距離是必然存在的。¹²然而，如果我們仔細研究一下美國通識教育的歷史與經驗就會發現，美國通識教育傳統的形成並非一帆風順，一蹴而就。以哈佛大學為例，其通識教育可謂歷經幾度滄桑和變革——從1869年艾略特（C. W. Eliot）校長推行的選修制（elective courses），到1945年科南特（J. B. Conant）校長領導的委員會發表的紅皮書《自由社會中的通識教育》（*General Education in a Free Society*），再到1978年博克（D. Bok）校長任命文理學院院長羅素夫斯基（H. Rosovsky）主持完成的長達36頁的《哈佛大學核心課程報告》（*Harvard Report on the Core Curriculum*），前後歷經一百五十多年的發展歷程。進入二十一世紀以來，哈佛作為美國一流大學之首，再次審時度勢，於2002年10月開始對本科現行課程進行新一輪全面檢討和改革，其間出籠了好幾個版本的通識教育課程報告，直

12 引自旅美學者顏海平教授與筆者一次關於在中國推行通識教育的交談。

到2007年5月才拿出一個仍有爭議並正在充實之中的新「通識課程計劃」(Program in General Education)，擬在2009年開始執行，可見由計劃到實踐共用了七年的時間。美國另一所名牌大學芝加哥大學(The University of Chicago)也是推行通識教育的重鎮，但是當年赫欽斯(R. M. Hutchins)校長在推行名著閱讀通識教育課程計劃時可謂歷盡艱辛，困難重重。赫欽斯於1929年始任芝加哥大學校長，上任之後便著手推行本科教育改革，提出通識教育貫穿本科四年的本科學院方案，但幾次遭遇否決。直到1942年，赫欽斯的四年制本科學院方案才終於被通過，自此在美國現代研究型大學中，芝加哥大學建立了最強化通識教育的本科教育體制。雖然芝加哥大學以後的本科體制也和美國多數的研究型大學一樣，改成本科前兩年為通識教育，後兩年才向專業方面分流，但赫欽斯時代所奠定的傳統，尤其是現代通識教育以經典閱讀為中心的傳統，使芝加哥大學日後被公認為大學本科通識教育的典範。再看其他幾所重點大學，如耶魯、哥倫比亞、麻省理工、史丹福等，無不經歷多次的大討論而達成今天的共識和效果。

因此，我們認為，通識教育在中國的突破性進展關鍵在於大學，特別是一流研究型大學在「甚麼是大學本科的基本任務」之問題上達成共識：一流研究型大學在本科人才培養上，最主要任務是直接培養技匠，還是為培養高質量、高素質的人才而奠定一個文理通識的基礎，並在此基礎上因材施教，以形成相對的專業傾向？在當下高校普遍存在著急功近利，追求所謂標誌性、可量化性成果，教師中普遍存在重科研、輕教學，重研究生教育、輕本科生教育的情況下，只泛泛提倡創新型教育，不更多考慮如何奠定深厚的文理通識基礎，創新型教育將有可能成為無源之水和無本之木。因為攀登學術的巔峰好比構建金字塔的塔尖，高聳的塔尖是需要以其寬實的根基為依托的，大學除了培養有一定專業特長的人才之外（這同樣是大學不可迴避的應該承擔的社會責

任)，還要造就有健全的人格、合理的知識結構、高度責任感及能引領社會健康發展的中堅力量。

三、通識教育在清華

如果梅貽琦時代強調「通識為本，專識為末」，蔣南翔時代強調「又紅又專」，改革開放後，清華大學則努力秉承傳統，一直比較重視通識教育。1981年清華設立以文史哲為主的人文選修課，1987年，文化素質教育課程以指定性選修課方式正式進入清華大學的課程體系。此後，清華大學更多次進行了學分要求和課程體系的充實和調整。在2000-2001年的第21次教育工作討論會期間，文化素質教育受到學校領導的高度重視，在理念與實踐上均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」的辦學思路。在總學分從170減少至140的情況下，文化素質教育課程由5學分增加到13學分。2002年，初步形成由十大課組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教學基礎。自此，清華的文化素質通識教育在培養德智體美全面發展人才的基礎地位得到初步確立。

進入二十一世紀以來，以工科為主導的特點在建設綜合性、研究型大學的目標下依然顯著，並將長期成為清華領先國內大學的看家法寶。因此，對工、理和文科同學，特別是社會應用性學科的同學來說，實施人文教育就顯得尤為必要和迫切。厚實的文理基礎，是培養具「高尚的健全人格、寬厚的業務基礎、敏捷的創新思維、厚重的社會責任、廣闊的國際視野和潛在的領導能力等優秀素質的高質量骨幹人才」¹³的前提和條件。因此，近年來清華穩步採取「按院系招生，按

13 清華大學：《清華大學2001-2005年教育改革與發展綱要》，發表於「清華大學第21次教育工作討論會」（2000年11月至2001年12月，清華大學）。

大類培養」的模式，力求逐步達到「通識教育基礎上的寬口徑專業教育」的本科人才培養格局。

一直以來，清華大學對全體學生推行的通識教育，存在與中國內地其他院校共有的通病，主要表現是：課程名目繁多、參差不齊，部分課程沒有經過周密計劃和設計；既符合通識教育要求又受同學歡迎的精品課程不多；大部分課程要求不高，以概論性、「甜點性」課程居多，接觸原典、深入學習的課程則較少等等。究其原因主要在於：教學和管理資源相對有限、專業課程負擔過重、相關制度不夠明確、政策和經費落實不充分，以及課程體系改革帶來的資源重新分配引起大學內部各學科專業共同體之間的矛盾和衝突。於是通識課程受到擠壓，其基礎必修課的性質和水準得不到應有的提倡和保證。這最終使部分教師，包括一些教學和教務主管只滿足於在課組和課程數量上做表面文章，以裝飾性、營養性、概論性、簡易性的課程定位來對待和要求通識課程，從而導致不少學生避重就輕、蒙混過關，直接影響了通識課程的整體質量和聲譽。

針對以上問題，清華近期提出了通識課程核心化、精緻化和規範化的發展目標，並於2006年秋，開始實施新的本科生文化素質教育通識課程方案。¹⁴新方案根據培養要求和學科專業之間的內在聯繫，將原來的十大課組重新整合成八大課組（歷史與文化；語言與文學；哲學與人生；科技與社會；當代中國與世界；法學、經濟與管理；藝術與審美；科學與技術），並在此基礎上重點規劃和建設以人文教育為核心的「文化素質教育核心課程計劃」，目前所設置的首批24門核心課程涵蓋哲學、歷史、文學、藝術、當代中國與世界等人文社科領域，¹⁵以閱讀經典、深度學習、嚴格要求為宗旨，採取名師上課、（部分課程）

¹⁴ 參見附錄I。

¹⁵ 2008年擬推出第二批核心課程，使科目總量達到五十門。

助教導修的雙軌教學方式，旨在通過名師上課和經典閱讀來引導和激勵我們的學生從進入最本質、最重要的學術問題和文化問題入手，培養自己的人文素質和思想境界。如果我們能通過核心課程的設立更加堅實有效地奠定本科生的的人文知識和人文素質基礎，並對其他通識課程起到以綱帶目的示範作用，那麼我們就有理由期望在努力解決教育問題的同時解決我們這個時代所普遍面臨的文化認同和文化創新問題。

除了通過課堂教學的方式進行文化素質通識教育外，清華一貫重視課外學習和實踐環節。早在1997年，我們就推出了「清華大學學生應讀書目（人文部分）」，書目涵蓋中外經典80種，¹⁶並設置了相應的名著導讀課程。為了進一步營造校園文化氛圍，開闊學生的文化和學術視野以及思考和想像空間，清華從2005年春季學期起，在原有「周六人文講座」的基礎上，連續推出「清華大學新人文講座」¹⁷。該系列講座每學期聘請國內外著名學者圍繞特定主題發表演講。已經涉及的主題和系列有：系列（一）「大學理念與人文精神」、系列（二）「讀萬卷書，行萬里路」、系列（三）「文明的對話與夢想」、系列（四）「藝術·科學·文化創新」、系列（五）「哲學與人生」、系列（六）「大學理念與大學文化」、系列（七）「科學與人文：雙贏和融合」，深受師生們歡迎。為了更好地體現學生在文化素質教育中的主體作用，活躍人文氣氛，自2000年始舉辦一年一度的學生文化素質知識競賽，受到廣大同學的積極響應和踴躍參與，截至2007年已舉辦七次。在實踐層面，1997年啟動的素質拓展活動，激發了同學們自我教育的熱情和創造力，在推動第一課堂和第二課堂的結合、文化素質教育和思想素質教育的結合上，取得了可喜成果。2005年，在以加強

16 該書目除了在圖書館獨辟書架外，還全部備有網絡版，參見胡顯章：〈十年探索十年發展——中國內地文化素質教育探索歷程〉，《大學通識報》，2006年，總第1期，頁1-25。

17 參見附錄II。

實踐教育為主題的第22次教育工作討論會的推動下，我們積極探索在文化素質教育中開展人文實踐的多種途徑，成立倡導經典研讀的「水木書苑」；同時，在暑期進行了「文化實踐」的探索，我們與鄭州大學、中南大學、甘肅省社會科學院等機構合作，由老師帶領一些對中國傳統文化懷有濃厚興趣的同學，對中原文化、湖湘文化、西域少數民族文化等進行實地考察，取得了一定成效。

四、問題和結語

如果理念或認識上的問題能得到較好的解決，那麼操作層面上的問題則可以根據各校的定位和特點，用符合實際、注重實效的方法加以具體實施。以清華為例，目前清華大學以人文教育為主導的首批文化素質通識教育共同核心課程已經基本確立，第二批核心課程正處於醞釀階段，但既理想又現實的教學模式和方法則仍在探索之中。精心設計核心課程和精心組織教學過程，將成為今後的工作要點。在學校重點支持、經費基本到位的情況下，目前核心課程在操作層面至少仍面臨如下兩大難題：

（一）經典閱讀課的師資問題

雖然我們並不要求所有通識課程都是經典閱讀課程，但我們認為，經典閱讀是通識課程的靈魂所在。在閱讀文化和閱讀習慣（在一定程度上又是思考習慣）被圖像文化、虛擬文化大肆圍剿和腐蝕的數碼時代，尤其需要讓我們的學生保持良好的閱讀和思考習慣，引導他們深度接觸世界文明的偉大經典（包括東西方和南北半球）。因這些偉大經典試圖提出並回答有關人生經歷和人的行為中最為深刻（the most profound）和最為永恆（the most enduring）的問題，進而使學生能夠與大眾文化和消費文化保持一定的心理距離，養成良好

的審美習慣和價值判斷能力。然而，如果按照精讀原典的要求來組織一部分課程，那麼，任教的老師便需要對原典讀得比較透徹、且具較豐厚的學術思想，同時能向學生深入淺出地講授其中的深刻內涵，以啟發他們挖掘背後的思想成因及其方法。由於這類教師為數不多，因此，當務之急就是培養和挖掘這些能深刻理解通識教育的根本宗旨、並能帶著通識理念進行奉獻式和創造性教學的教師。基於這樣的考慮，2007年7月25至31日，清華大學國家大學生文化素質教育基地和中國文化論壇聯合舉辦了「首屆文化素質通識教育核心課程暑期講習班」，在通識教育教師和助教培訓方面做了一次初步嘗試。講習班選取古今中外經典五部：司馬遷的《史記·五帝本紀》、魯迅的《破惡聲論》和《吶喊·自序》、尼采（F. W. Nietzsche）的《敵基督者》（*Der Antichrist*）以及索佛克勒斯（Sophocles）的《俄狄浦斯王》（*Oedipus the King*），¹⁸採取閱讀經典、名師上課、助教導修、小班討論的教學模式。來自全國八十多所高校的近二百名學員，在講習班上生動實驗和體驗了通識課程的課堂教學和助教導修環節，為通識教育核心課程的推廣和實踐提供了一定的經驗和參考，並借此機會進一步澄清和闡明了通識教育和素質教育的基本出發點和文化使命。¹⁹

（二）助教問題

由於中國大學的助教制度，特別是人文學科的助教制度起步較晚，以往我們的助教大多是幫助教授準備教學材料、批改作業和考卷，他們親歷課堂、與學生正面交流的機會很少。因此，能真正勝

18 文本主要由講習班主要策劃者之一甘陽老師擬定，「主要想法是中西兩方面各找一個盡可能源頭的文本和一個早期現代的文本，所以《五帝本紀》和希臘悲劇著眼點是中西文明源頭，尼采和魯迅則著眼中西的早期現代思考」（引自甘陽致筆者的郵件），文本的選定反映了講習班組織者對通識教育核心課程的基本考慮。

19 吳飛、趙曉力：〈作為文化事業的通識教育——「全國首屆文化素質通識教育核心課程講習班」綜述〉，《北京大學教育評論》，2007年，第5卷第4期，頁102-107；殷小平：〈首屆文化素質通識教育核心課程講習班綜述〉，《大學通識報》，2007年，總第3期，頁219-236。

任小班討論和導修的高水平研究生助教為數不多，急需在工作中進行培養。另外，在哈佛大學文理學院前任院長路易斯（H. Lewis）所寫的《沒有靈魂的卓越》（*Excellence Without a Soul*）一書中，他批評哈佛用一群缺乏課堂組織經驗的研究生作助教，以及利用一些虛假的討論團體來替代教授講課的做法，我們需要對此加以警惕。目前中國的大學普遍存在重科研、輕教學、以及重研究生教育、輕本科生教育的情形，因此，我們尤其需要注意防範助教所扮演的角色。

綜上所述，通識教育在中國大學的進一步推進，將對大學的課堂教學，研究生及助教的培養，以及教授本身的學養和教學能力提出多方位的挑戰，其教學、學術乃至文化、社會意義將超過本科通識教育本身。2007年，清華大學提出進一步落實「全方位、全過程、全員」育人的文化素質通識教育指導思想，我們認為，指導思想能否到位，以及高度共識能否達到，將直接關係到文化素質教育和通識教育的理念和實踐能否具有足夠的力量，以改變既有的中國高等教育弊端和風氣。一旦理念問題真正解決了，實施層面的問題就有可能迎刃而解，而這恰恰是我們每一位關注和投身文化素質教育和通識教育的教育工作者所應努力的方向。

參考書目

1. 周遠清，〈加強文化素質教育，提高高等教育質量〉，收入周遠清、閻志堅編，《論文化素質教育》（北京：高等教育出版社，2004年），頁2-8。
2. 周遠清、劉鳳泰、閻志堅，〈從「三注」、「三提高」到「三結合」——由大學生文化素質教育看〉，《中國高等教育》，2005年第22期，頁3-5。

3. 胡顯章，〈十年探索 十年發展——中國內地文化素質教育探索歷程〉，《大學通識報》，2006年，總第1期，頁1-25。
4. 胡顯章，〈努力以科學的大學理念推進文化素質教育〉，刊於《新清華（增刊）》，2005年10月20日。
5. 梅貽琦，〈大學一解〉，《清華學報》，1941年，第13卷第1期。

附錄 I. 清華大學文化素質教育通識課程選課指南 (2006年秋開始執行)

一、課程理念

清華大學文化素質教育通識課程以培養具有寬厚的基礎知識、多元的文化視野和敏銳的思維習慣，以及全面、均衡、和諧發展的人為根本目的。課程設置力求體現人與社會、人與自然以及人自身和諧發展的目標，提倡為學與為人相統一、科學與人文相交融、傳承和創新相結合的教育理念，重在提高和加深全體大學生的人文底蘊和科學素養，使全體學生在科學文化和人文文化的融合中，在人類古今中外優秀文化的熏陶中，成為具有遠大理想、道德責任和探究精神的優秀人才。

圍繞「高素質、高層次、多樣化、創造性」的人才培養目標和「在通識教育基礎上寬口徑專業教育」的模式，我校不斷完善本科生培養方案，努力培育學生具有健全的人格、創新的思維、寬厚的基礎、適應的能力和領導的潛質。在我校課程體系中，設置文化素質教育通識課程的宗旨，在於為全體學生提供一個共同的人文和科學基礎，提高和開啟探索新知識、新學科的興趣和多元視野。所設置的課程在總體上服務於如下目的：

1. 對中國文明史和中華民族精神有較全面的認識和較深刻的認同；對世界文明史有基本的瞭解，以能自覺地從世界文明的高度來看中國和世界，增強文化自信和文化自覺。
2. 對中外哲學有一定的瞭解，對人與自然、人與社會和人與自我的關係有較深入的思考，對人生和複雜社會問題有較強的獨立思考與價值判斷能力。
3. 對中外經典文學作品具有較豐富的知識和較強的閱讀欣賞能力。
4. 對人類科學發展史和現代科學技術理論及其應用有一定的認識和瞭解，培養正確的科學技術理念與科學精神。
5. 對當代中國國情有較深入的認識，對重大國際問題有所瞭解，以能應對全球化對價值觀念和文化傳統帶來的挑戰。
6. 有較強的中英文寫作和口頭表達能力，能有效地表達思想和情感，積極健康地與他人交流和溝通。
7. 掌握一定的藝術基礎知識和才藝，有較高的審美品味。
8. 在知識結構方面，有科學與人文均衡發展的自覺意識和基本理念，自主學習、全面發展。

二、課程體系及選課要求

2006年實施新的本科生文化素質教育通識課程計劃。課程設置根據一般學科分類特點劃分八大課組：歷史與文化；語言與文學；哲學與人生；科技與社會；當代中國與世界；法學、經濟與管理；藝術與審美；科學與技術。要求全體本科生在本科學習階段，從以上八大課組中選修若干門課程（含新生研討課），修滿13學分，其中必須包含2門文化素質教育「共同核心課程」，1門藝術與審美類課程。建議理、工、醫類各專業本科生在1-7大課組內選課；文科學生在1-8大課組內選課，並注意避免在與自己所在專業學科相同的

課組內選課。文科學生應自覺培養自身的人文素質，同時具備必要的自然科學知識和科學素養，除選修人文社科類文化素質教育課程外，還應選修一定的科學與技術類課程，具體選修要求見本專業培養方案。

「共同核心課程」採取考試的方式，如果考試不及格，學生必須重修或補考。其他課程採取考試或其他考核方式，由開課院系和開課教師自定。如果考試不及格，學生可以重修該課，也可選修其他課程，但原修課程的成績將保留在成績單上。

附錄 II. 「清華大學新人文講座」一覽

「清華大學新人文講座」由清華大學國家大學生文化素質教育基地、清華大學團委、清華大學教務處，以及清華大學圖書館聯合推出。2005年至今已舉辦七個系列，分別為：

系列（一）大學理念與人文精神

此系列講座試圖回顧並反思現代大學的理念與精神涵義，以及高等教育的最高目。探討的問題包括：現代大學的理想理念是甚麼？甚麼是大學教育中的人文精神與科學精神？在大學文化中，怎樣才能培養和造就具有健全人格、全面發展的世紀新人？如何充分認識並肩負起現代大學實現大學的文化建設和傳承文化、開拓未來的歷史使命功能？科學與人文的融合是否可能？

系列（二）讀萬卷書，行萬里路

此系列講座邀請著名作家和知名學者，從不同的角度講演和詮釋「讀書」、「行路」和「做人」等人生重大課題。

系列（三）文明的對話與夢想

此系列講座以中華民族的偉大復興和世界文明的和諧發展為要旨，探討東方與西方、中國與世界的融合。

系列（四）藝術·科學·文化創新

自1999年原中央工藝美術學院成為清華大學美術學院以來，科學、藝術及人文的融合便成為清華大學一個新的辦學特色和日漸濃郁的文化氛圍。2001年清華90周年校慶之際舉辦的「藝術與科學國際作品展暨學術研討會」，在學界與業界產生了巨大反響，聯合國官員在致辭中提出，藝術與科學的整合不僅是教育而且是全球一體化的目標。繼而，以探索藝術與科學結合的奧妙與途徑為己任的「清華大學藝術與科學研究中心」應運而生。依託清華大學學科綜合交叉的優勢，藝術與科學的聯姻道路日益開闊，成果不斷湧現。把握現代科學技術為藝術的發展所帶來寶貴的機遇，適應國家向創新型轉型的需求，以及造就和諧發展的高素質創新型人才，需要我們加速推進科學、藝術、文化的創新。「藝術·科學·文化創新」系列講座即在此背景下展開。

系列（五）哲學與人生

當美國學者感嘆「沒有靈魂的卓越：一所偉大的大學（哈佛）如何忘記了教育」²⁰，當中國學者追問究竟何為現代大學的目標和使命，中國大學生需要重塑甚麼樣的精神人格？「哲學與人生」系列講座即幫助學生思索生活的真諦。

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

系列（六）大學理念與大學文化

隨著「建立创新型國家」理念和目標的提出，有關大學理念的研究和探討又有了新的內容，其中，關於「大學文化」的探討正在成為大學理念和大學實踐的新課題，無論是觀念創新還是制度創新，無論是科學創新還是技術創新，都離不開文化的創新。「大學理念與大學文化」系列講座主要探討大學作為傳承、發展和運用知識的中心場所，在建設创新型國家的進程中所要承擔的傳承、創新、研究和融合文化的責任。

系列（七）科學與人文：雙贏和融合

此系列講座探討在新的歷史發展時期，人文追求與科學精神、文化自覺與文化融合、價值認同與理性選擇對於大學發展和民族復興所具有的時代特徵和現實意義。

附錄 III. 教材、叢書建設（據不完全統計）

1999年始，陸續出版「清華文化素質教育叢書」，已出版的有：《中國哲學精神》（張豈之著）、《西方哲學精神》（何兆武著）、《眾妙之門：中國文化名著導讀》（張豈之、楊君游主編）、《昨夜星辰：中國古典詩歌品鑒》（孫明君主編）、《咫尺千里：明清小說研究》（丁夏著）、《萬里一月：中國古代散文史》（楊民著）、《文物精品與文化中國》（彭林著）、《西方文學：心靈的歷史》（徐葆耕著）、《永遠的烏托邦：西方文學名著導讀》（曹莉主編）、《探驪尋珠：二十世紀外國文學名著導讀》（張玲霞著）等。

2005年始，陸續出版「清華新人文叢書·科學人文系列」，已出版的有：《科學與藝術：方法與觀念的交融》（劉兵、戴吾三著）、《科學家的不正當行為——捏造、篡改、抄襲》（楊艦等譯）、《科學技術與社會導論》（劉立著）等。

2006年始，陸續出版「清華新人文講座演講集」，已經出版和將要出版的有：《大學理念與人文精神》（胡顯章、曹莉主編）、《豐盈的寂寞》等。

通識教育的最低目標

林暉*

復旦大學

教育實在是一件天大的事情，故此《中庸》開篇便說「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教」¹。教育也實在是一件萬難的事情，故此康德老先生在晚年曾這樣感歎：「能夠對人提出的最大、最難的問題就是教育」²。因為時勢機緣的種種巧合，在今天的中國，通識教育竟一時被推向了這樣一件天大而又萬難事業的風口浪尖。在這種情勢下，被賦予了過多過重責任的通識教育將會遭遇的挫折和爭議是可想而知的，而實際情況也確實如此。

通識課程體系的設置、小班討論、文本精讀等等，都使得教學方式在很大程度上得到了提升。但這些新的教學方式在教學實踐中也遇到了種種具體問題，既包括舊有問題，也包括新出現的問題。這些問題大概可以分為兩類：一類是屬於制度安排層面上的問題，比如通識課程體系的設置不夠完善、學生的文本閱讀量偏少、教學手段和考核方式比較單一等；另一類問題則反映了「教」與「學」的核心，也就是與教育的根基更具內在關聯的問題。僅就筆者接觸到的人文類通

* 復旦大學哲學學院副教授，復旦大學國外馬克思主義與國外思潮研究國家哲學社會科學創新基地副研究員。

1 朱熹著，朱傑人、嚴佐之、劉永翔編：《朱子全書》（上海：上海古籍出版社、合肥：安徽教育出版社，2002年），第六冊，頁32。

2 康德著，趙鵬、何兆武譯：《論教育學》（上海：上海人民出版社，2005年），頁7。

識教育課的實踐而言，這類有關教與學的問題包括：在宣傳通識課程時，大學及教師所期待的教學效果與學生所理解和期待的學習結果並不一致；在所選取的精讀文本中，一些比較強調修辭性的文本，加上教師在講解過程中，通過強烈的邏輯上的反差所達成的課堂效果（此反差既是指教師對文本的解讀與常識之間的邏輯反差，也指教師把文本中原有的差異性東西強化了），結果往往促使學生對於某些觀念的見解，由一種樸素的偏見轉變為一種更為牢固的偽飾偏見，從而過早導致某種虛假的盲信或是不屑；閱讀過於艱深的文本，使學生原初的自信心過早地被削弱，取而代之的是某種教條，而不是學生自覺型的學習能力；教師與學生之間的交流過多局限在「教」之上，多少忽視了「學」的部分。

儘管存在著種種問題，但不可否認，通識教育的實施在很大程度上促進和改善了大學的教學。隨著通識教育實踐的推進和深化，上述有關制度層面的問題將可以逐步得到解決。但面對教與學的問題，筆者作為一名承擔通識教育教學任務的教師，卻時時感到艱難甚至挫敗感。這顯然不單是通識教育所面對的問題，更不是甚麼新挑戰，但這確實是關係教育本身的最根本問題。不論這些問題以甚麼形式具體表現出來，從教育對象的角度來看，其實質的影響是：教育對象在接受教育過程中，不但無法增進自覺型的學習能力，甚至在一定程度上，這種能力被弱化了。

這種說法或許是報憂不報喜，又或許是對通識教育的期許過甚所致。但這些問題或多或少會引起關注通識教育事業的人的一些思考，尤其是通識教育的實踐者。以下要談的是筆者的幾點思考。

一、通識教育的的基本目標

若希望釐清上述問題，我們不得不追溯到一個老問題上：通識教

育的基本目標究竟是甚麼？不能明確通識教育的基本目標，其他也就無從談起。

談到通識教育，總有一個限定性概念時隱時現地伴隨左右，這就是「現代社會」。我們所談的總是現代社會條件下的通識教育，對於通識教育的基本約定也是如此：一、通過詞源學上的考證，即強調不同的人的共同學習，來輔證現代通識教育的合法性；二、從現代大學專業化、學科化的多元共同體的基本狀況出發，強調通識教育是對教育的分裂或不完整狀態的彌補；三、從教育理念出發，認為通識教育是對知識的全方位傳承，以及對時代重大主題和思想的關注，從而強調這種教育的社會效果，即公民的培養和社會秩序的穩定；四、從人類本性出發，強調通識教育對引導和發啟人類天性中的美德的重要性，從而更關注人心的養育和人性秩序。以上從不同角度對通識教育的約定中，有兩點是相同的，一方面著重其現代社會狀況的條件性和制約性，另一方面，突出需要用「整全的教育」來糾正現代教育中那些不利的、甚至有害的全面專業化和技能化傾向，從而挽救教育本身，而通識教育是有條件並且可能提供「整全的東西」。

強調通識教育在現代社會條件下的特殊性，以及教育本身的健全性，這本身並沒有錯。然而，如果把教育僅僅理解為單純滿足社會或時代需要的事業，那麼，只要這類需要是「給定的」，不論這種需要是對經濟秩序的需要、對社會秩序的需要、對政治秩序的需要、還是對人心秩序的需要，這樣的教育必然從根本上被降格為一種純粹的服務性行業。進而，通識教育也會成為僅為滿足上述需要而採取的「補救措施」。本該是積極性的教育，由於目標消極，最終不得不成了一種消極謀劃。顯然，通識教育的目標不應是成就這樣一種消極謀劃，它原本就該是教育本身的目標，因為歸根結底，通識教育仍然是教育本身的事，離開教育本身來談論某種特殊的通識教育，必然使原本相同的問題變得南轅北轍。

那麼，從此處必然還會引申出下面兩個問題：甚麼是更為積極性的教育？通識教育如何為自己設定一個更為積極性的目標？前者涉及教育的靈魂，後者實際上是對於實現這種教育靈魂的可能性的要求。

二、自覺學習：教育的積極性目標

我們都知道，教育於人而言是無所不在的。除了學校教育之外，還有家庭教育、社會教育等等；除了制度化的教育外，還有非制度化的教育；除了機構的教育外，還有非機構的教育等等。如果更全面地看，對於人類個體而言，教育是終其一生的事；對於人類全體而言，教育同樣是永恆的事業。正是教育成就了人，所謂成就人，就是使人的本質規定性充分發展，進而完善。由此看來，教育必然與人天性中的某種自然規定性息息相關，而這種自然規定性正是人自我完善的可能性。或者說，正是因為在教育的本質中體現了人的自我完善性，教育才有可能成就人。《中庸》中講「率性之謂道，修道之謂教」³，可見「教」是要呈現「性」的。

每個時代都有不同的教育方式，而每種教育方式也會體現各自特殊的教育目標。但是，就教育必然會體現人性中的自我完善性而言，各種教育樣式最終會遵循著一個共同目標——自我完善。教育的靈魂正是體現在這種對人的積極自我完善的可能性的守護之中。那麼，這種積極的自我完善又如何可能呢？其實答案並不複雜，可以說是老生常談，那就是「學習」。如果說教育有可能成就一個真正的人，那麼學習就是這種成就人的教育的靈魂與核心。從這種意義上來看，學習所指向的不僅是外在經驗、或對外在環境的應變能力，還包括人自身

3 朱熹著，朱傑人、嚴佐之、劉永翔編：《朱子全書》，第六冊，頁32。

的積極自我完善的可能性，與前者相比，後者更為根本。我們常說教育要回到人本身，也要在這個意義上來理解，即教育的根本就是指向人自我完善的可能性，而體現教育這一靈魂的學習才算是真正意義上的學習。

那麼，這種真正意義上的學習又是怎樣的呢？首先，這種學習的核心是「自覺性」，即對人性自我完善的自覺性。只有在自覺性的基礎上，學習才能做到「辨識性」和「反思性」，即通過對所學對象的明辨和反思，進而達到對學習主體自身有更具積極性的明辨和充分體現主動精神的思考。只有當這種辨識和思考不只停留在所學的對象上，而是充分反映在學習主體自身的時候，這才可能成為自覺型的學習，並且遠離教條。其次，這種學習絕不抽象，或許，這種學習應該說是一種實踐，是指向人的積極自我完善的可能性的實踐。這種實踐不能單憑學校教育來完成，而是需要與人的內在生命活動相聯結，可謂須臾不離人生左右。正是在這種意義上，學習才必然是每個人的終身事業。

顯然，這種終生學習絕不限於在學校中的、或理論上的學習，但是，學校之所以成為學校，在於它必須是更能體現這種學習的精神實質的場所，而學校的責任正是傳授這種學習的精神實質。我們說學校是一個學習的場所，也就意味著學校需要幫助學習者養成一種自覺型的學習習慣和學習能力，這正是積極地指向自我完善的可能性的實踐。如果我們換一個角度來理解「學習」一詞，那麼所謂學習或許可以被理解為是使「學」成為一種「習慣」。「學」本身就已經包含了「踐行」的含義，學習的意義就在於使一種「自覺的踐行」成為「習慣」，成為人的內在生命活動的本質部分，進而使孕育在人的自然本性中的自我完善性成就為人本身。對學校而言，首要的責任是幫助學習者養成這種習慣，這就是所謂「傳道」的意義所在。對教育者而言，「傳道」先於「授業」，但「傳道」並不是弱化「授業」，而是要

使「所授之業」成為真正「自覺的所學之業」，成為與生命自我完善的可能性息息相關的「學業」。

「傳道」是為了發啟學習者對人自然本性中的自我完善的可能性的自覺探索，從而「自覺地修道」。在此意義上，「學」與「教」是真正一體的，因為這裏的「學」不是別的，正是「修道」，「修道之謂教」，上承「性」、「命」。

任何公民品質和人心秩序，都不是單靠「教」便可達成的。只有當受教育者確實理解教育本身的真實意義，並使學習成為一種與人自我完善的可能性連結在一起的自覺型學習，此時真正的教育才有可能發生。無可否認，不論是對教育者抑或對學習者而言，這都是一種看似過高的要求或標準。然而，這種看似過高的要求，卻正是任何一種真正教育的最基本目標。如何養成學生的自覺型學習習慣和學習能力，不僅是通識教育的責任，更是教育本身的責任。或許我們可以把這看成是通識教育的最低目標。

參考書目

1. 朱熹著，朱傑人、嚴佐之、劉永翔編，《朱子全書》，第六冊，上海：上海古籍出版社、合肥：安徽教育出版社，2002年。
2. 康德著，趙鵬、何兆武譯，《論教育學》，上海：上海人民出版社，2005年。

美國大學通識教育課程內容之發展與啟示

徐慧璇*

香港中文大學

通識教育課程作為美國大學本科課程的組成部分之一，¹起始自上世紀二十年代。²其出現同美國自由教育的理想、十九世紀末接受德國大學的科學研究取向、杜威（J. Dewey）的進步主義－實用主義主張（Progressivism-Pragmatism）相關。³上世紀八十年代以後，各大學在發展通識教育課程時，不再遵循單一方法，而是根據大學的使命將不同類型課程組合起來。⁴

* 香港中文大學通識教育研究中心博士後研究員。

- 1 卡耐基基金會（Carnegie Foundation）及博耶（E. L. Boyer）和列文（A. Levine）提出美國大部分大學的課程基本可以分為三類：主修課程（major）、自由選修科目（elective），以及通識教育課程（general education）。參見The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Mission of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1977), 7; E. L. Boyer and A. Levine, *A Quest for Common Learning. The Aims of General Education* (Princeton: Princeton University Press, 1988), 2。
- 2 D. Bell, *The Reforming of General Education, The Columbia College Experience in its National Setting* (New York: Columbia University Press, 1966), 12-26; F. Rudolph, *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1936* (San Francisco: Jossey-Bass, 1977), 236-244; A. H. Stevens, "The Philosophy of General Education and its Contradictions: The Influence of Hutchins," *The Journal of General Education* 50.3 (2001): 165-191; G. E. Miller, *The Meaning of General Education: The Development of the General Education Paradigm and Practices* (unpublished Ed.D Thesis, The Pennsylvania State University, 1985), 40.
- 3 G. E. Miller, *The Meaning of General Education*, 8-27; R. R. Newton, "Tensions and Models in General Education Planning," *The Journal of General Education* 49.3 (2001): 165-181.
- 4 V. Smith, "New Dimensions for General Education," in *Higher Learning in American 1980-2000*, ed. A. Levine (Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University Press, 1993), 243-258.

通識教育課程是大學在通識教育理念的指導下，為達到一定的通識教育目標而開設的課程。通識教育理念，在不同的大學呈現出差異，目前尚未對其達成一致認可之觀點。⁵大學中的通識教育課程一般分作兩個層次：課程層次（program）和科目層次（course）。前者指大學為全校學生設計的一類課程（program），要求學生在主修課程之外修讀，一般屬限制性選修性質；後者指教師在大學通識教育課程架構下開設的具體科目（course）。

甘夫（J. G. Gaff）對美國大學通識教育課程問題進行總結與回顧，發現上世紀八十年代美國爭論的主要問題可以概括為4個“C”：內容（content）、內在一致性（coherence）、共同性（commonality）、綜合性（comprehensiveness）。⁶其中，課程內容是人們最關注的問題，因為課程內容是實現課程理念的載體，屬於課程的核心，其性質直接與學生可能獲得的學習結果，以及通識教育的理念能否真正實現為學生的發展息息相關。然而，究竟通識教育課程應為學生提供何種性質的內容？是學術知識、交流技能、個人品質的培養，還是對爭議性問題的分析？教育學專家與課程實踐者對此問題仍未能得到一致認可之答案。

甘夫分析認為，對課程內容的提問不同，課程內容的性質也呈現差異。⁷當我們問「學生應當知道甚麼？」，回答是「各種類型的知識」，但哪些知識應當包含其中卻並無定論。當我們問「學生應當能做甚麼？」，有兩種可能的回答：一種認為學生應當掌握應用技能，如寫作、語言交流、電腦應用；另一種認為學生的思維能力應當得到訓

5 關於大學通識教育理念的介紹與論述需另起篇章，此非本文重點，此處不作詳盡解釋。

6 J. G. Gaff, *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievements and Furthering Progress in the Reform of General Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), 14-27.

7 同上注，頁15-21。

練，如邏輯分析能力、批判思維能力、數學分析能力等。後一種觀點認為，大學最重要的任務是訓練學生的思維，令學生學會提出問題、澄清假設、以論據為基礎進行論證、對相關解釋進行評價、作出合理的決定等，這些思維習慣將令學生終生受用。當我們問「學生應當成為怎樣的人？」，回答是「學生需要在知識、技能和情意等方面獲得全面發展」。不過，對於個別大學而言，更為實際的問題是，在課程設計時應當選擇哪些觀點，以及如何不同觀點的組合中取得平衡。

以下，本文將集中回顧美國大學通識教育課程內容的發展歷程，並探討美國經驗對中國內地大學發展大學通識教育課程的啟示。

一、美國大學通識教育課程內容的發展

（一）上世紀二三十年代大學通識教育課程的內容

上世紀二三十年代，通識教育課程逐漸成為大學本科課程的組成部分之一，這一階段最具代表性的是哥倫比亞大學（Columbia University）的「當代文明」（Contemporary Civilization）課程和芝加哥大學（The University of Chicago）的「名著」（Great Books）課程。

1. 「當代文明」課程的內容

哥倫比亞大學於1917年為學生軍事訓練營（Student Army Training Corps）開設「戰爭問題」（War Issues）課程，以回應美國參加第一次世界大戰的需要。「戰爭問題」課程，內容主要圍繞「意識型態」（ideological theme）的主題展開，開設這樣一門課程的理據在於，

長遠來看，人的成就不可能超出他的理想，理解戰鬥所要爭取的目標，是一個有智慧的人的有力武器。⁸

一次世界大戰後，1919年，哥倫比亞大學決定為所有一年級新生開設名為「當代文明」的課程。⁹這門課主要向學生介紹當代人類所面臨的問題及人類的處境，內容圍繞自然資源、人的本質及近代歷史展開。¹⁰此課程在上世紀二十至四十年代，受到其他大學仿效。¹¹

據克羅斯（T. P. Cross）介紹，最初「當代文明」課程的內容包含以下部分：前兩週主要探討各個國家的物質世界與自然資源等地理問題，令學生理解人與自然的相互依存關係；第二部分關注人的行為，討論人的直覺、習慣與反省，使學生認識人的特點，並理解這些特徵可能產生的社會影響；第三部分內容集中於西方文明的歷史脈絡，包括歐洲與美國的政治傳統、現代工業社會的崛起、西方科學的邁進，以及上述發展對社會秩序的意義，以此令學生理解其所處時代的特點；最後一部分圍繞當代的重大問題來展開，如偏遠與落後地區人民的生存、民族主義與國際主義、工業主義與生活水平之提升、政治控制、教育問題等。¹²

「當代文明」課程最初並沒有適當的教科書，教師主要依據內容豐富而細緻的課程大綱及教師們自己編製的課程教材進行教學。可以

8 T. P. Cross, *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College* (New York: The Office of Dean, Columbia College, 1995), <<http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php>> .

9 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 21.

10 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, <<http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php>> .

11 F. Rudolph, *Curriculum*, 256–257.

12 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, <<http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php>> .

看出，「當代文明」課程探討的是關於人存在的幾個面向，其指向是「我」，即幫助學生從自然空間、人的特徵、社會脈絡等時空角度理解和反省自身存在的意義。促使這門課程出現的直接原因是第一次世界大戰，這次戰爭的爆發令人們反思戰爭的緣由及和平的價值，進而使高等教育工作者意識到，即使在和平年代，除了智性發展，學生也需獲得理解有關個人存在的各個面向的教育。

2. 「名著」課程的內容

「名著」，嚴格而言是指課程內容的選擇標準。「名著」課程最早也是在哥倫比亞大學出現，開端於阿斯金（J. Erskine）在1920年開設的「普通榮譽科目」（這一科目當時以General Honors course名稱出現）。此科目的教學大綱是一份包含五、六十部經典著作的書單，學生需每週閱讀一本經典著作，並於課堂上參與討論。

不過，雖然「名著」課程在哥倫比亞大學起源，最終卻是在芝加哥大學獲得了全面推廣。芝加哥大學校長赫欽斯（R. M. Hutchins）是「名著」課程的主力推動者。赫欽斯在任期間，¹³除設立了若干專科學部（人文學部、社會科學學部、生物科學學部、物理科學學部）外，還成立了本科學院，作為大學內的獨立部門，本科學院聘任專職教師，對學生展開通識教育。

13 芝加哥學院在芝加哥大學的位置，歷史上分別在哈柏（W. R. Harper）、赫欽斯和列維（E. Levi）三位任校長期間，經歷了三種完全不同的方式；哈柏認為芝加哥學院應當具有「守門人」的功能，選擇並培養那些有可能在大學中從事研究工作的學生；赫欽斯對芝加哥學院功能的理解是，芝加哥學院應該是大學中的一個獨立的部分，它為所有未來公民提供通識教育；列維則試圖將芝加哥大學微觀地呈現在芝加哥學院中，在芝加哥學院中，來自各個專業的教師可以同本科生親密交流，並傳遞整體的知識。參見D. E. Orlinsky, "Not Very Simple, but Overflowing: A Historical Perspective on General Education at the University of Chicago," in *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago*, ed. J. J. MacAloon (Chicago: The University of Chicago Press, 1992), 25–76。

1931至1937年，芝加哥大學要求學生修讀通識教育課程的學分數及修讀年限不斷增加。至1937年，芝加哥大學提出在本科四年全部實行通識教育，¹⁴學生需在前三年修讀社會科學、人文學科和自然科學領域的科目，第四年修讀英文、數學、外文、西方文明，以及「觀察、闡釋與整合」5門科目，後兩門科目的目的是試圖整合學生在前三年的學習經驗。¹⁵然而，實際情況是1937年的方案僅施行了一年即遭放棄。¹⁶雖然如此，這方案卻是赫欽斯通識教育理念的完整體現。

具體到課程內容方面，在上述課程方案中，前三年的學習內容主要是閱讀三個領域的經典著作。其中，在社會科學領域，學生在一年級主要閱讀和討論同美國民主（American democracy）的哲學基礎及美國社會主要問題相關的著作；二年級的閱讀主要圍繞「社會與文化」（society and culture）的主題來展開；三年級則關注自由的價值與控制問題（value problem of freedom and control）。在人文學科領域，學生的閱讀主要圍繞著對「亞里士多德主義」（Aristotelianism）的反省而展開。在自然科學領域，學生需閱讀物理科學和生物科學中的重要文章與著作。

芝加哥大學的「名著」課程內容明確指向各主要領域的經典著作，試圖令學生從閱讀和討論這些重要作品的過程中，形成對那些持久存在的、同人類相關的問題之思考。這與哥倫比亞大學的「當代文明」課程內容顯然不同，「當代文明」課程並沒有指定的教科書或學生必讀材料，而是請任課教師根據課程大綱的要求自行設計科目資料，內容較為寬泛，且由教師或學生自主決定科目學習材料也較以名著為選擇內容的標準更為靈活。

14 D. E. Orlinsky, "Not Very Simple, but Overflowing," 31.

15 A. H. Stevens, "The Philosophy of General Education and its Contradictions," 170.

16 D. E. Orlinsky, "Not Very Simple, but Overflowing," 46-54.

1937年，赫欽斯的方案受阻後，他將「名著」課程帶到了聖·約翰學院（St John's College），這是一所將赫欽斯思想完整保存至今、且本科四年完全實行通識教育的學院。¹⁷聖·約翰學院採學年制，四年的課程固定編排，並無主修與選修科目之分，課程內容是一百本左右的經典著作，書目在當初哥倫比亞大學的阿斯金所制定的書目基礎上修訂。1937年以來，聖·約翰學院的課程內容變化很少，主要是在閱讀書目中增加了女性作家的作品及關於古典音樂的作品。¹⁸

總結而言，上世紀三四十年代，美國各大學的通識教育課程大體以「當代文明」課程和「名著」課程兩種類型為主。哥倫比亞大學的「當代文明」課程以幫助學生理解個人存在和社會特徵為核心，內容圍繞自然地理、人之特點、西方社會之歷史以及當代主要議題等四個方面，課程資料既包括經典著作，也包括教師、學生自行選擇的材料。芝加哥大學的「名著課程」將內容限定為各個領域的經典著作，通過對經典著作的研讀與討論，令學生了解和反思那些人類持久關注的議題。

（二）上世紀五十至七十年代通識教育課程的內容

1. 上世紀五十年代哈佛大學（Harvard University）以學術學科為取向的課程內容

1945年，哈佛大學發表了《自由社會中的通識教育》（*General*

17 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 26–27; A. H. Stevens, “The Philosophy of General Education and its Contradiction,” 26–27; M. Garber, “General Education,” 1994, 〈http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html〉.

18 A. H. Stevens, “The Philosophy of General Education and its Contradiction,” 172–173; M. Garber, “General Education,” 1994, 〈http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html〉.

Education in a Free Society)，因此書封面為紅色，現在一般稱其為「紅皮書」。此書的發表，主要是為了回應二次世界大戰後學生成份的改變所帶來的教育訴求。時任哈佛大學校長的科南特 (J. B. Conant) 指出，社會經濟發展的多樣性與知識相對主義的出現是第二次世界大戰後的兩大發展趨勢，因應這樣的時勢，科南特校長認為教育需要為學生提供共同的文化和知識，以回應多樣化的危機。¹⁹因此，「紅皮書」強調依照學生需要，拓寬知識內容，以達到實現民主的使命，並且主題應圍繞西方文化遺產來展開，注重人文類課程，將歷史作為中心內容，²⁰且與價值觀相關的內容應貫穿於大學的所有學習階段。²¹「紅皮書」提出，學生至少需修讀6門通識教育科目，其中在人文、社會科學和自然科學三個知識領域中應至少各選一門科目。²²此書發表後，美國的大學和學院紛紛開設通識教育課程。²³1956年，哈佛大學又發表《哈佛大學視覺藝術委員會報告》(*Report of the Committee on the Visual Arts at Harvard University*) (又稱《布朗報告》〔*Brown Report*〕)，建議在通識教育課程中增加同藝術相關的科目。²⁴

但實際上，「紅皮書」建議的課程內容在哈佛大學並未得到執行，取而代之的是布魯納委員會 (Bruner Committee) 提交的關於學生應掌握專門學科基本知識與科學方法的建議。此建議對學生的科目結構提出了具體要求：大學低年級學生需在三個領域各修2至4門科

19 Faculty of Arts and Sciences, Harvard University, *Harvard College Curricular Review, Report of the Committee on General Education* (2005), <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gen_ed_report_05.pdf> .

20 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38–50.

21 M. Garber, “General Education,” 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html> .

22 Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University, *General Education in a Free Society* (Harvard: Harvard University Press, 1945), 103–167.

23 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38; M. Garber, “General Education,” 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html> .

24 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38–50.

目，共需修滿四個學年度科目（four year-long courses）；對於大學高年級學生，通識教育委員會提供的課程僅屬建議，學生可以選擇修讀學系開設的科目來替代通識教育課程學分；特別是在自然科學領域，學生可通過選修3門院系開設的科目來替代通識課程學分。有關高年級學生的要求將通識課程與學科專業課程間的界限模糊化，使通識課程的學術學科性質明顯突出。最初，能夠作為通識教育課程的院系科目是有限制的，但隨著時間推移，院系的所有科目幾乎都被認為適合做為通識科目，至1971年，哈佛大學已直接稱其通識教育課程為分佈選修課（Distribution System）。²⁵

據以上所述，在課程組織方式上，哈佛大學實際施行的課程與「紅皮書」的建議相近，但課程內容的性質卻與之大相逕庭。具體而言，實際推行的課程內容注重學生獲得學術學科的基本知識和科學方法，具有學術知識和智性發展的性質。這與上世紀初以來哈佛大學實施的集中分配制（Concentration）²⁶一脈相承。但其影響在上世紀五十年代後明顯擴大，影響的層次包含分佈必修的課程組織方式和學術學科性質的課程內容。

2. 上世紀六七十年代的延續

上世紀六十年代，美國社會進入後工業社會，智性成就成為生活的保證，社會的基本革新來自研究團體、實驗室、大學等。²⁷大學則更加關注研究，關注新的研究所、研究中心和實驗室的創建。²⁸大學教師作為學科的資源獲得正式認可，而非以服務大學的多寡作衡量

25 同上注。

26 其實早在1914年，哈佛大學全面改革自由選修制時，已經採取集中分配制的課程組織形式，要求學生在主修領域之外，還需在人文、社會、自然三個主要知識領域選擇一定學分的課程。

27 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 69–87.

28 同上注，頁87–108。

準則。因此，教師要求減少教學時間，以便有更多時間進行學術研究活動。²⁹通識教育課程直接受到影響。甘夫指出，1967至1974年，美國各大學通識教育課程的學分要求紛紛減少，同時通識教育課程的科目供應數量也在減少。³⁰甘夫在書中還介紹，1976年，布萊克本（R. Blackburn）對美國進行調查發現，1974年與1967年相比，四年制大學和學院的通識教育課程學分佔總體課程學分的比例由43%下降至33%，兩年制學院從59%下降至43%。

上世紀六七十年代，美國一般大學通識教育課程的特徵與上世紀五十年代的哈佛模式十分相近，主要表現在課程組織方式和課程內容兩方面。產生此種相似的原因有二：一方面，上世紀五十年代各大學在哈佛大學的影響下已經紛紛開設了以學術知識為主的分佈必修式通識教育課程，並且此類型課程仍被廣泛接受，未被大範圍聲討；另一方面，上世紀六十年代美國大學重研究、輕教學，重學科、輕通識的環境也令此類設計成為成本最低、最容易實施的通識課程。

具體而言，上世紀七十年代的通識教育課程，在課程組織上，五分之四的四年制學院和四分之三的兩年制學院減少了必修課程，向分佈選修課程模式發展；³¹美國學院聯會（Association of American Colleges）1981年的調查結果顯示，88%的大學或學院設置有分佈必修式課程。³²

在內容方面，令學生涉獵不同學術學科領域的知識仍然是主流，不僅如此，一些院系還通過鼓勵學生選修與專業相關的課程來加強對通識教育課程的控制，結果學生傾向於在學系內部選課，而不是在各個領域中選擇；此外，對通識必修課要求的放鬆使得與職業相關的課

29 同上注；M. Garber, "General Education," 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html> .

30 J. G. Gaff, *General Education Today* (San Francisco: Jossey-Bass, 1983), 8-9.

31 同上注。

32 同上注，頁204。

程獲得發展，這些課程較少包含通識的要求。³³克萊恩（T. Klein）和甘夫的報告顯示，在上世紀八十年代初，80%的美國大學或學院的通識教育課程具有以學術學科為中心（discipline-based）的特徵；69%的美國大學或學院將大部分院系的導論型科目作為通識教育科目提供給非主修（non-major）學生。³⁴

在課程內容方面，除了重視學術知識外，這一階段不少大學還增加了與溝通能力、思考能力相關的科目比例。美國學院聯會在1981年的調查顯示，98%的大學或學院設置與寫作相關的通識科目，並要求學生必須修讀，其中71%的大學是在最近的課程回顧和革新中增加了此要求；62%的機構將發展學生的分析能力作為主要部分，53%的機構將發展學生的綜合能力作為主要部分；總體而言，58%的機構認同其課程具有技能為中心（skills-based）的性質。³⁵

可以看出，這一時期的通識教育課程內容屬於補充與擴展並重。補充學生在基本技能與知識上的不足，如溝通能力；擴展學生的知識範圍，令學生了解幾個主要知識領域的基本知識與方法。上世紀七十年代的通識教育課程內容與哈佛大學上世紀五十年代的通識教育課程理念和架構均十分相近。

（三）上世紀八九十年代通識教育課程的內容

上世紀七十年代大學通識教育的衰退引起各大學和學院的關注，上世紀八十年代開始，各個大學開始調整或改革其通識教育項目。一場重塑通識教育的運動在美國興起。³⁶

33 同上注，頁8-9。

34 T. Klein and J. G. Gaff, *Reforming General Education: A Survey* (Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1982).

35 J. G. Gaff, *General Education Today*, 203-205.

36 A. H. Stevens, "The Philosophy of General Education and its Contradictions," 185.

1. 上世紀八十年代通識教育課程內容逐漸豐富

在上世紀八十年代影響最大的通識教育模式，當數哈佛大學的「核心課程」(core curriculum)模式。「核心課程」模式的目標是鼓勵批判意識，讓學生熟知知識探究的主要方法，理解特定領域的知識類型，以及這些知識如何獲得和應用、對個人有何意義。³⁷核心課程要求學生在七個學習領域至少選修1門課，這七個領域是：社會分析、科學、量的邏輯、道德邏輯、外國文化、歷史研究、文學與藝術。儘管每個領域內的課程內容有異，但探求每個領域知識時所涉及的思維方式卻被假設為是相通的。不過，「核心課程」缺乏對領域劃分標準的論證和詳盡解釋。雖然「核心課程」模式強調院系的導論課或介紹性科目不能當作「核心課程」科目，但最終在分佈必修制下，「核心課程」的科目性質實際上難以與院系科目劃分出清晰界限。³⁸

從整體看，博耶和列文發現這一階段美國大學的通識教育課程內容主要分為三類：(1)以傳統學術學科的知識與方法為主(traditional academic disciplines)，大學一般將學術知識領域劃分為人文學科、社會科學、自然科學、藝術學科四個範圍，95%的院校將這幾大領域部分或全部作為學生選取科目的基本範圍；(2)以跨學科內容為主(interdisciplinary courses)，大學將幾個學科的內容綜合在一個科目中，大約有1/4的院校選取此種模式；(3)主題型內容(themes)，這類課程的內容十分多樣，關於工作經驗、人類問題、文化傳統等內容都被涵蓋在內。³⁹

據甘夫的描述，一個典型的通識教育課程主要包括以下科目：2門寫作課、1門數學課、4門人文學科科目、1門藝術類科目、2門自然科

37 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38; M. Garber, "General Education," 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html>

38 同上注。

39 E. L. Boyer and A. Levine, *A Quest for Common Learning: The Aims of General Education* (Princeton: Princeton University Press, 1988), 23–26.

學類科目，以及3門社會科學類科目。⁴⁰除此之外，一半左右的機構要求學生修讀平均3學分的外語課程，不足一半的機構要求學生修讀語言課程，三成左右的機構要求學生修讀資訊素養（computer literacy）課程，這些要求在以往的課程是不存在的。此外，這一時期，部分機構開始比較多以某一主題為課程組，圍繞此主題開設數門科目，如批判思維、全球化研究、文化多樣性、倫理與價值、性別問題等都是典型的科目主題。

可以看出，這一階段通識教育課程的內容範圍有所擴展，從學術學科知識為主發展出跨學科類型和主題類型的科目。不過大多數機構的課程仍然以擴寬學生的知識視野為主，內容包含學術學科的基本知識與方法。

2. 上世紀九十年代通識教育課程內容的發展

踏入上世紀九十年代，美國大學的通識教育課程又出現了一些新內容。弱勢社群尋求平等和權利、非西方的群體保持文化獨立的要求紛紛出現，於是西方文化為主要內容，建立西方價值為主流的課程內容也隨之發生改變，體現多元文化、信仰及價值的內容進入了通識教育課程範圍。1988年冬，史丹福大學（Stanford University）就「西方文化」（Western Culture）科目是否應作為必修科目引發爭議，進而發展成一場擴展至全美對通識教育課程內容的討論，這也是新時代人們對文化多元和平等訴求的體現。⁴¹此外，資訊技術的發展掀起了資訊革命，也推動大學將與此相關的資訊素養、計算機技能等科目納入通識教育課程範圍。

拉特克里夫（J. L. Ratcliff）、約翰遜（D. K. Johnson）、拉納莎

40 J. G. Gaff, *New Life for College Curriculum*, 70-75.

41 M. L. Pratt, "Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford," in *The Politics of Liberal Education*, ed. D. J. Gless and B. H. Smith (Durham, N.C.: Duke University Press, 1992), 13-14.

(S. M. La Nasa) 及甘夫概要介紹了「2000年度學術負責人意見調查」(Survey of Chief Academic Officers in 2000) 和「全國通識教育的變革調查(1989–2000)」(A National Survey of How General Education Changed Between 1989 and 2000)⁴²。兩份調查指出上世紀九十年代末通識教育課程的內容包括自然學科、數學、社會學科、人文學科、藝術、文學、歷史、哲學與倫理、外語、生活科學、物理科學、宗教、交流類型科目、文化多樣性、全球化研究、體育, 以及跨學科課程。此時的課程內容將文學、歷史、哲學、宗教等從人文學科中單獨列出, 將物理科學從自然學科中單獨列出, 而生活科學、服務學習(service learning) 則屬於新出現的內容。其中, 自然科學、社會科學、人文學科、藝術、交流與思考技能始終佔主要比例, 文學、歷史、哲學與倫理、資訊素養、文化多樣性、全球化研究等內容也在50%以上的機構出現。

(四) 小結

根據上述對各個時期的通識教育課程內容之調查及分析, 筆者將通識教育的課程內容歸納為三個類別: 學術學科類課程、技能類課程、主題類課程。學術學科類課程主要包括自然學科、人文學科、社會學科、藝術類學科及跨學科。技能類課程主要包括交流技能課程、數學課程、外語課程、體育課程、計算機課程。主題類課程指以主題為線索組織的課程, 目前出現的主題主要有: 當代文明、歷史、名著、職業、人類問題、全球化研究、多元文化、倫理與價值、性別問題、生活科學、服務學習等。

筆者的分類與甘夫提供的分析架構略有不同。⁴³ 依筆者之見, 學

42 J. L. Ratcliff, D. K. Johnson, S. M. La Nasa, and J. G. Gaff, *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey* (Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities, 2001), 6–12.

43 J. G. Gaff, *New Life for the College Curriculum*, 14–27.

術學科類課程主要回答的是「學生應當知道甚麼」；技能類課程主要回答的是「學生應當能做甚麼」；主題類課程根據主題及課程目標之不同，分別回答的是「學生應當知道甚麼」、「學生應當能做甚麼」、「學生應當成為怎樣的人」三個問題。

可以看出，上世紀二三十年代，美國各大學的通識教育大多圍繞某些主題展開，其中以哥倫比亞大學的「當代文明課程」、芝加哥大學的「名著課程」獨樹一幟，這兩門課程以「學生成為怎樣的人」為考量進行組織；上世紀五十至七十年代，大學通識教育課程內容主要包括四個基本學術知識領域及技能類型內容，其中哈佛大學是發展學術學科內容的代表，雖然上世紀八十年代初推出的「核心課程」曾試圖擺脫學科導論的性質，但其課程組織線索仍然脫不去學術內容的本質，只不過由側重知識性概念轉為關注探究方法和思考方式，此階段的重點與「學生應當知道甚麼」、「學生應當能做甚麼」兩個問題相關；上世紀八十年代後期，通識教育課程中開始呈現跨學科類課程，主題類的內容也日益豐富；上世紀九十年代，技能型課程中出現資訊素養課程，在主題類課程中出現了性別問題、文化多元主義、全球化研究等與美國當代社會問題相對應的內容。時至世紀之交，通識教育課程內容又加入生活科學和服務學習等新內容。可見，上世紀八十年代以來的通識教育課程日益打破了單一的課程取向，走向綜合，這一階段的通識教育課程內容反映出高等教育機構在試圖整合三種類型的通識教育課程。

雖然上述介紹未必能夠做到面面俱到，但至少可以讓我們管中窺豹地了解通識教育課程內容發展的基本脈絡：通識教育課程內容從與人之存在相關的重要議題發展為以學科知識為主，日益走向以主題為線索的多樣化內容；從以西方文明為主題、試圖維護西方主流價值的內容，到日益出現文化、價值、信仰多元化的內容；資訊技術的出現，令傳統注重交流的課程也開始包含信息技術與資訊素養等內容。

二、美國經驗的啟示

上世紀八十年代開始，中國內地便曾就「通才教育」與「專才教育」展開了廣泛的討論，⁴⁴當時一些大學已開始為學生提供跨專業選修的公共選修課。1995年，原國家教委在52所高等學校開展加強大學生文化素質教育的試點工作，中國內地大學隨之出現以「素質教育通選課」、「通識教育選修課」、「通選課」等為名的文化素質教育課程或相關內容的講座。在此過程中，有的大學開始借鑒美國大學的通識教育課程，並與中國大學生的素質教育要求相聯繫，發展出中國本土的大學通識教育。⁴⁵

但從課程實踐上看，中國內地各大學的通識教育課程大多類似分佈必修制下的學科知識性質內容。例如，浙江大學2000年初將原有課程重新統一規劃，將通識教育課程劃分為人文科學、社會科學、自然科學、工程技術、藝術五個類別；北京大學2000年秋季開始實行新的課程方案，其通識教育課程分為五大類：數學與自然科學，社會科學，哲學與心理學，歷史學，語言學、文學與藝術；武漢大學2002年修訂之教學計劃中的通識教育課程分為人文類、社會類、理工類、藝術類、醫學類、體育類六個類別。⁴⁶

雖然中國內地大學的通識教育科目並非全部以學術知識為導向，有的教師針對學生的多樣化背景，對內容的類型和難度進行了適當的調整；有的教師則根據個人的開課取向開設非學術知識類型的科目；有的教師在學術知識的基礎上增加了同思考方法和社會價值相關的內容，但是，當我們檢視課程層次的通識教育內容時，看到課程架構基

44 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187。

45 本文所言之中國內地大學通識教育課程不包括國家規定的大學生必修課程，如政治課、英語課、體育課、計算機課等，僅指各大學校本設計的課程項目。

46 馮惠敏：《中國現代大學通識教育》，頁197-211。

本是以知識分類為線索的，即劃分出供學生修讀的課程領域。⁴⁷當我們閱讀並分析具體科目的介紹與大綱時會發現，其中不乏學科介紹型、學科入門型科目，甚至學科基礎課。可以說，中國內地發展通識教育課程的大學中，大部分大學的課程設計與美國上世紀五十至七十年代盛行的通識教育課程內容相似，採取的是分佈必修式的組織方式，內容具有學術學科知識的性質。

選擇吸收此類經驗是可以理解的，這與中國內地高等教育發展的歷史脈絡直接相關。上世紀初，中國現代大學起步之時，先後借鑒了日本、德國、美國等國家的高等教育制度。當是時，中國亦曾一度發展大學通識教育課程。上世紀五十年代初，新中國建國，開始全面學習蘇聯的專才教育模式，⁴⁸但因眾所周知的諸種弊端，使「這一模式已成為八十年代以來中國教育改革的重要對象」⁴⁹。若想改變專業教育的困局，讓學生走出專業的狹小範圍，較容易的方式是讓學生有機會在專業學習之外修讀其他知識領域的科目，拓寬知識的基礎與範圍。另一方面，大部分大學教師在他們受高等教育時接受的是專才教育，對教師而言，將學科內容的科目進行改造，減少學科概念和理論內容的比例，令非本專業學生容易理解，也成為教師容易進行的科目設計方式。

從前文對美國上世紀二十年代以來通識教育課程內容發展的介紹來看，美國的通識教育課程內容隨時代變化而變遷，課程內容亦呈現多樣性。我們看到，通識教育課程的內容除了意圖拓寬學生知識視野的學科知識外，還涉及幫助學生理解自身存在的「當代文明」、令學

47 徐慧璇：《大學教師的通識教育課程設計模式——課程取向的視角》（哲學博士論文）（香港：香港中文大學，2007年）。

48 李楊：〈五十年代的院系調整與社會變遷——院系調整研究之一〉，〈http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk_wzdetails.asp?id=3541〉，瀏覽日期：2007年1月30日。

49 楊東平：〈中國高等教育的蘇聯模式——關於1952年的院系調整〉，〈<http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk.asp>〉，瀏覽日期：2007年1月26日。

生反思人類生存重大問題的名著、面對知識分裂而作出嘗試的跨學科內容和主題類型內容、注重發展學生技能和思維能力的內容等。與之相比，中國內地的通識教育課程內容類型仍相對單一。

美國的經驗啟發我們，拓寬學生知識範圍的嘗試僅是通識教育的嘗試之一，其他理念及其主張的課程內容同樣值得我們參考，如以「我」為中心的文明類課程，以人類思想為中心的名著類課程，以思維訓練為中心的批判思維課程。這些內容已經超出簡單的知識範疇，毋寧說與學生個人發展產生更長遠之聯繫。大學在發展同學校特徵相關的通識課程內容時，不妨適當參考多樣的課程與內容，進行本土化嘗試和改進。

三、結語

甘夫針對通識教育內容的三個提問對我們設計課程內容是有意義的，⁵⁰課程發展者與實踐者在設計課程和科目時，如果能從學生的學習效果出發，而不僅僅是從教師傳遞的角度去提問，課程內容的選擇與設計將會更豐富，達致通識教育理想的路徑也就更清晰。

50 J. G. Gaff, *New Life for the College Curriculum*, 15–21.

參考書目

中文參考書目

1. 中華人民共和國教育部高等教育司，《關於加強大學生文化素質教育的若干意見》，1998年。
2. 李揚，〈五十年代的院系調整與社會變遷——院系調整研究之一〉，〈http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk_wzdetails.asp?id=3541〉，瀏覽日期：2007年1月30日。
3. 徐慧璇：《大學教師的通識教育課程設計模式——課程取向的視角》（哲學博士論文），香港：香港中文大學，2007年。
4. 馮惠敏，《中國現代大學通識教育》，武漢：武漢大學出版社，2004年。
5. 楊東平，〈中國高等教育的蘇聯模式——關於1952年的院系調整〉，〈<http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk.asp>〉，瀏覽日期：2007年1月26日。

外文參考書目

1. Bell, D. *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*. New York: Columbia University Press, 1966.
2. Blackburn, R., et al. *Changing Practices in Undergraduate Education*. Berkeley, California: Carnegie Council for Policy Studies in Higher Education, 1976.
3. Boyer, E. L. and Levine, A. *A Quest for Common Learning: The Aims of General Education*. Princeton: Princeton University Press, 1988.
4. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University. *General Education in a Free Society*. Harvard: Harvard University Press, 1945.

5. Cross, T. P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: The Office of Dean, Columbia College, 1995, <<http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php>> .
6. Faculty of Arts and Sciences, Harvard University. *Harvard College Curricular Review, Report of the Committee on General Education*, 2005, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gen_ed_report_05.pdf> .
7. Gaff, J. G. *General Education Today*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
8. Gaff, J. G. *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievements and Furthering Progress in the Reform of General Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
9. Garber, M. "General Education," 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html> .
10. Klein, T. and Gaff, J. G. *Reforming General Education: A Survey*. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1982.
11. Miller, G. E. *The Meaning of General Education: The Development of the General Education Paradigm and Practices*. Unpublished Ed.D Thesis, The Pennsylvania State University, 1985.
12. Newton, R. R. "Tensions and Models in General Education Planning." *The Journal of General Education* 49.3 (2001): 165-181.
13. Orlinsky, D. E. "Not Very Simple, but Overflowing: A Historical Perspective on General Education at the University of Chicago," in *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago*, ed. J. J. MacAloon (Chicago; London: The University of Chicago Press, 1992), 25-76.

14. Pratt, M. L. "Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford." in *The Politics of Liberal Education*, eds. D. J. Gless and B. H. Smith (Durham, N.C.: Duke University Press, 1992), 13–31.
15. Ratcliff, J. L., Johnson, D. K., La Nasa, S. M., and Gaff, J. G. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities, 2001.
16. Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1936*. San Francisco: Jossey–Bass, 1977.
17. Smith, V. "New Dimensions for General Education," in *Higher Learning in American 1980–2000*, ed. A. Levine (Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University Press, 1993), 243–258.
18. Stevens, A. H. "The Philosophy of General Education and its Contradictions: The Influence of Hutchins." *The Journal of General Education* 50.3 (2001): 165–191.
19. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Mission of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions*. San Francisco: Jossey–Bass, 1977.

美國大學通識教育核心課程考察報告

張燦輝 梁美儀 溫建華 *

香港中文大學

一、背景

(一) 大學學制的轉變

香港的大學學制將於2012年始由三年制轉為四年制。因應這種轉變，香港中文大學通識教育課程的修讀規定亦將由原來的15學分增加至21學分，其中，大學通識教育（University General Education）¹將新增設1門6學分的一年級學生共同必修的通識基礎課（foundation course）。此課程的設計交由大學通識教育主任統籌。為籌劃此課程，大學通識教育部積極研究海內外大學相關課程的設計和經驗，其中尤以美國大學作為研究重心。2007年6月4日至14日，大學通識教育部組成考察團前往美國訪問了六間著名學府，²汲取幾間大學在設計和實施通識課程方面的經驗，作為構思一年級通識基礎課的參考藍本。

* 張燦輝，香港中文大學大學通識教育主任、通識教育研究中心主任。
梁美儀，香港中文大學大學通識教育副主任、通識教育研究中心副主任。
溫建華，香港中文大學大學通識教育部前任課程主任。

1 香港中文大學的通識教育由「大學通識教育」與「書院通識教育」構成，本文圍繞「大學通識教育」進行討論。參見〈<http://www.cuhk.edu.hk/oge>〉。

2 這六所大學是：加州大學洛杉磯分校（University of California at Los Angeles）、史丹福大學（Stanford University）、華盛頓州立大學（Washington State University）、紐約大學（New York University）、哥倫比亞大學（Columbia University）和波士頓大學（Boston University）。

（二）設立一年級通識基礎課的緣由

現時香港中文大學的大學通識教育課程採取近似哈佛大學的「核心課程」，同時融合了大學所倡導的中國人文傳統與西方博雅教育精神，課程分為四個知識範圍，分別為：「文化傳承」、「自然、科技與環境」、「社會與文化」及「自我與人文」。學生須於每一範圍內選修最少一門科目，以完成大學通識教育修讀要求。實質上，學生在每個範圍內自由選科修讀，是一種分佈性的選修體制（distribution requirements），但課程結構根據人類知性關懷的四個最重要面向規劃，仍有一定的「核心」成分。

通識課程的設立旨在拓展學生的知識視野，讓學生認識不同學科的理念和價值，並提升他們對人類共同關心問題的觸覺。四個範圍的通識科目由全校八個學院的四十多個學系合力提供。據學生在科目評鑑（course evaluation）中的反饋資料所得，學生在寬泛的通識課程中自由選修，確實能增加他們在專科以外的知識，達到擴闊視野的目的。然而，由於不同科目間缺乏內在的聯繫和統整性，通識教育的理念和價值其實難以清晰且連貫地植入課程中。就現時香港中文大學的情況而論，不止學生，甚至連部分任教通識科的老師往往亦未能清楚掌握通識教育的精神。

針對上述問題，大學通識教育主任建議開設一年級學生共同必修的通識基礎課，旨在透過結構整全的課程，為學生提供共同的學習經驗，建立一個對人類自身和社會重大問題共同思考和討論的學習社群，培養跨學科視野，以及有針對性地提升學生的知性技能，如研讀文本、探究、口語表達、寫作及批判思維等。故此，這次訪問美國多間大學，我們亦把考察的重點放在對這些方面的觀察上。以下即總結我們此行考察的若干觀察和汲取的一些經驗。

二、通識教育核心課程的兩種類型

不同大學因應各自的歷史傳統、教育理念、可用資源等因素，發展出五花八門的通識課程。但若根據課程設置的基本原則作粗略劃分，通識課程主要可分為兩大類型：（一）分佈性規定的通識課程（distribution requirements）及（二）核心課程（core curriculum）。要清楚指出的是，上述是從課程理念出發作出的劃分。事實上，一所大學的通識課程可以同時包含分佈性選修制及核心必修制的成份。³

分佈性規定的通識教育課程的最基本目標是擴闊學生視野。課程中包含的科目種類相當寬泛，多數由不同學系提供，並按規定的學術領域或組別作出歸類。學生需要從這些規定的學術領域或組別中自由選修一定的學分以滿足修讀要求。此類課程的優點是科目易於開設，在人力資源設置上利用院系原有的人力物力，在投入較少額外財力和人力的情況下便可達到擴闊學生知識視野的目的；其缺點是整體課程結構鬆散及缺乏統整性，老師及學生均難以清晰掌握通識教育的目標和理念，科目素質的管理亦比較困難。

核心課程有特定的教育目標和內容，通常包含了大學所認定的學生必須具備的基本知識、態度和能力，要求所有學生（尤其是一年級學生）必須修讀。課程的整體結構較為嚴謹。此類課程的優點是可以為學生提供共同的學習經驗，並有系統地傳授該大學認為最重要的教育理念和知識。但實際的施行比較困難，因為一方面要對核心課程應

3 事實上，就觀察所得，六所大學的核心課程雖有所不同，但大致可分為三類：加州大學洛杉磯分校、史丹福大學和華盛頓州立大學都有分佈性規定的通識課程，核心課程只是整體通識課程的一個組成部分，針對一年級學生開設；哥倫比亞大學和波士頓大學都有完整跨學年的核心課程，可稱為「強核心課程」（strong core curriculum）；紐約大學特設兩年制的「通識課程」（General Studies Program），其中，為一年級學生設置的兩組核心課程共4門科目。

包含的內容達成共識，這並不容易；另一方面，由於著重課程的統整性，往往需要充裕的資源作配套方能妥善施教並達致教學目標。

基於教授側重點的不同，實施核心課程可採取兩條不同的進路：

第一種，強調學生擁有共同的知性能力（intellectual abilities）。課程強調學習體驗，著重知性能力（intellectual skills）的培養多於特定內容的灌輸。課程通常會開辦一系列不同主題的科目供學生選擇。科目往往由不同學系的導師（instructor）合作任教，目的是讓學生認識不同學科對同一課題的認知觀點及處理方法。由於課程涉及選修部分，修讀A科目的學生自然無法獲得B科目所傳授的知識。縱然選修不同科目的學生所獲取的知識不同，他們所得到的學習體驗卻是相似的：透過對同一課題作不同視角的分析和討論，學習到不同學科的知識和理念，學會全面、多角度看問題，並理解不同學科認識事物方式的差異。

第二種，強調學生掌握共同的內容。一些核心課程設有指定的教授範圍和閱讀材料，要求所有學生必須修讀，即學習的知識內容是相同的。課程通常以大班講授、小班討論或二者相結合的形式進行，每班由一至兩位導師任教。對比而言，核心課程無論在規劃、教學安排及管理上，都比分佈性規定的通識課程需求更多的人力及物力資源。

香港中文大學即將新增的6學分一年級學生共同必修的通識基礎課，就性質而言，等同於美國大學的通識核心課程。要成功推行此課程，無疑需要縝密周詳的規劃及充足的資源配合。

（一）強調共同知性能力的核心課程及其教學

此次考察中，加州大學洛杉磯分校與史丹福大學均採取強調共同知性能力的核心課程，兩校都將其作為整體通識教育的其中一部分，並針對一年級學生開設。

1. 加州大學洛杉磯分校：一年級群組科目（Freshman Cluster Courses）

加州大學洛杉磯分校原本只有分佈性規定的通識課程，學生需在「藝術與人文基礎」、「社會與文化基礎」和「科學探究基礎」三大領域中選修科目，修滿約45個通識教育學分方能畢業。這三大知識領域基礎目前仍然保留。

自1997年開始，該校嘗試在一般分佈性規定的通識科目之外，開設一年級群組科目，以提供多元學科視野和有針對性地加強學生的寫作、推理、批判思考等多種知性技能。群組科目開設以後，備受好評，被視為理想課程模式的典範。學生修讀該課所得的學分可以抵免15個通識課程學分。加州大學洛杉磯分校每年約有四千名新生，其中約有一半（即二千名）一年級學生自願選讀一年級群組科目。

一年級群組科目屬於「著重共同知性能力」的核心課程，並不保證學生有共同的學習內容。群組內開設多個跨學科的主題科目，由於群組科目整體不是由一個系統理論推導而出，個別科目之間並沒有明顯關聯。科目的設立由一兩位老師構思和發起，然後邀請其他老師參與，共同組織教學內容，訂定教材，因此，科目的設立是真正跨學科交流的結果。教學工作亦由來自多個學系的教師共同擔當。修讀群組科目的新同學選讀其中一門科目，即能體驗如何透過不同的材料、思考和研究進路去探索和討論同一課題，如此便可在學習一門科目的過程中對不同門類知識的性質和方法加以涉獵和比較。

現時一年級群組科目每年開設約十個不同主題的科目供學生選擇。⁴加州大學洛杉磯分校的學期採季制（quarter），一年有秋、冬、春三個學季，一年級群組科目縱貫三個學季。在秋、冬學季，各科目

4 2006-07學年群組科目共10門，其中3門與「美國社會文化」有關，4門以「科技與環境」為主題，1門以「性」為主題，另有「思想」和「表演藝術」兩科。

以大班講授及小班討論雙軌形式進行教學。不同學系的導師於大班講授科目中的主要內容，而研究生導師（graduate student instructor）則負責帶領小班討論，鼓勵學生深入探究及交流。大班講授每周兩節，每節75分鐘，每班可達五百人。小班討論每周2小時，每班不超過20人。在春學季，群組科目會開設一系列與秋、冬學季主題相關的高級研討班（capstone seminar），由研究生導師任教，討論題目將個別科目的主題整合起來。學生可以依照興趣自由選讀。

總而言之，一年級群組科目作為通識課程的核心元素，共同性不在於內容，而在於思考問題的跨學科進路，以及學生主動學習、探究的學習方式。

2. 史丹福大學：「人文學科導論」（Introduction to the Humanities）

史丹福大學的通識課程既包括核心課程，亦包括分佈性規定的課程。⁵其中，第一範圍的「人文學科導論」屬核心課程，要求所有一年級學生必須修讀。⁶

史丹福大學開設「人文學科導論」的目的是希望為新入學的學生提供一個共同的學習經驗、打穩學生自由教育的基礎，以及協助學生適應由高校升讀大學的過渡期。該校每年錄取約一千六百名新生，每年亦分三個學季。

「人文學科導論」的課程結構分為兩部分：（一）秋學季開設約八個環繞不同主題的跨學科導論科目，由多名來自不同學系的導師

5 整個通識課程分為三個範圍，分別是：（一）人文學科導論；（二）分科寬度課程（Disciplinary Breadth）；（三）公民教育（Education for Citizenship）。

6 第二範圍的「分科寬度課程」屬於分佈性規定的通識課程。課程定出五個學術領域，分別為：工程及應用科學（Engineering and Applied Science）、人文學科（Humanities）、數學（Mathematics）、自然科學（Natural Sciences）及社會科學（Social Sciences）。各學系負責開設不同領域的科目，學生須於每一組別至少選修一門科目。此外，學生亦須於「公民教育」科目中選修指定學分以滿足修讀規定。

在同一科目中合作任教，以多學科視角對同一課題進行論辯，以刺激學生思考。這類似於加州大學洛杉磯分校的一年級群組科目，即兩者都設有一系列不同主題的科目供學生選修，且每門科目均有來自不同領域的導師聯合任教。（二）冬及春學季由個別學系開設一批主題系列（thematic sequences）科目，這些是以特定學科為基礎的科目，由個別學系的導師任教。學生在秋學季的課程中已經初步掌握了不同學科的治學方法，進入冬及春學季，即按照個人的治學取向選修以特定學科為基礎的科目，在知性探究層面上作進一步的深化學習。

「人文學科導論」的課程全部以大班講授和小班討論相結合的形式雙軌進行。大班講授課每班約二百五十人，每周2節，每節50分鐘，由學系教授任教。導論課由一組老師決定五個閱讀文本，在課堂上對文本作不同詮釋。同學需精讀文本，以文本為根據，闡釋各自的立場和觀點，在小組討論中發言，並於課後撰寫論文。小班討論課每班15人，每周2節，每節90分鐘，由博士後研究員（post-doctoral fellow）任教。

對於聘請博士後研究員任教的安排，史丹福大學相關負責人解釋，該課程一般聘用三年合約的博士後研究員，雖然此非終身教職系列的職位，但史丹福大學的名譽及聲望仍可吸引到不少年資尚淺的教師以此為職業生涯的開端。不過，他們的教學經驗也相應有限，所以在教師培訓方面，校方較注重為博士後研究員提供核心課程背景介紹、帶領小班研討的方法、相關知識等方面的輔導。

整體而言，「人文學科導論」課程中科目與科目之間並沒有明顯聯繫，導論課與主題課之間的關係亦不明顯。所有一年級同學都要修讀一門導論課和兩門主題課，因此亦不能保證有共同的學習內容。但課程著重文本研讀，強化學生寫作及思辨的能力，還會引介視覺藝術、音樂等方面的知識。

（二）強調共同內容的核心課程及其教學

此次考察的另外四所大學，其通識教育核心課程均重視令學生獲得「共同的學習內容」，不過，各校為學生選定的共同內容以及課程架構存在差異。

1. 華盛頓州立大學：「世界文明」核心課

華盛頓州立大學的通識課程架構分為三個階梯：第一個階梯的科目要求一年級學生修讀，課程內容涉及基本知識及知性技巧。科目包括：世界文明（World Civilization）、寫作傳意（Written Communication）、數學技巧（Mathematics Proficiency）及科學（Sciences）。第二個階梯的科目主要介紹不同學科的知識，屬於分佈性規定的課程。⁷第三個階梯的科目學術性要求較高，學生需就特定議題作相關研究並撰寫長篇論文。⁸

在上述三個階梯的科目中，以第一個階梯的「世界文明」為整個通識課程的核心課，所有一年級學生都必須修讀。課程內容主要介紹世界的主流文明，並探究相關的社會、政治、哲學、宗教等議題，旨在豐富學生的基礎知識，並讓學生掌握基本的治學方法。課程亦著重培訓學生的寫作、口語溝通和探究問題的能力。

華盛頓州立大學每年錄取約三千五百名至四千名新生。每學年分上下兩個學期。「世界文明」為期一學年，上學期教授公元1500年以前的世界主流文明——「世界文明I」，下學期講授公元1500年之後的世界主流文明——「世界文明II」。「世界文明」課程內容雖然具一

7 第二階梯分為幾個特定範疇，包括：藝術與人文（Arts and Humanities）、社會科學（Social Sciences）、文化研究（Intercultural Studies）、生物與物理科學（Biological and Physical Sciences）及傳意技巧（Communication Proficiency）。

8 第三階梯的科目分為三個類別：以科學方法為基礎的科目；以社會科學方法為基礎的科目；以人文學科方法為基礎的科目。

定的歷史成份，但卻著重以跨學科的視角討論相關議題。學生學習以研讀文本為基礎。文本內容涵蓋的範圍較廣，足以讓各學科從不同角度對選定文本進行討論，教師在編排教程上亦享有相當大的彈性。此外，還為學生提供指定教科書和網上閱讀資料。同學需於上課前閱讀教科書和資料，查看指定的多媒體資料，並完成網上測驗。科目亦要求同學寫作、善用圖書館找資料及參加文化活動。

「世界文明」課程採取大班講授模式，人數由40至100人不等，學生可以自由參加小組討論。導師團隊來自八個不同學系，共有四十多名。

2. 紐約大學「通識課程」的基礎課系列

雖然紐約大學並沒有設立所有學生都必須修讀的通識課程，卻設有一個兩年制的「通識課程」，其結構可以媲美一個具統整性的通識教育課程。

「通識課程」是一個為期兩年的全日制課程，學生修畢此課程後可以取得副學士學位（Associate Degree），之後可再選主修的專業，修讀兩年後即可獲得學士學位。「通識課程」為學生提供了一個全面而跨學科的人文基礎教育。課程當中的「文化基礎」（Cultural Foundations）和「社會基礎」（Social Foundations）系列是「通識課程」一年級生的必修課，也是整個課程的核心課。

「文化基礎」系列介紹從古代世界到現代文明早期的自我（self）概念，著重介紹不同文明如何透過文學、視覺和表演藝術以及音樂展示個人與社會的關係。主要概念包括：（1）神聖與英雄；（2）權力與解放；（3）美與愛；（4）古代與現代；（5）自我與他者；（6）男性與女性。「社會基礎」系列介紹哲學、宗教、政治、社會、文化以及歷史的論述中最基本的問題。第一部分包括恆久的問題如：人與人的

關係、環境、社群、政治組織和神聖。第二部分討論文藝復興以還觀念和價值的衝突，包括：（1）文藝復興與宗教改革對抗中世紀傳統；（2）科學對抗宗教宇宙觀；（3）自由與平等對抗傳統權威。兩個系列各分上下兩學期講授，上學期研讀由古代至中古的文本，下學期研讀由文藝復興到浪漫時期的作品。

「通識課程」的學生總人數為約八百五十人。「文化基礎」與「社會基礎」兩個系列課程，每班人數上限25人。以歷史作框架，著重研讀文獻原典，發展學生的分析力、綜合思考能力及批判討論的語言能力。

「通識課程」有其專屬的教學團隊，導師專職負責教學，無需兼顧學術研究工作。團隊共有62位全職教授及40位兼職教授。每位教職員每學期約任教三個班，每班20至25人。

3. 哥倫比亞大學的核心課程

哥倫比亞大學的核心課程是哥倫比亞大學自由教育的基石。核心課程相當具規模，包含一組科目，內容涉及文學、哲學、歷史、音樂、藝術及科學等範疇。課程著重統整性，讓學生系統而廣泛地認識在不同知識領域中具影響力的思想。哥倫比亞大學的本科生總數約為四千人，每年約有一千名新生。所有學生都必須修讀核心課程。

哥倫比亞大學的核心課程包括五個領域：（1）「當代文明」（Contemporary Civilization）；（2）「人文系列」（Humanities），又細分為「文學人文」（Literature Humanities）、「藝術人文」（Art Humanities）、「音樂人文」（Music Humanities）三組；（3）「主要文化」（Major Cultures）；（4）「科學」（Science）；（5）「其他」，包括外語能力、體育及寫作。

我們此次考察集中了解了「當代文明」及「人文系列」中的「文

學人文」兩個領域的課程結構及運作。

「當代文明」與「文學人文」均為一學年的課程。「當代文明」主要透過介紹人類社群中政治、社會、道德等各方面的重要議題，引導學生探討價值觀如何建構，以期使他們成為積極和有識見的社會公民。「文學人文」主要透過研讀文獻讓學生了解「人文」概念在各種思潮中的演化，發展批判性思辨能力，並建構自我的價值觀。

「當代文明」及「文學人文」課程以小組形式教授，每班人數不多於22人，每周上課四小時。課程要求學生研讀文本，就文本中所圍繞的議論發表個人論點，並以口頭報告和寫作的形式表達。科目選用之文本，除核心課程要求的基礎文本外，教師也可自選文本。老師充分意識到每組學生都有不同，學年開始時特別重視引導小組互動，建立智性社群，使討論水準提高。

4. 波士頓大學：文理學院的核心課程

波士頓大學文理學院的學生可以通過三種途徑滿足通識教育課程的修讀規定。第一種，修讀整套共8門科目的核心課程。第二種，從分佈性規定的課程（Divisional Studies Program）中選修6門科目。分佈性規定的課程包含四個範疇：人文學科、數學及電腦科學、自然科學、社會科學。同學需按規定從特定範疇中選修一定的學分。第三種，按特定的科目組合，從核心課程及分佈性規定的課程中各選修一定的學分。波士頓大學每年約有一千八百五十名新生入讀文理學院，其中有約五百名學生選讀整套包含8門科目在內的核心課程。

核心課程共8門科目，學生需於第一學年及第二學年各修讀4門科目。8門科目中，4門屬人文學科類，2門屬自然科學類，2門屬社會科學類：

- (1) 人文學科類別的科目：遠古世界 (Ancient World)、古代及中古世界 (Antiquity and the Medieval World)、文藝復興 (The Renaissance)、從啟蒙到現代 (From the Enlightenment to Modernity)。
- (2) 自然科學類別的科目：宇宙與地球的進化 (Evolution of the Universe and the Earth)、生物多樣性及生命進化 (Biodiversity and the Evolution of Life)。
- (3) 社會科學類別的科目：社會科學基礎 (Foundations of the Social Sciences)、個人與現代性 (the Individual and Modernity)。

核心課程的目的是希望為學生提供自由教育的基礎，讓學生認識歷史的發展、科學中的重大發現及造就當代世界的文化傳統和價值觀，以及強化學生的思維及提升其學習能力。

課程以大班講授及小班討論相結合的形式進行。大班講授每周一次，每次80分鐘，要求全體學生（五百名左右）一起上課。小班討論則每班20至25人，每周3小時。大班講授邀請大學較著名的學者任主講，小班討論由學系教授擔任指導老師。

核心課程以研讀經典文獻為主，內容涉及人文學科、社會科學及自然科學中的重要觀念及方法。在大班講授中，講者主要就環繞主題的相關概念及問題作提綱式引介；在小班討論中，導師會引領學生對主題作深入了解，並著重互動交流，發展學生的批判思維及寫作技巧。

三、通識教育核心課程的實施舉措

(一) 教師輔導及培訓

此次考察的幾所大學都十分重視為任教通識核心課程的教師提供輔導、培訓，以及增加教師之間相互交流的機會和渠道。從內容上看，此

類教師發展活動主要有四方面：1. 向新教師介紹核心課程的背景資料；2. 為帶領研討班的教師提供教學法培訓；3. 擴展教師的知識基礎；4. 教師之間就授課經驗互相交流。在培訓課程的組織方式上，主要有定期聚會、工作坊、單獨的培訓課程、構建網絡資源平台等形式。

加州大學洛杉磯分校為協助研究生導師教學，一年級群組科目負責部門每年均會組織培訓及輔導課程，為導師提供相關課程資訊，包括群組科目的歷史背景、課程目的、一年級學生的特性、課程的評核機制及教學支援配套等。另外，部門每學年亦會組織三次研討班發展工作坊（seminar development workshop），為有意於春學季開辦研討班的研究生導師提供輔導。工作坊會邀請資深的導師講解如何設定研討主題、選定教材、安排教程，以及傳授促進課堂討論氣氛的技巧等。

史丹福大學為協助博士後研究員指導小班討論課，每學年均舉辦一個為期兩星期的輔導課程。課程內容除了介紹課程的歷史、目的、教學隊伍的成員外，亦會邀請較資深的博士後研究員講授實務性教學技巧，如文本的選擇、教程和課業的編排等。此外，亦會邀請專家講授一些與課程相關的議題，以提升教學人員的知識水準。

華盛頓州立大學任教「世界文明」核心課的導師每年暑假均需參加一個為期一星期的暑期工作坊，並於學年間參加數次會議，討論有關課程的問題及交流教課經驗，如課程的內容、討論的議題、教學法等，藉以改進課程質素。

哥倫比亞大學核心課程領導人相當注重教師之間的溝通，由於「當代文明」及「文學人文」的教師團隊均來自不同學系，因此每週舉行午餐聚會，藉此提供平台讓導師們交流課程中的種種事項，如教學法、課程內容、討論問題等。此外，亦會邀請個別課題的專家於午餐聚會時作專題演講，以開闊導師的知識視野，提升教學知識水平。

波士頓大學現時大約有五十個來自不同學系的老師任教核心課程，平均每人每學期教授一班。任教核心課程的導師每星期會面

一次，就課程問題作討論及交流。所有課程資料，如教學大綱、討論題目、課業試題及其他相關的教學資源亦會存檔，供導師互相取用和分享。

與其他幾所大學的實施舉措略有不同的是，紐約大學「通識課程」通過構建網絡資源系統——黑板系統（Blackboard）——為核心課程的師生提供資源共享和溝通交流的平台。黑板系統分為三個方面：

1. 導師空間（faculty space）：是「通識課程」導師以及行政人員間溝通的橋樑。用戶可以發電郵給所有或特定的群組，以便互相交流。導師亦可以從中尋找到不同課程的大綱、指引、教材，以及網絡連結等。
2. 媒體庫（media matrix）：包含特別為配合課程設計而選定的電子素材，是所有「通識課程」電子教材的總匯。導師可以把教材自行複製到其個人的科目網頁中。通過媒體庫，導師亦可以快速連結至圖書館已擁有版權的資料庫，獲取文本、音樂及錄像等資源。
3. 虛擬公共空間（virtual commons）：包含所有與課程相關的資源及課外資源。虛擬公共空間的設立是希望幫助學生認識科目之間的關聯，以及課程與外在世界的聯繫。此空間亦會放置多媒體資訊、學生項目（project）的題目、圖書館連結以及網路資源等。

（二）資源和激勵機制

除提供同教學直接相關的輔導和培訓外，部分大學還通過提供資源的方式激勵教師投入核心課程的教學。在激勵教師的諸多措施中，大部分學校均通過為教師提供津貼的方式以作支持，哥倫比亞大學還為教師提供帶薪學術假期以作激勵，加州大學洛杉磯分校則從工作量

的角度考量，在教師工作量以及學系對課時的認可上作出安排。

加州大學洛杉磯分校開辦一年級群組科目成本巨大，每門科目每年所需成本約為二十萬美元。其中85%用作支付教學薪金，其餘15%則用作支持行政及班級運作的開支。群組科目設有相當完善的激勵機制，以吸引導師開課和任教。如導師任教群組科目，其所屬的學系即可獲得教學豁免津貼，用作另聘教員補充學系科目師資之用。至於導師，每教授一門群組科目，即可豁免於學系教授一門科目（以每學季計）。首次任教群組科目的導師，更可額外獲得4,000美元津貼。另外，研究生導師參加輔導課程或工作坊，亦可獲發少量津貼。

史丹福大學所設立的激勵機制亦相當完善。首次任教秋季學季「人文學科導論」的導師可獲得10,000美元津貼，以作課程設計及編製教材之用。若導師於第二年起仍繼續任教，每年將獲得5,000美元津貼。首次任教冬及春季學季的導師可獲得3,000美元津貼。此激勵機制只適用於「人文學科導論」與導師之間，學系與「人文學科導論」項目則沒有任何激勵或補償性的關聯。

華盛頓州立大學的通識教育部以比較間接的方式鼓勵學系提供師資。凡任教核心課程導師，其所屬學系在收取研究生方面都會獲通識教育部提供的財政支援，令學系有更好的發展機會。

哥倫比亞大學對核心課程的重視亦可以反映在其完善的激勵機制上。按現時規定，高級導師（senior instructor）連續四年任教核心課程，即可以獲得一學期的有薪假期。另外，科目的核心講者（core lecturers）可每年獲得5,000美元津貼，若連續任教四年，可另獲7,000美元的暑期津貼。

（三）活動及出版

波士頓大學雖無施行額外激勵措施以吸引導師任教，但仍有不少導師出於對通識教育理念的認同，願意任教核心課程。不過，該大學

會為學生學習提供資助，其核心課程每年均會資助學生參加文化活動和短途旅遊。課程亦提供資源，鼓勵學生將修讀課程的論文習作結集出版，展示學習成果，刊物編輯工作由學生擔任，以提升他們的組織和領導能力。

（四）質量保障機制

為保障通識教育核心課程的質量，各校均採取措施了解具體科目運行情況、評估課程的整體質量。主要舉措有：設立獨立工作組評估課程，設立督導委員會指導核心課程管理部門的運作，建立科目資料檔案袋，進行科目教學評估，及進行現場課堂觀察。

與一年級群組科目相配合，加州大學洛杉磯分校成立通識教育群組科目評價工作組（Workgroup on General Education Cluster Assessment），1998–2003年對群組科目進行為期五年的調查與評估。此外，群組科目行政小組與大學本科教育評估辦公室（College's Office of Undergraduate Evaluation）合作完成《1998–2003年一年級群組科目自我回顧報告》（*Self-Review Report of the Freshman Cluster Program 1998–2003*）。不僅如此，2003–04學年，大學教務會（Academic Senate）還對一年級群組科目進行了實地考查（site review）。

史丹福大學的質量保證機制分為兩層。一層為「人文學科導論」課程辦公室，負責日常管理和評估工作，其上又設立督導委員會（Governance Board）監督其教學質量，並對其發展給出指導。

華盛頓州立大學⁹、紐約大學¹⁰及波士頓大學¹¹則分別通過建立科

9 華盛頓州立大學的具體要求為：1. 教師向通識教育主任提供科目教學大綱，以確保各個科目與通識教育整體目標保持一致；2. 每學期末對各科目作教學評估。

10 紐約大學採取的方式為：1. 學術事務部門審閱科目大綱，若科目主題被質疑，該科將可能被取消；2. 教師需依照通識科目指導設計內容，但同時享有確定科目架構的靈活性；3. 學院教師及行政人員每年例行觀課；4. 建立科目檔案袋，資料用於審查與評估。

11 波士頓大學主要採取兩種方式：1. 核心課程主任定期觀課；2. 每學期進行教學評估。

目檔案袋、科目教學評估及課堂觀課等方式，蒐集科目設計及教學相關的具體信息，以考察通識科目與核心課程之間的配合程度及科目質素。

三、從美國核心課程經驗獲得的啟發

這次赴美考察，蒐集了數間美國大學規劃通識課程的資料，收穫可謂不少。其中對香港中文大學籌劃一年級共同核心課程較富啟發性的經驗可歸納為如下八個要點：

（一）設立核心課程的共同目標

六間大學的通識核心課程雖然在結構與內容上有所差異，但都圍繞著以下三大共同目標：

1. 建立知識基礎，讓學生更了解自身以及其身處的社會及世界；
2. 培養及提升學生的知性技巧，包括閱讀、探究、寫作、語言溝通，及批判思維的能力；
3. 為學生提供一個共同學習的經驗，由此塑造有利的學習環境，建立學習社群。

除上述目標外，哥倫比亞大學核心課程試圖實現探討及構建價值觀，以及培養社會公民的目標，紐約大學提出的令學生通過文化主題的探究以理解個人與社會關係的目標，也都值得我們參考。這些目標指明核心課程將對學生內在價值、理性判斷、自我理解等方面產生影響。

（二）注重跨學科知識的傳授

據觀察，幾乎所有的通識核心課程都注重知識的整合性及傳授跨學科知識，以培養學生的跨學科視野及融會知識的能力。

（三）經典名著作教材及其選定標準

此次訪問的六間大學，大部分都以研讀經典名著作為核心課程的閱讀文本，由此反映了一種教育的共通信念：大學教育就是要將人類文明或偉大思想的要素傳授給學生，讓學生對人類文明的遺產有所體認，承擔起傳承文明歷史的責任。然而古今中外的經典名著龐雜，應如何作挑選呢？受訪大學大都表示文獻選取的標準主要是取決於文獻內容能否激發多視角的思考，以便引導學生作多方面的反思和討論。此外，大學本身所承傳的教育理念及面向的社會和文化環境，亦是選定文本的重要依據。選擇能啟發學生對自身及身處社會作省思的作品，顯然比單純地介紹「巨著」（Great Books）更有實質意義。

（四）小班模式授課

受訪的六間大學中，有四間大學採用了大班講授及小班討論相結合的形式授課。其餘兩間則純粹採用小班討論上課模式，人數均不超過25人。小班上課無疑是較理想的教學模式，它除了可以增加學生和教師接觸交流的機會，亦可加強教學的互動性、強化學生對課程的投入感，更有利於學習社群的建立。

（五）教師團隊的建立

核心課程的成功有賴於導師的協作和溝通，因此確立完善的溝通機制相當重要。哥倫比亞大學與波士頓大學每週均舉行導師聚會，就課程內容、討論議題、課業安排等進行交流，促進和加深導師之間的合作及聯繫，務求完善課程，以達至最佳的教學效果。

（六）培訓及再教育（Re-education）

據觀察，幾乎所有的核心課程都重視跨學科知識的傳授及培養學生的知性能力，任教核心課的導師無疑需要比一般教授專業科目的導

師具備更廣闊的知識視野和引領學生反思議題、進行討論的指導能力。為協助導師更有效地達成核心課程的教學目標，不少受訪大學都會為導師提供輔導課程及培訓工作坊，甚至提出「再教育」概念，鼓勵導師擴闊知識視野和提升教學能力。

（七）導師在教學上的自由和彈性

縱然大部分受訪大學對核心課程的教授範圍及教學大綱設有基本指引，但在實際教學方面，卻往往給予導師相當大的彈性和自由度。導師可以自由編定教程及增加教材。導師間亦可以彼此交流，交換教學心得和資訊，豐富教學內容。

（八）激勵或補償機制

除紐約大學外，所有受訪大學都邀請不同學系的導師任教核心課程。就一般的情況論，如學系教師同意任教通識課程，通常都要面對兼顧學系課程和學術研究的壓力。為此，確立完善的激勵及補償機制，能在一定程度上減緩教師或學系所面對的壓力和困難。

四、結語

二十世紀的美國大學教育曾發生過多次改革浪潮，通識教育更是改革洪流的焦點所在。美國對通識教育的推行和反思，無疑比香港及國內地區深遠得多，她們的經驗自然有許多值得我們借鏡和學習之處。此次考察，豐富了我們對通識課程規劃和實施的設想，對我們日後規劃一年級共同必修課具有相當重要的參考價值。

香港中文大學推行一年級共同必修核心課，除標誌著校方對通識教育的高度重視外，亦是大學課程結構及編排上的一項重大革新。按現時的推行方案，此課程的結構將與一年級必修的語文學習課程聯

繫，以增強課程間的統整性，並擴展和提升學生的學習技能。這實在是香港中文大學在課程編排上的一項新嘗試。

我們期望，透過通識核心課程的設立，能向我們的學生更清晰地傳遞大學的理念和通識教育的價值，並令老師和同學都對通識教育的價值產生真正的認同感。

附錄 美國大學通識教育考察之旅的行程安排

加州大學洛杉磯分校 (University of California at Los Angeles)	
訪問日期	2007年6月4日
考察重點	一年級群組科目 Freshman Cluster Courses
接見代表	Prof. Kendrick, Gregory (Director of Freshman Cluster Courses)
史丹福大學 (Stanford University)	
訪問日期	2007年6月6日
考察重點	人文學科導論 Introduction to the Humanities
接見代表	Prof. Berman, Russell (Faculty Director of the Introduction to the Humanities); Dr. Woods, Ellen (Associate Director of the Introduction to the Humanities, Associate Vice Provost for Undergraduate Education)
華盛頓州立大學 (Washington State University)	
訪問日期	2007年6月8日
考察重點	「世界文明」課程 World Civilization Program
接見代表	Dr. Law, Richard (Director of General Education Program)

紐約大學 (New York University)	
訪問日期	2007年6月11日
考察重點	「通識課程」的基礎系列 General Studies Program: Foundation Sequences
接見代表	Dr. Squillance, Robert (Assistant Dean for Academic Affairs of General Studies Program)
哥倫比亞大學 (Columbia University)	
訪問日期	2007年6月12日
考察重點	核心課程 Core Curriculum
接見代表	Dr. Martinsen, Deborah (Associate Dean of the Core Curriculum); Prof. Grieve, Patricia (Chair of the Committee on the Core); Dr. Yatrakis, Kathryn (Dean of Academic Affairs)
波士頓大學 (Boston University)	
訪問日期	2007年6月14日
考察重點	文理學院的核心課程 College of Arts and Sciences: Core Curriculum
接見代表	Prof. Johnson, James (Assistant Dean and Director of the Core Curriculum)

二十一世紀的通識教育

——以美國加州大學為例**

(譯者) 黃鳳安 *

香港中文大學

編者按：為推動通識教育在研究型大學的發展，美國加州大學 (University of California) 於2004至2006年間成立了「二十一世紀通識教育委員會」，以重申通識教育在研究型大學中之重要地位。委員會在檢視了加州大學現有的通識教育政策與實踐，並在此基礎上，為大學通識教育的發展提出了若干建議。

「二十一世紀通識教育委員會」的成員來自加州大學各校區、哈佛大學 (Harvard University)、史丹福大學 (Stanford University) 和普林斯頓大學 (Princeton University)，當中包括管理人員和大學教師，合共25人。經過兩年的調查和15次會議研討後，委員會於2007年4月發表了題為《二十一世紀的通識教育》的報告。在此報告中，委員會檢視了美國大學通識教育的歷史、制度及文化脈絡，指出研究型大學發展通識教育的局限，並提出八項建議供各大學參考。

* 香港中文大學通識教育研究中心前任二級助理主任。

** 本報告全文可參見：Centre for Studies in Higher Education, *General Education in the 21st Century—A Report of the University of California Commission on General Education in the 21st Century*, (<http://cshe.berkeley.edu/publications/publications.php?id=254>)，瀏覽日期：2008年3月27日。本刊徵得高等教育研究中心 (CSHE) 同意，節選部分章節譯為中文，謹向「二十一世紀通識教育委員會」、高等教育研究中心及提供資助的紐約卡耐基公司 (Carnegie Corporation of New York) 和休略特基金會 (William and Flora Hewlett Foundation) 致以謝意！

香港中文大學作為一所研究型綜合大學，在推行通識教育的過程中，遭遇了與加州大學相似的困難。目前，為配合2012年大學四年制的推行，香港中文大學的通識教育課程將新增一門6學分的「一年級必修核心課程」。他山之石，可以攻玉！這篇報告所分析與討論的背景、問題、建議等，均對香港中文大學具有參考價值，我們相信這對華人地區的大學通識教育實踐也有借鑒意義。由是，本期《大學通識報》擇其中的重要篇章譯為中文，以饗讀者。

一、引言

踏入二十一世紀，通識教育面對質性上的新挑戰和變化，美國教育制度下的高等教育正從各個方面進行急速的轉變和發展。這首先表現為教育文化和制度架構的發展，有關的發展具體體現在以下數個方面：現時各種類型的院校均大力推廣「研究文化」，聯邦政府亦提供長達五十年的重點撥款，以支持大型研究項目；將大學本科教育的焦點落實在職業訓練，不少大學積極開拓工程、商業及其他技術性的專業科目，相反，修讀人文學科的學生人數卻每況愈下；許久以來，公眾對本科生應該學習的基礎知識的優次仍未能達成一致意見；學生選科有明顯的「自助餐化（cafeteriaization）」傾向。

其次，外在環境的變化對高等教育的發展也產生了深遠影響。最明顯的因素是學生背景愈來愈多樣化；在全球化過程中，社會現象、社會福利模式發生了轉變；以及政府和大眾對高等教育機構的問責形式也在變化。作為高等教育的一員，如何通過通識教育協助年輕人適應二十一世紀的環境轉變，培養他們成為有教養的公民，這些都值得我們思考。

第三種對高等教育產生影響的因素是公民參與的態度發生了轉變。當代社會出現不少民權運動和組織，它們倡議建立一個共和、多元及民主的社會。「個人是政治中一部分 (the personal is political)」的觀念亦漸為大眾認同。公眾對政治議題的焦點亦由國內轉到全球性範圍。因此，通識教育理應為年青人在公民參與方面作些準備。

第四種影響高等教育發展的因素來自新資訊和傳播科技所引起的教育模式轉變。科技發展一方面為教與學提供了新的良機，從而改善了學習成效，並令資訊更流通，另一方面也帶來新的挑戰和限制。

最後一種影響因素是現時跨學科課程 (interdisciplinary offering) 和通識教育課程在架構和組織上所面臨的障礙，例如：按學系劃分權力和資源、課程設計非由中央統籌、傳統的財政撥款模式，以及獎賞制度的模式等。

基於以上現況，確有必要深入探究大學通識教育的意義和推行模式，從而作出合適的建議，這種迫切性實在不容忽視。

二、高等教育的架構和文化

近一個世紀以來，美國的大學和學院架構一直是以學系來劃分的，例如物理系、心理學系、歷史系等。雖然近年有不少跨學科課程出現，但它們只是作為專業學系的補充，並沒有真的取締以學系劃分的整體架構。在此制度架構下，每個學系有各自的行政部門、課程結構，以及人事和財政管理模式。此外，現時各院校均瀰漫著一股「以研究成就和刊物出版為焦點」的文化，教員需要不斷在其專業範疇作研究，出版論文和刊物，並出席各類型的研討活動，這些成就和貢獻均有助教員鞏固、甚至提升自己在學系內的地位，並爭取更多資源和研究撥款。

普遍而言，大學已漸漸地下放權力予各學系去統籌自己的科目和課程，展現了絕對的「地方分權」。因此，課程發展已非校長或校董會的職責。有些學系可能會為了增加收生人數而開辦一些「大眾化」的入門課程予非主修學生，卻不太願意花功夫去籌備跨學科的基礎課程。學系主管可能會向其部門的教員施壓，要求他們專注於自己所任教的本科主修課程和研究院課程，不鼓勵他們教授其他學系或部門的科目。不少教員曾耳聞，甚至本身便認為，任教通識課程、尤其是跨學科科目遠不及在本身的學院或學系去發展其事業來得重要。基於大學的財政預算制度，學系主任一般都比通識教育主管和教員有較大的影響力。因為通識課程的撥款往往只屬臨時性質，因此，在爭取資源和撥款時，這類課程便顯得很荏弱，可謂絲毫沒有議價能力。

由此可見，現時以研究成就為尚的高等教育文化，加上學系在架構上的各自優勢，都使得通識教育處於不利形勢。教員既要滿足學系對學術成就的索求，另一邊廂又要實踐本科通識教育的理想，這種內在的張力似乎無法避免。即使如此，這並不是說問題無法得到解決，但我們並非主張廢除整套現行的高等教育架構和文化，因為這顯然是不切實際的。實際上，通識教育課程面對的最大問題是缺乏創新及持續性。我們希望藉本文引起大眾對通識教育的關注，找出需要考慮的具體因素，以便重新釐訂通識教育在高等教育所佔的位置。

三、將通識教育融入大學架構中

上文曾闡論過在現時的高等教育架構和文化裏，通識教育往往被視為次等，有關的資源和撥款不足，所以全面推行通識教育並不容易。若要對這些問題作出有效改善，我們認為必須把通識教育融入於大學架構中，讓通識教育成為本科課程不可或缺的部分。

在過去的二十年間，美國加州大學最惹人矚目的其中一項革新是開設了一系列新的行政職位，包括副院長（Vice Provost）、副院長助理（Associate Vice Provost）和教務長（Dean），這些職位專門監督本科課程發展。作為本科教育行政總監（Chief Undergraduate Education Officer），他們需要負責處理有關通識教育各範疇的事宜，並使通識教育融入到本科課程的整體。除了剛落成的美熹德校區（Merced Campus）外，所有加州大學校區均有開設此類別職位。各校區的要員會定期開會交流意見，傾談各自所辦的活動，分享當中所遇到的困難等。

我們認為這項進展對強調通識教育的重要性有非常正面的意義。這並非單由大學自行發起，同時亦獲得加州議會及其他專業機構的鼎力支持，因為它們認為加州大學的辦學理念就是為州內的年輕人提供優質的本科教育。除此之外，州政府很欣賞大學院校開辦研究院和其他專業課程所累積的經濟效益及國際聲譽，但同時也指出，這些課程以及大學和院系以專業為本的文化是與本科的教育目標存在著一定的張力。

通識教育委員會的其中一項工作是向每位本科教育行政總監進行詳細和保密的訪談，受訪者中有三位本身就是委員會成員。訪問內容包括他們的職責範圍、在大學行政架構裏的地位、可支配的支援，以及作為行政要員的經驗分享。開設這類別的行政職位有助通識教育的長遠發展，他們肩負著一項重要任務，就是開拓和推動通識教育的創新和變革。在訪問過程中，我們感到非常鼓舞，因為所有行政總監皆完全投入通識教育的使命，並為能改善本科生的學習生活而感到欣慰。他們列舉了不少有關革新通識教育的例子，以助提升本科生的整體生活質素，並為此感到十分驕傲。

是次革新獲得十分正面的回應，但這些職位的設計仍有許多不足之處有待改善，因此我們相信這只是加州大學復興通識教育的第一

步。雖然可能會忽略個別差異和特殊情況，但我們仍然大體總結出下列有關這項革新的局限：

- (一) 不同校區的行政總監所持的職銜各不相同。雖然職銜各異，其實並無不妥，因為這正好反映出每所校區的獨特文化、架構和歷史背景。然而，從大學的整體行政角度而言，這會帶來一定的混亂和不便。
- (二) 各行政總監的實際職責與其職銜一樣變化多端。有些負責監督本科課程的整體規劃，有些則只專注通識教育課程和項目。即使同樣以監督通識教育為主，不同校區的行政總監的職權範疇也迥然有別。當然，我們並非崇尚工作職務單一化，然而這恰反映了這些行政職位與許多原本屬於本科教育（甚至通識教育）範疇的傳統行政架構已逐漸融合，包括處理本科事務的部門，以及其他中央行政要員、院長、主任等職位。
- (三) 在個別校園，行政總監被要求重點推行有關通識教育的變革。與此同時，我們還發現了一個普遍的趨勢，就是行政總監們都需要監察大量日常的例行行政工作。不論是進行中或開發中的活動，他們都需要給予學術意見、審批課程、撰寫課程內容、為課程取得認可作準備，還要舉辦海外交流活動、學術研究項目、暑期進修課程、特別輔導班等，甚至連處理學生紀律問題也在日常的工作範圍內。無可否認，這些都是值得我們去嘗試的活動，並可作為推動革新的起始點。不過，由於他們花掉大部分時間處理上述的工作，已再無空間去發掘其他可行的發展路向。因此，他們變成只為完成別人所安排的工作的傀儡，其工作表現亦只為迎合少數人的要求。

- (四) 在某些校園，新行政總監在工作上的行政安排是與其他部門主任一致的，包括向上級匯報、擁有權力和自主性，以及參與校區中央事務。另一邊廂，別的校區行政總監則可以運用本身的影響力去自行決定其部門的運作模式，而非僅靠上級授權。當然，在不同院校中，對權限的界定存在著不少差異和例外。此外，個別行政人員自以為統領了整個校區的教育和課程規劃，於是便對新的本科教育行政總監加以壓制。這種矛盾雖然並未演變成表面衝突，但受訪者卻訴說他們得花上加倍的時間同其他相關部門諮詢、協調、游說，以維繫雙方工作中的夥伴關係。
- (五) 除個別例子外，大部分的行政總監均無靈活的經費，所以他們並不能確保每年有足夠的財政儲備去繼續推行現有的創新課程和改革項目。當中最為人熟悉的特例是加州大學洛杉磯校區 (Los Angeles Campus)，這個校區於1997年獲得時任校長楊查理 (C. Young) 每年撥款二百萬美元的承諾，用以紓緩各學系開展通識課程的壓力、支援開辦「群組科目」(cluster courses) 和其他通識活動，以及發展新的通識項目。加州大學柏克萊校區 (Berkeley Campus) 本來也決定每年撥出六十五萬美元，以進行本科課程試驗和改革，可是隨著上世紀九十年代初的經濟衰退，這項撥款被終止。普遍而言，這類撥款都是按個別項目來決定，會因應每年財政預算而隨時被中止。
- (六) 在學院的政治環境裏，財政預算與該部門所具的影響力掛鉤。這些新任通識行政總監的經費有限，所以他們需要與大學其他部門的行政主管、財政主管和校外贊助機構維持良好關係，藉以爭取更多經費。這現象正好說明通識教育

一直面對的最大困難。在剛履任時，行政總監們都抱著一股熱誠，堅持自己的理念。但當他們既要向有關部門爭取足夠的財政資源，亦要應付系內教員的不同索求時，便開始失去信心，當初的雄心壯志亦減退。通識教育之所以能在洛杉磯校區取得成功，並成為其他校區持續推行和變革通識教育的模範，主要是因為有大額撥款、校方積極領導，以及校園擁護的氣氛這三方面的支持。

(七) 本科教育行政總監與學系的聯繫一直都受到局限。基本上，學系主任是學系與大學行政主任之間一同處理問題的唯一橋樑。除特例外，本科教育行政總監一般都沒有權力要求學系或學院主任直接向他們匯報。個別行政總監會與學系一直保持友好和互信的關係，然而大多數只會在學系有個別需要時才作磋商。一般而言，雙方之間只有少數的官方途徑去互相溝通。當然其中也有例外，例如，在加州大學聖地牙哥校區（San Diego Campus），本科教育行政總監會定期與各學系負責本科課程的副主任會面。在此要強調的一點是，設立這些新行政職位的目的，是為了促使學系內部提出更多意見、建議，甚至不滿。我們希望學系能夠明白溝通是雙向的，而非只由上到下去施政。由於本科教育行政總監在學系架構外所取得的項目和課程十分有限，且不穩定，因此他們必須主動爭取協辦其他不定期的教育項目，或利用獎賞去吸引有興趣的學系來建立合作關係。

(八) 除少數例外，大部分獲學術委員會批准推行的通識教育新政策都適用於整個校園。可是，比起由本科學院或

學科院系所籌辦的學術課程，學系在通識教育所作的系統性跟進和檢討遠達不到基本要求。

通識教育委員會決定為每個校區設立並落實本科教育行政總監的職位，包括專門負責通識教育的人員。委員會並高度肯定各委員為訂定創新和艱鉅的新政策而作出的努力。然而在現階段，我們認為這些新職位仍未能充分發揮最佳效能，若校方能再向前跨進一步的話，必有更大益處。雖然我們也沒有一個確定的答案，但從過去的經驗中得知，校區需按照其獨特的文化背景，才能發展出一套最合適的通識政策。據這一理論，我們提出如下建議：

- (一) 各校區需竭力為本科教育行政總監這項職位重新作出評估和界定，包括他／她在行政架構中的位置、所擁有的權力和需承擔的職責。這項工作應由校長辦公室負責，並擴展到其他部門，如學生事務處、院系、教務處等，因為這些部門的職能與通識教育是相輔相成的，往往與本科教育行政總監所管轄的範疇有重疊。不論是通識教育，還是整體的教育改革都需要在職能和權力兩方面取得一個新的平衡點。若我們藉是次機會來闡明一直含糊未明的行政權責問題，並給予正式授權，相信所有的校區均可得益。
- (二) 即使校區暫時未能完全做到前述建議，這些被重新定位的本科教育行政總監亦應與其他行政要員一樣，成為校長辦公室內閣一員，亦即在大學的中央行政上擔當一定的職能。再者，他們應與教務委員會建立正式和持久的良好關係，參與訂定教育方針。
- (三) 每一位本科教育行政總監應獲分配一筆流動資金，用以推廣其訂立的革新項目。然而，我們並非提議各學系為通識

教育另行設立新的獨立部門，學系應負責統籌所有固定課程，這樣可避免產生資源鬥爭、制度僵化、權力不清等內部危機。我們建議校方可先預留資金，用來推行課程試驗、增聘學系人手，以及繼續推行試驗成功的項目和課程，但經費仍需每年重新作評估和審批。每項通識教育項目的審批應按其年度評估，從而決定是否值得繼續進行，還是被淘汰。

(四) 在缺乏通識教育的校區，我們應加強教務處對通識教育的興趣和參與。另外一點須注意的是，教務處的職責不僅限於課程批核和例行審查，他們應做得更多更廣。雖然我們不確定是否應為每個校區訂立特定目標，但的確有必要為新編寫的通識教育課程作出多次批核和審閱，不論是由本科教育行政總監、院系、還是學系負責進行。為了更有效平衡各方利益和調整改革方向，相關的中央部門應該定期瞭解通識教育對整個校園所產生的影響，而非僅靠委員會作一次性檢討。

(五) 校方應重新考慮如何讓本科生明白有關通識教育的要求和學習機會。學生事務處、本科學院、學科院系之間在這個議題上的輔導角色應做到更加清晰的劃分。我們留意到現時輔導學生選課的方式十分凌亂，大多只關注如何令學生選修的科目能夠滿足畢業要求。這容易導致學生產生錯覺，認為通識教育是強迫性的、不情願的、胡混過去即可。因此，加強通識教育推廣的其中一項要素，是改善學生對通識教育的理解，並且改良學生輔導的模式。

我們希望藉上述建議能改善通識教育的**結構性條件**，從而增加各校區在革新通識教育方面的潛能。我們堅信這些改變是改善通識教育的必要條件。

四、通識教育課程改革

在改善了行政架構問題後，我們便應進一步改革課程內容，讓通識教育成為本科教育的必要元素。加州大學在成立通識教育委員會前，曾與二十多位美國其他大學的行政要員作訪談，這些院校主要以公立大學為主，其規模和特色均與加州大學相仿。訪問內容大致圍繞討論通識教育的政策和不同通識教育項目的成果，不論是推行或持續性的項目。雖然訪問結果並不能完全代表整個美國的現狀，但從中歸納出來的共同模式仍有助通識教育委員會於日後釐定工作路向。

首先，幾乎所有大學的通識教育模式都是一致的，那便是先訂定數個學科範圍，例如：自然和生命科學、社會科學、人文學科、藝術文化等。然後在每個範圍內提供一系列不同的科目給學生自由選擇，學生必須在每個範圍內選修一定的學分。這種選修模式被稱之為通識科目「自助餐化」。

第二，大部分院校現正（或剛好完成）為通識教育進行檢討，但結果多只是提出一些漸進的改革建議，屬於小修小補方案。

第三，通識教育的課程改革大致可分為如下四類：

- (一) 強調提供跨學科課程的重要性，但實際運作的模式卻與之存在很大差異。
- (二) 重點加強有關社會變革與社會問題的課程，例如：社會和文化異同、全球化和國際化、環境保護、恐怖主義、現代民主社會在道德和政治的兩難等。
- (三) 基礎能力課程，例如：電腦技能、數理推理及技巧、寫作能力等。
- (四) 培養和訓練批判性思維及邏輯分析的課程。

上述結果均屬意料之內，即使進行全面的詳細研究，我們相信亦會獲得近似結果。顯而易見，對於通識教育的改革，我們仍突破不了原來

的框架。只有少數院校會把通識教育列作整體大學架構的問題，從行政、學系和經費三方面做全盤考慮。我們認為大學必須意識到這個先決條件，才能真正地為通識教育進行徹底和持久的改革。

委員會認為各間大學對課程改革的推動力很強，而且會因應整個社會和世界的變化趨勢而修訂課程，這是值得讚賞的。這些變革的重點也與通識教育的宗旨相吻合。此外，我們認為，即使能夠為各通識範圍訂定一系列適時的科目名單，也不一定比現有所累積的成果好。若我們罔顧高等教育院校本身所具備的獨特背景、特色和地理環境，強行地設定單一的課程模式，則只會帶來潛在的課程危機。

我們將於下文重點討論必修科目與選修科目之間的利弊，以及對推行通識教育所帶來的影響。首先，我們會探討一下通識科目在選科方式上存在的兩個極端，就是「完全必修式」和「完全自由選修式」。前者如：芝加哥大學（The University of Chicago）的必修核心課程，它們均為主修以外的科目；哥倫比亞大學（Columbia University）的當代文明科目；加州大學於較早前開辦的美國歷史和憲制科目，其中包括美國史和政治學各一科；加州大學美熹德校區為一年級學生設置的「世界在我家（The World at Home）」核心課程；加州大學聖地牙哥校區其中四個學院開設為期一至兩年的核心課程；近期建成的加州大學美熹德校區所開辦的高年級核心科目（upper-division counterpart）；以及許多其他院校為新生所開設的寫作課程。

在美國絕大多數的高等教育院校，強制所有本科生必須修讀指定科目的日子已成過去。現時，選科「自助餐化」才是主流。在上世紀八十年代，加州大學柏克萊校區決定取消必修的「美國歷史和憲制」範疇，當其時這個範疇的科目數量已高達九十科。數年後，校長在本科課程增設了「美國文化」範疇，以體現美國多樣化及多元文化的特色。現時，柏克萊的學生只需從約五十科中選修一科便可滿足畢

業要求。另一邊廂，許多學校甚至完全沒有指定要求，學生在每個範疇（一般為三至四個）內的科目選擇是完全自由的，其中布朗大學（Brown University）更是選科自助餐化的佼佼者。

學生必須修讀指定和統一科目的趨勢已漸漸式微，原因包括：

（一）大學教育普及化。由於學生人數眾多，若要所有學生在同一時間修讀同一科目似乎不太可能，除非將學生分作小組上課，例如寫作課程的安排。加州大學美熹德校區由於是新建成的校舍，人數較少，所以校方要求新生一起修讀核心課程似乎仍然可行。但長遠而言，當學生人數逐漸增長時，仍會面對一定壓力。

（二）高等教育的其中一個長遠價值取向是尊重學生的個人選擇。

（三）強制修讀某課程內容可能會帶出政治和意識形態的爭議。必修和選修之間的張力，亦可被視為有架構與缺乏架構、自由與限制這兩個層面的角力。有學者甚至諷刺這是一場「不可能的政治任務（principle of political impossibility）」與「鬆散無能的制度（principal of institutional cowardice）」兩個極端間的鬥爭。美國高等教育受到各方面的文化影響而變得既多元又政治敏感，因此若我們要求所有學生都必須修讀統一兼無他選的課程組合，最終只會為課程設計帶來激烈衝突，甚至令發展停滯，或只流於鬆散的妥協。在這樣的環境條件下，自助餐化的選科模式似乎是最簡易的解決方案。因為既不需要考慮學生的入學要求，亦與學生有個人選擇權利的原則相吻合；學系也無須增加額外行政工作，只需按一貫的程序開授合適的科目即可。雖然如此，我們並不能就此斷定「鬆散無能的制度」長遠來說會有絕對的優勢，能夠獲得學生和學系永遠的支持，受到行政人員的歡迎，並藉以減少令人煩厭的長期矛盾和部門間的爭鬥。

委員會一方面不能佯裝這場角力已獲得全面解決，另一方面也不可能時光倒流，回到往日的單一模式去。然而，我們仍抱著為本科生謀福祉的理想，希望利用現有的環境條件找出革新的可行辦法。我們的初步構思是，利用適時的時事議題進一步發展和推廣一系列有結構和跨學科的課程組（collections or packages of courses），例如：環境的可持續性、科技與社會、官僚主義與社會、軍事與社會、生物科技發展的政治和道德矛盾等。每一個課程組可包括數個科目，並加入一些特別元素，例如利用一個學期的時間進行原創性研究。當學生完成一個系列的課程組後，我們可在其成績單上清楚列明，這就像副修科的施行辦法一樣。學生都希望自己在課堂上的努力能獲得正式認可，但以往的成績單一般只會列出其主修科目，由於他們在通識科目的付出不會獲得特別認可，所以通識科目在整個課程結構中經常被標籤為次等科目。因此，若我們把通識教育科目的分數列在學生的成績單上，便有助提升通識教育在整個本科課程的地位和重要性。

此外，若我們把通識科目叢聚成不同系列，通識教育便可成為本科課程中的一個重要部分，就如「套餐」一樣，是缺一不可的，這樣便避免了通識教育淪為整體課程中可隨意搭配的「散餐」菜色，或「自助餐」無數食物中可有可無的一項。學生可自由去選擇修讀哪一個系列的課程，然而一旦作出選擇，便需符合當中涵蓋的所有要求。我們認為這樣的發展模式有助引領有興趣的學生，對跨學科科目的特色和經驗作出更深入和適時的瞭解，這亦符合通識教育的一貫宗旨。通識系列使學生更投入學習通識科目，能獲得正式認可，亦可促進教員們之間的關係。雖然教員任教同一系列的不同科目，但不會被界定為屬於同一部門，有了叢組科目，便有助於強化學系間在知識傳授上的協作關係。

委員會非常鼓勵各校區推行較進取的課程發展策略，這些策略都是於近數十年才提出並累積的，有助於豐富本科生的學習經驗，並進而實踐通識教育理想。我們可特別留意下列已進行或於將來可能進行的教學革新：

- (一) 為一年級和二年級學生開辦時事專題研討班 (seminar)。
近十五年間，加州大學大力於一、二年級的課程當中增設這種類型的研討班，已成為公立大學制度的一項新里程碑。現時差不多所有校區均有開設此類研討班，這更漸漸成為加州大學校園生活不可或缺的部分。然而，學生選科卻仍然是使用「自助餐化」的模式。普遍而言，校方以教員的自主性作主導，讓他們自行決定開授科目的主題和研討的焦點。若我們希望把這類專為一、二年級學生而設的研討班跟通識教育的宗旨拉近的話，其中一個辦法便是鼓勵教員從他們的研究專長中，選擇一些當代的社會問題或政治議題來作為研討班題目。另一個可行的建議是，若教員開辦與某一課程組主題一致的研討班，便適當地給予他們獎勵。
- (二) 基於相關院系講授的是具前瞻性的知識，可考慮發展、設計「制高點科目 (capstone course)」，這會有助於豐富高年級的通識教育課程。
- (三) 鼓勵學系重新整理現存科目或開設新科目，以使學生將所學應用於倫理、道德、政治等範疇。若我們能發動數個學系聯手推行，成效會更佳。這有利於通識教育延伸現時以服務性質為主導的形式，也就是要改變通識教育只為非主修學生提供其他專業知識的形象。

(四) 為本科生提供更多參與研究活動的機會，包括學術、實驗或模擬處境。親身參與研究活動是非常有成效的教育途徑，甚至可以加強教員、研究生及本科生之間的協作關係。

(五) 組織常任教員 (regular faculty)、合約教員 (temporary faculty) 及研究生助教，一同持續進行教學模式的檢討和研究改善的方法。這不但對通識教育，甚至對本科課程整體均有裨益。

上述建議的內容有部分重疊，然而，若我們希望發揮通識教育的最佳價值並拓展其可行性，校方同時推行多方面策略亦未嘗不可。既然我們認同應以「豐富學生的校園生活」作為復興通識教育的宗旨，而非只為滿足畢業的要求，因此，從多方面入手去推行通識教育是最理所當然的策略。

五、推動通識教育文化

行政架構和課程方面的改革對推行通識教育當然十分重要，然而這只是實踐的手段。若我們希望有效地推動通識教育，便必須從改善文化入手，將通識教育理念潛移默化於整個校園的各類群眾中。

早於二十世紀初，大學院校已開始蘊釀發展通識教育課程，用以抗衡專科化及多元化的弊端，並為這些弊端所產生的負面影響作出補救。基於高等教育專科化和學生選科自由化的趨勢愈來愈普遍，通識教育的倡導者希望復興「全才」的教育取向，為學生灌輸「更高」的價值觀念和知識技能，高等教育不應只停留在為學生增強將來的工作前途和賺錢能力的層次。這種崇高的理念迅速獲得各方的回應以示支持，許多教育工作者致力於宣揚通識教育理念，撰寫了不少筆墨有力

的學術文章以肯定通識教育的價值。可惜在實際推行方面，我們仍面對一場艱巨的戰爭。

普遍而言，學生對於通識教育可謂一知半解，更莫說當中的價值意義。他們大都認為高等教育的目的是提升職業技能，只有少數人期望大學生活可幫助他們發展文化修養、道德觀念或政治取向等。學生不了解通識教育的宗旨是無可厚非的，他們只視通識教育為中學課程的延伸，有「避之則吉」的想法。若我們期望學生能在短時間內改變這一根深蒂固的想法，是不切實際的。我們唯一可以肯定的是，若校方不提出全校性的方針，最終甚麼也不會改變。

在校園內推動通識教育文化是可行的一個辦法，然而沒有任何建議能有絕對的保證。我們的著眼點是，將在推行通識教育時可能遇到的嚴重結構性障礙作出分析。我們不應奢求一瞬間就能把通識教育點石成金，相反，我們希望能藉著不同途徑去推廣通識教育，達到漸見成效。

(一) 教員

教員任教通識科目一般都不會獲得額外的實質回報，然而按個別大學本身的文化和經濟狀況，這還是存在一定的差異。由於學系的人手調配很大程度上是與收生人數有直接關聯，因此一些收生率不高的學系，尤其是人文學科，會因為主修學生人數不多而需要開辦一些受歡迎的通識科目自救。由於教師職位的數量很大程度是與學系收生規模直接相關，所以每當僱用新的教員，學系之間便會互相比較，學系招聘愈多人手，即代表該學系發展得愈成功。雖然人數眾多的學系的工作環境不一定比規模小的學系優勝，但陣容鼎盛的學系的內部士氣一般都較高昂。這風氣促使收生率低的學系開辦通識科目。雖然如此，開授通識科目的集體得益卻不完全等同於個別教員的理念，一些教員仍然寧可選擇任教高年級主修科目，或為研究生開設研討班。

那麼，我們該如何鼓勵教員任教通識科目呢？

1. 其中一個方法是向任教通識科目的教員提供經濟資助。在加州大學聖地牙哥校區，若教員任教學院專為一年級學生開辦的核心課程，他們可以獲得適度的撥款，以作為開展該科目所需的研究經費。如該科目繼續開辦，則每次均可獲得額外款項，但數額自然比開設新科目為少。此外，加州大學各分校的所有教員若任教新生研討班，均可獲發一千五百美元的研究撥款。撥款的金額顯然不算多，若能調高的話，其吸引力自然會大增。
2. 調低教員的整體教學時間和工作量，作為他們任教通識科目的補償。在加州大學聖地牙哥校區，化學系的教員若任教人數多的基礎班或入門班，不論學生是否主修，均可獲額外教時補償，以表示對他們工作的認可。
3. 教員在教授通識科目時，可得到教學上的支援。在某些院校，各學系有專門負責通識科目的辦公室職員，為教員提供支援服務，如書籍訂購、影印教材、更新科目網頁內容，甚至聘請助教等。
4. 校方亦可通過具權威性的途徑表揚稱職的教員，以作為精神上的鼓勵。學校有否推行全校性的教學獎？這類獎項一般都由那些任教受學生歡迎的基礎班或通識科的教員獲得。學校有否正式的頒獎禮？校董、校監、校長等會否出席頒獎禮，甚至為頒獎禮致辭？大學主管人員、傑出畢業生、或者重要捐款人有否特別強調通識教育的價值？若我們能邀請一些在通識教育方面德高望重的學者為我們打氣，這絕對有助提升通識科教員的士氣。

只靠外在獎賞，不足以推動通識教育的普及。許多教員因任教通

識科目而感到無比滿足，因為他們需要採取與本專業不同的方式去處理教學材料，這是一件很有挑戰性、啟發性和有滿足感的事情。不少教員亦很珍惜與其他學系同工合作的機會。在入門班上擴闊了學生在陌生範疇的眼界，並增加他們於不同層面的興趣，教員可從中感受到成功感和滿足感。這些都是非常重要卻往往被人忽略的推動力。在研究型大學裏，教員在專業研究和研究院教學兩方面，無疑承受著很大壓力，因此，若校方能提供經濟或精神上的支持，對減輕教員的工作壓力會有一定的幫助。

(二) 研究生

在大多數研究型大學裏，本科生第一位（甚至是唯一一位）接觸及認識的導師便是研究生，然而這種關係往往很弔詭。當一位研究生愈加專注於其專業研究，並發展出一套獨特的語言、文化和論題的時候，同儕和導師們便對這位研究生更信服，最終他便能更成功地發展其學術事業。因此，優秀的研究生一般都不會被安排處理教務，更莫說是為沒有打算繼續升讀研究院的本科生當導師。在如此氣氛下，本科生又怎能從教導他們的研究生身上學懂欣賞通識教育的價值？作為現時及未來的導師，若研究生自己都不認同通識教育文化，通識教育又怎能自強呢？研究生往往被調派去任教通識科目，因此，研究生與其他全職教員一樣需要外在的獎賞以鼓勵他們在這方面的付出。我們亦可舉辦一些週年晚會或有關通識教育意義的座談會，甚至邀請海外的著名學者來校演說，這都有助於通識教育受到認可與接受。

有些大學（包括加州大學）為研究生開辦改善教學技能的課程，並為他們提供不同程度的指導及支援。可惜的是，那些作為前線導師的研究生中，多數人認為教學培訓和支援仍十分貧乏。因此，除了要加強研究生的通識教育文化，我們更應著力發展他們在教學方面的技能。

（三）非常任或兼職教員（non-ladder and part-time faculty）

在許多院校裏，大部分任教通識科目的教員都並非非常任，甚至是兼職的職位。不論書院或大學都愈來愈依賴這類非常任導師，甚至游說工會使大家漸漸接受這種固定合約的聘任模式，卻沒有為這些導師爭取正式融入校園的權益。我們強烈要求院校為非常任教員訂定相關的員工發展政策及計劃。計劃可包括邀請（而非強迫）合約教員參與對高等教育目標和機會的討論，出席學術報告會、研討會，以及其他推廣通識教育的活動。合約教員不論與學系、還是校園的聯繫一般都很疏離，這種被邊緣化的現象十分普遍，並會引致整體士氣低落。若聘請合約員工的學系能多作出安排，從學術知識、工作環境、人際社交三個層面上協助他們更有效且緊密地融入學系的大家庭，這對加強合約員工的士氣有莫大的幫助。此外，合約員工亦應有資格與常任教員一同競逐模範教學獎。

（四）輔導員（advising staff）

在規模較小的院校，學生輔導工作一般都由教員自行處理；較大型的院校則通常會安排一位受過專業訓練的教員負責。大體上，學生輔導工作與學系、以至院校層面的決策有關，所以往往亦牽涉到不擔任教學任務的行政人員。這些行政人員會被委派完成大量有關輔導方面的工作。原則上，他們也是受學系主任和委員監督的。

為學生作輔導的教員常常被學生的需求弄得不勝負荷，這是由於他們本身對通識教育不算十分熟悉，若我們要求他們變成這方面的專家，也是不切實際的。較可行的一個辦法是邀請校內通識教育專家，每年為負責顧問工作的同工發表演說或舉辦工作坊，主題如「教育的目標」、「過去與現在的課程發展」、「通識教育的意義」等。這類工作坊有助確認並提醒他們在本科教育中所擔當的重要角色，這或許是

他們在日常的工作環境中幾乎不會意識到的宏觀理念。除了讓他們能更瞭解通識教育的目標和價值，他們需透徹知曉校方推行通識教育的立場及實際可運用的資源。這能使負責顧問工作的教員更有效地加強通識教育資訊的流通。

(五) 本科生

部分學生在修讀通識科目時，可能已開始認同開辦通識教育的目的，也有可能在其畢業後才能感受到箇中真意。可悲的是，學生普遍認為通識科目是妨礙他們發展專業技能的絆腳石。美國本土的研究指出，愈來愈多學生認為升讀大學是基於經濟方面的考慮。在1971年，只有37%的新生認為「經濟上將會變得富有」是升讀大學必需或非常重要的原因。然而，到了2001年，這個百分比已飆升至74%。認同升讀大學的目標是「獲得全面的教育及懂得明辨是非」的百分比則一直在穩定的水平，1971年有64%的新生把這項列為必需或重要，2001年則保持為66%。然而，若同經濟和事業的發展相比，這項全面教育的理念可謂是不進則退了。雖然仍有不少學生認同這一理念，但是相比起以前的社會，現在的學生在經濟及事業發展上面對的壓力的確比較大，因此，推行通識教育勢必會比以前的年代更為困難。

要讓本科生明白通識教育的價值，最簡單直接的方法便是要他們發自內心地提出這種訴求。在討論的過程中，我們不應讓學生把討論的核心變成對必修科的不滿，以及投訴強迫修讀通識的要求。反之，我們應該引導學生瞭解在其他非必修的不同科目、課程和活動中，其實都含有通識教育的元素。此外，若大學採用我們之前的建議，將通識科目分成不同的課程組，當學生完成整個課程組的通識科目後，學業成績將列於成績單上，這將有助加強學生對通識科目的認可。

（六）家長

許多加州大學的學生家長沒有受過高等教育。不少入讀加州大學的學生是外地移民，或他們的父母是第一代移民。這些學生往往較重視升讀大學所帶來的經濟效益，這或許是受了父母的薰陶影響。另一方面，即使父母雙方都受過專上教育，也不代表他們認同當年自己作為學生所奉行的通識教育價值。那麼，校方應如何與家長溝通以改變這種思維呢？最關鍵的還是校方也認同這方面的需要，其中最有效的辦法是讓家長參與新生的迎新介紹和活動。

（七）校長、校監

校長和校監所承擔的一項最重要任務是與其他高等教育官員保持緊密聯繫，洽談並喚起高等教育的意義。沒有誰比校長和校監親口道出院校的立場和期望來得更重要。因為校長和校監需處理的事務實在太多太廣，他們很可能會遺忘通識教育在本科教育中所擔任的重要角色，因此，本科教育行政總監必須成為校長室內閣的一員，以便常常提醒校長們，他們是推動通識文化的先鋒。通識文化由學系、教員、畢業生、本科生、家長等各方面同心協力才能建立起來，所以我們必須與各方作定期溝通，讓他們明白、認同、並支持通識教育的理念。在實際推行方面，我們應儘量善用物質支援、同儕認可、甚至具象徵意義的獎賞等辦法，作為推動通識教育的回報。校長的角色最關鍵，他們需要組織和召集學校上下對通識教育的關注、宣揚共同的價值理念、並引導學校的道德價值方向。就好似教會一樣，週日佈道並非通過一門「課堂」讓信眾知道一些他們不懂的事情，佈道的目的是在喚醒信眾自身的行為，並從另一個角度去重新演繹、重新聚焦，從而獲得啟發。教會中最具影響力的自然是牧師，同樣道理，校園內能做到同樣成效的便只有校長和校監了。

(八) 校友

校友也能成為倡導大學通識教育的一份子。許多校友都認為大學生活擴闊了他們的眼界，讓他們成為「世界」的一員，而不僅是城鎮裏的一名小市民。回溯讀書時的經驗，他們認為大學不僅提供職業訓練，當中的通識教育更是畢生受用。這份對通識教育的認同感是值得我們去宣揚的，若我們能邀請校友回校，與學生親身分享這些寶貴的經驗，便更具說服力。學生發展處應留意畢業生對母校的支持並不局限於研究工作或校園發展，他們對通識教育亦可能感興趣。

六、通識教育課程和科目評核

在這章節，我們將探討有關課程評核方面的問題。從加州大學對通識教育理念的轉變過程中，我們很清楚地認識到，在現時的新紀元裏，高等院校必須回應社會於不同層面的問責壓力。在美國本土，公立院校和州際的教育系統在反思高等教育制度這方面的意念是一致的，就是必須循不同途徑改善教學模式，同時增加對學生評核的透明度。

研究高等教育的學者設計了各式各樣的調查工具，以深入瞭解本科教育的成效。可惜不同學者對通識教育應取得的成果和量度指標仍未達成共識，所以這些調查工具存在不少混亂和爭議。除了內在的量度困難外，由於不同院校、或同一院校於不同時間所使用的評核方式也有差異，所以要綜合這些數據資料作比較並非易事。另一個困難是許多院校本身並無足夠資源收集所有在籍學生的資料，因此只能把焦點放在對校友的研究上。

我們尚未打算討論整個本科教育的評核模式，本節的重點是探討哪些通識教育的評核方法是可行的。基本上，評核通識科目並不太困

難，我們可以先從學生學習和發展兩方面為每門通識科目訂下明確目標，並按這些目標設定不同的指標作為量度標準。在實際執行時當然會遇到困難，因此我們提議從準備和成效兩方面入手處理。「準備」的指標可包括教學時數、辦公時數、學生學習時數等，這些有助我們從行政的角度獲得概括性的瞭解，然而對實際的教育成效和質素卻無太大幫助。「成效」的指標，顧名思義就是量度通識教育的實質影響，所以較為實用。

在量度成效時，我們既要達到科學的精確性，更要保證所量度的是教育經驗而非其他範疇的實踐，這是十分困難的。例如，以學生的積分點來量度教育經驗質素是不妥當的，因為積分點只能反映學生是否熟讀了教材。從學生自行填寫的課程意見調查問卷中，我們可以知道個別教員的受歡迎程度和該科目的難易程度等，但這與實際的教學質素並無必然聯繫。最後，不論任何情況，所有學生在修讀某一科目時，其實正經歷著許多其他經驗，包括修讀其他的科目、參與課外活動、以至朋友之間的影響等。

事實上，若學生能在短短數年的本科生活中迅速達至個人成長，這絕對比在某一通識科目收穫的成效來得重要。要是我們必須從單一科目或課程中隔離出其獨一的成效以作為評核標準的話，設計的過程必定非常複雜，我們需要加倍小心設計量度的指標、計算量度誤差、還需試用不同方法才能篩選出這些獨一成效。換言之，這好比精確的臨床試驗，因此，要達到如此全面的設計並取得絕對可靠的結果，是十分費力和昂貴的。

鑒於上述的考慮，我們必須在完全放棄評核與進行徹底的定量分析兩者之間取一個平衡點。我們強烈建議各校區先擬定通識教育科目成效的基礎，包括為每科通識教育科目和課程釐定下列項目：

- (一) 學生修讀通識科目的學習目的；
- (二) 展示指定閱讀材料和其他學習資源與該科的學習目的之間的關聯；
- (三) 在科目完結前向教員和學生分別進行意見調查，以瞭解學習的目的是否達到。

上述的建議一方面可作為質素保證的工具，另一方面亦可用來作為收集導師及負責監督通識課程人員意見的途徑。除此之外，我們建議邀請校外評審來作定期評核，這跟研究院課程的做法十分類似，部分加州大學校區已開始實行類似措施。最後，縱使學生的記憶會失真、對往事的回憶亦可能帶有主觀情感，但我們相信瞭解校友在大學生活的通識教育經驗對現時生活的意義和影響，也是非常有價值的。我們建議以追蹤調查的形式，在學生畢業後的不同時段作訪問，例如每隔數年或十年。

七、結語

綜合各校區的經驗，美國加州大學通識教育委員會共總結出八項建議，藉以指引美國加州大學的通識教育發展，同時亦為美國其他公立和私立大學提供參考。以下首五項建議與通識教育融入大學架構、課程革新、推動通識教育文化、以及課程評核相關，這些部分已在是次翻譯中論及。第六至八項建議則為原文其他章節所涵蓋的內容，主要針對美國特殊背景而提出，包括通識教育的公民教育意義、轉校生和學分轉換的問題，以及新資訊科技的應用。

- (一) 各校區實踐通識教育理念的方式需被系統化，其要點之一即重新確定本科教育行政總監的角色，並擴展其職能。以

下三點需特別留意：首先，本科教育行政總監應成為大學行政決策核心的一員，他們的意見和角色應被高度重視；第二，他們應每年無條件獲分配充裕的資源和撥款，用以推動通識教育課程和科目發展；第三，應儘可能地減少他們的常規性、繁瑣性行政事務，從而令他們能夠有效地將更多時間用於課程改革、發展和創新。

- (二) 校方應將為教師提供獎勵機制置於重要位置，藉以鼓勵老師投入通識教學，改變他們不願任教通識科的現狀。
- (三) 為解決通識教育選科自助餐化的問題，即學生從數目繁多的通識科目中自行選科的模式，建議校方可按個別適時的議題訂定一系列有修讀次序的課程，或把通識科目組成不同主題的跨學科課程組。此外，這些通識課程組亦可作為副修科的一種，獲得正式的學術認可，科目成績可列在學生的成績單上。學生可自由選修任何一個課程組，但一旦選擇了，他們就必須完成整個課程組的科目要求。
- (四) 不論是大學行政人員還是教員，他們都應該主動和持續不斷地運用其影響力，在校園不同層面推廣通識教育的價值、理念和目標，讓大學上下各類人群都能清楚知道通識教育的重要性和發展機會。此外，學術事務處（Academic Affairs Office）和學生事務處（Student Affairs Office）亦需積極協助轉校生融入校園生活，為他們開辦特別課程（例如一個單元的新生研討班）。
- (五) 在質素保證方面，校方應：
 1. 在教務會（Academic Senate）中設立專門委員會，對通識教育科目、項目或試驗計劃的成效作量度、監察和檢討；
 2. 各位負責設計或任

教通識科目的老師需要向校方提供明確的教學目標、實現目標的具體教學方法，並定期接受校內外評審。

- (六) 加強公民教育和培養本科生的公民參與意識應是高等學府最首要的任務之一。在設計通識教育課程時，我們可拓展和加強以下元素：1. 鼓勵學生參與義工服務和政治性的活動；2. 講授公民教育的學術意義和公民參與的重要性；3. 通過個人或小組探究的教學方式令學生參與社區服務。
- (七) 加州大學各校區應重新評估轉校生的通識課程學分和其學習狀況。各校區應與高中、社區書院及其他州立大學緊密合作，並達成共識，既要確保轉校學生接受通識教育的完整性，亦要幫助他們獲得最佳和最有效的學習，尤其是若學生在原本的院校只修讀了部分通識課程的話，校方更要給予特別關注。
- (八) 大學行政人員和教員應好好應用新的資訊媒體技術，藉以改善教與學的質素，擅於利用較低的成本增加院校與外界的交流。此外，行政人員應確保在利用新科技的同時教學質素並未因此下降。

日本東北大學通識教育的實踐與評價

張政遠 潘文慧*

香港中文大學、日本東北大學

本文旨在簡要考察一下日本的通識教育。我們將以東北大學為例，探討其通識教育（亦即「全學教育」）的特色，同時亦會給予日本的通識教育一些評價，並展望未來。

一、日本通識教育的概況

要了解通識教育在日本如何實踐，先要對日本大學教育的背景有一概括的認識。現代日本大學的前身為舊制高等學校。日本的第一所現代大學為帝國大學（前身為第一高等學校，即今天的東京大學），成立於1877年。隨後，京都帝國大學（前身為第三高等學校，即今天的京都大學）和東北帝國大學（前身為第二高等學校，即今天的東北大學）等學府先後於1897年和1907年成立，這些帝國大學戰後改革成為「國立大學」。從2004年開始，所有國立大學已改為獨立的「國立大學組織」，脫離中央政府的直接管轄。時至今天，日本的大學（包括國立大學組織、地方公立大學及私立大學）多達756所。¹這

* 張政遠，香港中文大學哲學系導師。
潘文慧，日本東北大學國際文化研究科博士生。

1 文部科學省：〈平成19（2007）年度學校基本統計〉，〈http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/07073002/007/ssh15.xls〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

些大學除了要面對資源競爭，亦要為收生問題而擔憂。近年，日本人口老化問題日趨嚴重，出現了所謂「少子高齡化」的社會現象。由此導致日本大學面臨一個危機，就是大學學額供過於求。大學之間的競爭將進一步加劇，相信部分規模較小或處於偏遠地區的學校會因為經營出現困難而遭受淘汰。在這種情況下，大學應如何提高自己的競爭力，以吸引學生入讀？毫無疑問，研究、資源、人事、宣傳等各方面的強化，有助提升大學的競爭力，但大學不可或缺的，仍是教育。大學是研究各種學問的場所，因此大學課程必須具有一定的專門性質；然而，大學有別於研究中心或職業培訓中心，其課程除了要「專」，亦要「博」。一所大學，其課程設計是否重視博雅教育或通識教育，是評價該大學競爭力其中一個值得參考的指標。

與香港現行的大學制度不同，日本的正規大學為四年制。²相對於三年制的大學教育，四年制的大學有更充裕的時間為學生發展一套更全面的教程。事實上，日本的大學享有獨立設置辦學理念及課程的學術自由，日本政府的文部科學省只提出了兩個基本的教育方向：

第一，為了達到教育的目的，大學除了要開設必要的學習科目外，還要有系統地對學習科目加以編排。

第二，大學在編排教學課程時，除了要適切考慮教授主修科的專門學問，也要培養學生有深度和闊度的教養及綜合判斷能力，幫助他們獲得涵養豐富的人性。³

從第二點可見，大學課程一方面要讓學生接受更多的專門知識，另一方面亦要培養他們對非專門知識的興趣。這些非專門知識可分為三方

2 除了正規的四年制大學，日本亦設有「短期大學」（通稱「短大」）。短大一般提供兩年制的課程，與香港的副學士學程類似。

3 文部科學省：〈有關大學的教育內容、方法的改善等〉，〈http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/001.htm〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

面：（一）對不同學科的教授；（二）對思考方法的訓練；（三）對人性的全面培育。日本的教育界沒有「通識教育」這個說法，但上述那些培養學生對不同學科興趣的教育，日文稱為「一般教育」（Ippan Kyoiku），也就是一種通識教育，「一般教育」的課程亦即「教養課程」（Kyoyo Katei）。

「教養」這個概念，可追溯至古希臘文“paideia”（英譯為culture、德譯為Bildung）。它不單要求人具備知識，而且要求人通過學習知識這個活動來達至真、善、美。顯然，這裏所指的學習不僅是知性或技能方面的訓練，而是一個全面的人格培養過程，這理念可見於歐洲文化傳統的「博雅之藝」（artes liberales），即語法學、修辭學、邏輯學、幾何、算術、音樂及天文學等七科。⁴日本的教養課程雖然沒有全盤模仿上述自由七科，但實際上已包含了各種不同科目。黃俊傑在有關日本大學通識教育的考察報告中指出：

日本各大學之課程，在「大學設置基準」第5條等有原則性之規範，依照其規定，大學修業至少124學分（第32條），而1948年第二次世界大戰結束後，美軍顧問團監管日本時所規定教養課程必須包括人文科學、社會科學、自然科學各12學分，外國語8學分，體育4學分，合計48學分。⁵

經歷了大半個世紀的變遷，教養課程的具體內容及學分要求亦有所調整。現時，各大學都有各自設計的教養課程，難以一概而論。但教養課程的基本方針，仍然是參照了美軍顧問團所訂立的規定。這個規定的其中一個特色是包括語文學習，特別是英文以外的第三語言學習。

4 張燦輝：〈通識教育、人文學科與大學理念〉，收入張燦輝：《人文與通識》（香港：突破出版社，1995年），頁57-71。

5 黃俊傑：〈附錄二：日本大學通識教育考察報告〉，收入黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（台北：中華民國通識教育學會，2003年），頁300。

日本的通識教育要求學生學習外語，這對很多學生來說是一種挑戰。然而，學習語文同時包括文化之間的互相理解，這不僅是為了擴闊學生的國際視野，亦是為了提高學生的教養。

在日本，教養科目傳統上是由「教養部」或「教養學部」負責。例如，東京大學執行通識教育工作的單位是教養學部，這學部負責所有大學一、二年級學生的教養課程。但是，有些大學（例如國際基督教大學、東北學院大學等）的「教養學部」並不是負責通識教育的組織，而是一個獨立的學系。⁶

下文將以東北大學為例，具體地探討一種強調師生共同參與的通識教育——全學教育。

二、東北大學與全學教育

東北大學位於日本東北部的仙台市，2007年剛好創立一百年，其教育理念是「門戶開放、研究第一主義」。門戶開放方面，東北大學是日本第一所錄取女生的大學，成立至今亦招收不少來自海外的師生。⁷研究第一主義方面，東北大學是日本科研重鎮之一，曾獲《亞洲週刊》評為「亞洲第一學府」⁸，這正是因為其卓越的科研成就。作為一所研究型的現代大學，東北大學的教育不單著重本科（日文為「學部」）的培訓，還著眼於研究院（日文為「大學院」）的專門研究。2007年度，東北大學的本科生及研究生的人數分別為10,918及6,895⁹，

6 這種「教養學部」也就是所謂的「教養系」，有別於教育學系。前者的理念在於貫徹教養主義，強調主修生要接受全面的人格培養；後者則是一種關於教育理論及教學方法等的專門教育，目的是培訓專業的教學人才。

7 其中一位較為人熟悉的留學生是魯迅，東北大學正是他決定棄醫從文之地。

8 “Asia’s Top Universities 1999,” *Asian Week*, (<http://www-cgi.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/universities/index99.html>), 13 February 2008.

9 東北大學：〈東北大學案内・學部／大學院生數〉，〈<http://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/profile2-6.htm>〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

而教研職員數目則為5,376¹⁰（香港中文大學在2006年約有一萬名本科生、二千名研究生及五千二百多名教職員）¹¹。

東北大學的通識教育並不是所謂的「一般教育」或「教養教育」，而是有一個特別的名稱，那就是「全學教育」。顧名思義，該大學的通識教育不是由「教養部」或「教養學部」負責。全學教育的理念是所有教師和學生共同參與：所有教師除了要進行研究及教授本科科目外，可能還要教授一些通識科目；而所有本科生（包括醫科、牙科、藥科等專門科目）皆要修讀一個共同的通識課程，並規定於第一年及第二年修讀。我們認為這個安排有三大好處：（一）可以讓學生先打好學術基礎；（二）學生在畢業前可專注於主修科目；（三）可以避免學生在最後一個學期因為通識科學分不足而延誤畢業。

強調師生共同參與的全學教育，課程內容主要包含四方面：（一）作為現代人在社會上生活所需的基礎知識及技能；（二）人格形成的骨幹及適用於現代社會的基本教養；（三）關於幫助理解主修科目的廣博學問、知識和技能；（四）學習主修科目的基礎知識和技能。必須留意的是，全學教育不是與主修科目互不相干，而是與學生的專門教育密切相關的。它不是為了縮窄學生的學習範圍，而是為了開拓他們的視野，幫助他們發展全面人格及適應國際潮流。上述四點可以視為一個綜合大學通識課程的基本框架，為了實行以上的教學方針，就必須有具體的課程設計。東北大學的全學教育建立了全面的課程體系，把科目分為三大類：¹²

10 東北大學：〈東北大學案內・役員／職員數〉，〈<http://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/profile2-5.htm>〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

11 香港中文大學：〈香港中文大學簡介〉，〈http://www.cuhk.edu.hk/v6/b5/cuhk/info/intro/introducing_cuhk.html〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

12 東北大學：〈東北大學全學教育科目等規程〉，〈http://www.bureau.tohoku.ac.jp/kitei/reiki_honbun/u1010226001.html〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

- (一) 基幹科目：主要教授人格形成的知識和技能，令學生能夠適應現代社會。主要科目包括人間論、社會論及自然論，這可以說是一種從「己」推展至「群」的教育。不同學院的本科生都要修讀這些科目，例如倫理、藝術、言語表現、性別、經濟、社會、政治、歷史、生命、環境等。教學內容不強調專門性，而是著重開拓廣闊的視野，以培養學生靈活及多角度的思維。這些科目的目標是培養學生的教養及人格，為將來的知性活動發展奠定穩固基礎。
- (二) 展開科目：這些科目包括人文、社會、自然科學及一些跨科的綜合學科，比基幹科目更為專門，有助學生應用更專門的知識。以自然科學為例，這科目可細分為數學、物理學、化學、生物學、宇宙地球科學、理科實驗六大類別。展開科目的目標是加強學生對研究的興趣，刺激他們的學習意欲，為未來的專門教育或研究院的研究提供銜接點。
- (三) 共通科目：這些科目要求學生對專門學問有基本的認識，然後培養他們一些基本的教養。教授的科目包括外文、資訊科技、保健體育等，也開設基礎班。基礎班強調小班教學，為了讓所有學生皆能修讀，大學每年均會開設一百四十組。共通科目的特色是強調人際溝通能力的發展，加強學生的社會倫理觀念。除了本身的判斷力、行動力及體力之外，亦強調與人溝通及對其他文化的理解能力。這些科目的目標是讓學生具備國際人的素質。全學教育從「己」出發，但不忘「己」與「群」的共存。值得一提的是，共通科目亦包括一些專為留學生而設的特別科目，讓他們更易融入校園，以及加強與本地學生的交流。

三、東北大學全學教育課程的特色

上文扼要介紹了東北大學全學教育科目的發展背景及主要目的，現在再深入介紹其中一些主要特色。

根據2007年度的《全學教育科目履修指引》，該學年共開設了92個「基幹科目」類的科目讓學生選擇。然而，這92科卻只有15個範圍（area）名稱¹³，分別是「思想與倫理的世界」、「文學的世界」、「言語表現的世界」、「藝術的世界」、「人間和文化」、「歷史和人間社會」、「經濟和社會」、「法、政治和社會」、「社會的構造」、「性別與人間社會」、「自然界的構造」、「科學技術和資源」、「生命和自然」、「自然和環境」和「科學和情報」。這正是東北大學全學教育的其中一個重要特色，就是同一個通識範圍中，可以發展不同的科目和內容。

以「思想與倫理的世界」為例，我們不難發現在這個範圍中，有四個不同的科目（參見附錄1）可供選擇，包括：「『心』的思想史」、「西洋哲學史」、「孔子和儒教」和「諸子百家的思想」。這四個科目雖然同樣納入「思想與倫理的世界」這個範圍名稱之下，但不同導師以其專門知識對此課題加以不同的發揮，形成了四個科目給同學選擇。在細心閱讀後，我們可以發現這四個科目的內容不單截然不同，負責的老師亦來自不同學系，這一點正是東北大學全學教育的一大特色。換言之，如果同學對「思想與倫理」有興趣的話，他們除了要選

13 學生必須於第一年修滿8學分的「基幹科目」，在這類科目的15門課下，選擇四門自己有興趣的課來修讀。除了「基幹科目」，東北大學要求學生修滿12學分的「展開科目」和21學分的「共通科目」，以滿足41學分的全學教育科目要求。詳細資料可參見網址：<http://www.sed.tohoku.ac.jp/facul/03lecture/01.html>，瀏覽日期：2008年2月19日。

擇「思想與倫理的世界」這一範圍之外，還要從不同學系的教授所提供的科目中選擇。舉例來說，一位擬修讀「思想與倫理的世界」的學生，可以參考並比較這四位不同教授的課程大綱之後，選擇一個自己較有興趣的題目。例如「西洋哲學史」集中介紹自然哲學、古典哲學、中世哲學、宗教改革、英國的經驗主義、德國的觀念論等課題，而「諸子百家的思想」則集中介紹古代中國諸子百家的思想形成，以及討論道家、法家、名家、陰陽家的思想。故學生可以在修讀「思想與倫理的世界」這範圍的大題目之下，參考有關的科目大綱，在多個選擇中作出取捨。

東北大學全學教育另一個有趣的特點，就是這所大學對提供相同科目的學系並沒有特別限制。任何學系如果有多於一位老師在相同範圍內開設科目，而他們教授的內容又迥然不同，那麼該學系可以在同一範圍名稱之下提供多個科目。下文將以國際文化研究所於「共通科目」類所提供的「展開英語」為例，闡釋不同科目在設計上的分別。

2007年度，國際文化研究系在「展開英語」這個範圍名稱之下，提供了六個不同的科目（參見附錄II）以供學生選讀。在細閱這六個不同科目介紹之後，我們可以看到，雖然同樣是「展開英語」，但外籍老師與日本老師均有機會參與全學教育課程。分析過這六門科目的科目大綱後，可見到部分科目集中訓練學生的閱讀能力，部分則比較專門地培訓學生的寫作能力。除了閱讀、寫作、聽力訓練外，如何在研究及學習上靈活運用英語也是其中一門可供學生選擇的科目。從東北大學國際文化研究系提供的「展開英語」六份科目大綱可見，雖然是同一科目，但相同學系的教授，既可以靈活運用自己的專門知識設計科目，更可以將個人的專門學問授予非自己學系的本科一、二年級學生。

筆者走訪了幾位負責全學教育科目的教授，他們對全學教育的評價都是正面的。國際文化研究系的荷丁（T. Holden）教授指出：

在全學教育的課程設計上，課程要求雖然是以全學教育定下來的指引為前提，但卻有一定的彈性與靈活度。例如，同樣是「展開英語」，老師可以因應自己的專門知識及研究喜好自定題目。這是東北大學全學教育的一大特色，也是一大優點。

另外，國際文化研究系佐藤雪野（Sato Yukino）教授亦表示：

全學教育可以讓老師靈活運用個人專門知識，與不同學系、不同主修科目的學生進行各種互動，而學生的知識亦不會局限於主修科目，相反，在非主修科目上的知識，也能夠得到提升。對學生而言，這是非常寶貴的。

佐藤教授更指出：

到目前為止，不少老師對如何將某一科目界定為全學教育的科目仍然存有一點疑問。東北大學特別為此成立了一個獨立委員會，除了為老師提供有關全學教育的新資訊，亦為師生之間提供了一道橋樑，一方面協助老師更了解全學教育，另一方面又加強了學生與老師的溝通。

東北大學全學教育另一大特點，就是從2000年9月25日開始，東北大學參與了仙台圈大學單位互換制度的計劃。¹⁴ 仙台是一個學都，雖然人口只有大約一百萬，但卻有15所大學。¹⁵ 為了這項計劃，東北大

14 仙台圈指的是以宮城縣縣廳所在地仙台市為中心的一個都市圈。再者仙台市不僅是宮城縣的縣都，也是日本東北六縣的首都，仙台圈集中了全縣約半數的人口，市內的大學也有十所以上。

15 〈單位互換網絡〉（學都仙台），〈http://www.gakuto-sendai.jp/for_s/index.html〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

學在全學教育課程中特別挑選了25門科目，讓東北大學以外的學生能夠有機會修讀由該大學開辦的課程。這些大部分都是一些基礎入門科目，當中包括理工科目、自然科學、社會行政學、醫學、經濟學、人文社會科學、教育學及日語等學科的科目。東北大學教育研究中心所長星宮望（Hosimiya Nozomu）教授指出：

我們希望藉著是次大學單位互換制度計劃，提高學生的學習意欲，更希望藉此促進大學間的互動與交流。

由於這些課程與東北大學本科生所修讀的課程並無二致，因此該校學生也可以藉著這些入門課程與其他大學的學生進行各種互動與交流。

東北大學的同學對全學教育及「全學教育意見箱」¹⁶到底有何評價？該校的學務審議會評價改善委員會會長宇野忍（Uno Shinobu）指出，63%的同學認為全學教育非常有意義。¹⁷有同學亦提出，東北大學全學教育的廣報誌《曙光》¹⁸能夠讓學生直接向學務審議會教務委員會諮詢意見，而東北大學全學教育網站內提供的「全學教育意見箱」，也能夠讓學生提出有關各科目的問題。筆者訪問了幾位學生，他們均表示留言板為校方和同學提供了一個非常有用的渠道。一年級的伊藤同學表示：

有時候在課堂上趕不及發問，可以利用留言板向老師請教，偶爾更會得到一些令人驚喜的答案。因為不同學系及不同專修科

16 東北大學：〈東北大學全學教育意見箱〉，〈<http://www2.he.tohoku.ac.jp/center/opinion-box/opinion-box.htm>〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

17 東北大學：〈有關全學教育課程與授課環境的問卷調查報告書（學內限定）〉，〈<http://www2.he.tohoku.ac.jp/center/enquete/enquete18.pdf>〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

18 「廣報誌」日語解作爲情報雜誌的意思，而《曙光》乃是東北大學所出版有關通識教育的官方刊物。東北大學：《曙光》，〈http://www2.he.tohoku.ac.jp/center/koho/koho_s.htm〉，瀏覽日期：2008年2月13日。

目的同學都可以利用留言板自由討論，所以這是一個非常有用的渠道。

另一位一年級的草野同學補充說：

設置了全學意見箱，同學對全學教育有任何意見的時候，都可以自由發表。由於有專員回答問題，所以在全學教育上，同學跟校方的溝通可以更直接。如果學生對課程及導師有任何意見，全學教育的專員可給予及時幫助。

一個有高透明度的通識教育機構，不單有助改善教學素質，亦能提升教師的教學和學生的學習動機。

四、評價與展望

綜觀日本的通識教育，我們認為有幾方面值得借鏡。首先，東北大學四年制的課程設計，是在第一、二年集中提供通識教育，致力開拓同學的視野，然後於第三、四年重點培養學生的專門知識。香港在2012年後將推行「大學三改四」的教育改革，各院校的通識教育亦將有所發展。然而，擴充後的通識教育課程不應只顧加「量」而不改善「質」。我們從東北大學全學教育的個案中發現，於低學年重點培養學生的思考能力、擴闊他們的視野、增強其基礎教育的訓練，然後在較高學年教授專門科目，這對學生和老師都有好處。由於大學的教育及教授方法與中學不同，不少同學在第一年的大學生活和學習過程中未能即時適應過來，導致部分同學對大學教育感到恐懼及不安。若在第一年就穩固同學的基礎，老師可更全面地教授課程內容，與學生的溝通也會更全面。由此可見，將通識教育集中於第一、二年是有其好處的。

東北大學通識教育的另一大特點，就是將教學的重任適度地分散於不同的學系，而且設有獨立的委員會，負責統籌各部門的運作，提供有關通識教育的信息，以及作為同學與通識教育的橋樑。這個做法給予我們一個正面的啟發：大學通識教育的資源，由一個中央機構獨佔，或由各系任意瓜分，都是不健全的做法。我們認為，一個負責與各部門互動的通識行政單位是不可或缺的，例如在香港，「通識」備受各界關注，但不是所有負責大學通識教育的前線教育工作者都透徹了解通識教育的理念，他們亦難以抽身兼顧涉及全校規模的行政工作，因此應該設立獨立的行政單位來統籌。基於這類行政單位的獨立性質，學生能夠更容易對通識教育發表意見。在教育的大前提下，這類交流互動是我們非常期待的。

另外，東北大學在其全學教育網站中提供全學教育意見箱及留言板，我們認為這種開放的態度是非常值得借鏡的。在現今資訊發達的年代，互聯網在各個層面的應用變得日益重要，學生不但常常利用討論區、聊天室互相聯繫，日常生活也總是離不開電子訊息。為了進一步擴闊校方與學生之間的溝通渠道，東北大學開設全學教育意見箱及留言板實在是不錯的選擇。香港的大學當然也設有一些網上教學資源，例如香港中文大學便有CU Forum、WebCT及Moodle等系統。然而，這些系統有其局限，往往亦只是導師單方面向學生發放消息的平台。通識教育面對的一大困難，是學生欠缺學習動機。網上學習平台除了提供一個場所，讓導師全天候24小時隨時與學生溝通和聯繫，亦能定期參與學生的的議題討論，並給予指導。這些留言板除了讓同學在課餘時間多加思考及討論外，其公開討論的特性亦能吸引本地及海外人士參與討論。網上學習平台能促進國際交流，為學生提供全天候學習支援，亦可糾正不少同學認為通識教育是「頹科」（要求較低的科目）及「易碌科」（容易合格的科目）的錯覺，還可重新讓他們

更正面的認識和理解通識教育。我們認為，尖端的資訊科技能夠對通識教學發揮一定的效用，但這預設了一個條件，就是要有一個強調人格教養的通識教育理念。日本通識教育給我們最大的啟示，不是如何把通識教育轉化成一種專門教育，而是如何在專門教育之外開拓通識教育應有的路向。

東北大學全學教育的課程設計方面，亦為通識教育今後發展的方向提供了一個可行的方案，就是如何將專門科目（亦即主修的科目）應用於不同的領域。其實，無論對老師或學生來說，這都是一件有意義的事。在課程設計方面，教師根據通識教育就某一科目專門制訂的指引，運用自己的專門知識再發展一門新的通識課程，這對他們本身的發展而言，無可否認是一個非常正面的挑戰。對學生來說，他們除了有機會學習及接觸更多非主修科目的知識和導師，還可接觸與自己主修科目不同的同學，這不但能夠讓學生在大學的學習過程中學習到不同的專門知識，亦可體驗到老師如何在不同的層面靈活運用專門知識。這個個案顯示，通識教育的課程並非提供單向學習的機會，而是一道互動學習的橋樑。

有關日本通識教育的考察及評價，讓我們對通識教育的運作及教學方法有一初步的了解。透過導師的訪問及同學的意見調查，我們體會到東北大學對通識教育極之重視，這印證了通識教育在日本的大學教育中佔有非常重要的地位。但是，東北大學的通識教育亦有不足之處，例如課程的內容也許頗為專門，亦欠缺一些原典閱讀的基本訓練。此外，日本的通識教育似乎亦要面對各地通識教育的共同問題，就是「沒有學生肯花精神去聽」、「沒有教授願意去教」和「沒有人願意去管」。¹⁹當然，各地文化背景各有差異，我們不應盲目地將日本

19 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139-150。

或外國的通識教育制度及教學方法全盤搬到香港的大學運作。儘管如此，日本通識教育的發展確實為香港通識教育的發展路向提供了一些參考。我們期待香港與日本的大學在通識教育的研究上會有更多的合作空間。

參考書目

1. 金耀基，《大學之理念》，香港：牛津大學出版社，2000年。
2. 張燦輝，《人文與通識》，香港：突破出版社，1995年。
3. 黃俊傑主編，《大學通識教育的理念與實踐》，台北：中華民國通識教育學會，2003年。

附錄I. 「思想與倫理的世界」範圍的四份科目大綱

科目一：「心」的思想史	
負責教師	S 教授（國際文化研究科）
授業的目的和概要	深入探討並了解何謂「心」。從西方的角度分析這問題，讓同學對身心問題有更深層的理解。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 閱讀關於精神分析、靈魂學等觀念的西方文獻。 2. 每堂與同學討論各論點於實際生活中如何應用。 3. 學期末進行筆試測驗。
科目二：西洋哲學史	
負責教師	T 教授（情報科學研究科）
授業的目的和概要	介紹西洋思想及哲學的發展，從而讓同學了解不同思想模式。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每堂介紹自然哲學、古典哲學、中世哲學、宗教改革、英國的經驗主義、德國的觀念論等課題。 2. 堂上討論及個人發表意見。 3. 學期末進行筆試測驗。
科目三：孔子和儒教	
負責教師	A 教授（環境科學研究科）
授業的目的和概要	介紹孔子的人生、儒教的形成及對人生思考的關連性。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每堂討論孔子傳記、聖人化、秦王說、儒教神學的成立。 2. 本課程使用淺野裕一：《儒教 — 怨恨的宗教》（平凡社新書）。 3. 學期末進行筆試測驗。
科目四：諸子百家的思想	
負責教師	Y 教授（環境科學研究科）
授業的目的和概要	介紹古代中國諸子百家的思想形成，讓學生對古代中國思想有更深一層的了解。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每堂討論道家、法家、名家、陰陽家的思想。 2. 本課程使用淺野裕一：《諸子百家》（講談社學術文庫）。 3. 學期末進行筆試測驗。

附錄 II. 國際文化研究系提供的六科「展開英語」科目大綱

科目一：英語綜合練習	
負責教師	K教授
授業的目的和概要	以提升讀解和聽解能力為主，透過互聯網和報章進行讀解和聽解練習。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每星期重複聆聽新聞報道。 2. 再將該新聞報道默寫出來。 3. 各同學將自己較有興趣的新聞寫成講稿。 4. 學期末發表講稿。
科目二：英語綜合練習	
負責教師	F教授
授業的目的和概要	提升英語讀解能力和日語表達能力，銳意提升學生英語理解能力。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每次課堂，學生以日語報告老師於一星期前提供的短篇英語小說作品的感想。 2. 課堂上與同學及老師討論該作品的詞彙及文法。 3. 學期末進行筆試測驗。
科目三：英語綜合練習	
負責教師	I教授
授業的目的和概要	利用文化研究的學術著作或論文，培養學生英語的讀解能力。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本課程以一份文化研究或論文為中心。 2. 重點討論該著作的主要部分，如序論、本論、結論等。 3. 學期末提交該著作的日語翻譯。
科目四：素食主義者的世界	
負責教師	S教授
授業的目的和概要	培養學生閱讀學術論文的能力。
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本課程以英語文獻為中心。 2. 重點討論以素食為題的學術論文。 3. 學期末進行筆試測驗。

科目五：Practical English	
負責教師	P教授
授業的目的和概要	This course provides students with speaking, listening and writing activities within a variety of general themes.
內容與教學方法	Students will begin each class with a short listening quiz to develop better listening skills. This will be followed by various activities to develop English as Special Learning Themes (i.e. Democracy, Tax Reform, Social Security Benefits, Law Reform and Medical Treatment). During the semester, students will demonstrate their speaking skills and learn how to evaluate their progress using factors such as productive vocabulary development and effective communication skills.
科目六：Skills Building for the English Internet	
負責教師	H教授
授業的目的和概要	This class is multi-faceted and will be demanding. At the end students will have improved their ability to read, write, conduct simple research, make presentations and express themselves publicly in English. Students will be expected to contribute each week to the class blog and write class notes (both in English). They will also be assigned to lead or contribute to class discussion each week (also in English). Along with English-building, students are expected to master basic word processing, Powerpoint and internet skills.
內容與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. These goals will be achieved by students making presentations in class, writing notes in English based on others' presentations, contributing to class discussion and posting weekly blog entries based on assigned readings. Ambitious students will also freely start and contribute to topics of their own choosing on-line. 2. Students will be evaluated based on their contribution to class process, includes: in-class discussion, in-class presentation of completed tasks, class notes written in English and weekly posts placed on the class blog.

名雖正而言未順： 太陽系行星的新定義**

陳天機 彭金滿 王永雄*

香港中文大學

必也正名乎！……名不正則言不順，言不順則事不行。

——孔子：《論語·子路》

一、前言

孔子對「名」特別的關注。他說：「多識於鳥獸草木之名」。¹也許「多識於鳥獸草木」對科學更有意義，但的確歷史上許多學問都起源於命名和分類。

2006年8月，世界天文學界為了「行星」一詞的定義展開了罕有的爭論，國際天文學聯會（International Astronomical Union，以下簡

* 陳天機，香港中文大學大學通識教育部榮休講座教授。
彭金滿、王永雄，香港中文大學物理系導師。

** 本文是三位作者「宇宙揭秘」散文系列的第3篇；第1篇參見陳天機、彭金滿、王永雄：〈地心論面臨挑戰〉，《大學通識報》，2007年，總第二期，頁125-149；第2篇參見陳天機、王永雄、彭金滿：〈太陽系理論的突破〉，《大學通識報》，2007年，總第三期，頁133-151。

1 孔子：《論語·陽貨》。

稱IAU)最後通過了重要的決議,但餘波仍未平息。本文將問題的緣起、決議的經過、會後不同的意見和展望作綜合的報道。²

二、五大行星和六大行星

行星(Planet)一詞來自古希臘文,意義是「流浪者」。古希臘人認為行星繞地運行;太陽、月亮都是行星。他們當初更認為黃昏時的水星不同於黎明時的阿波羅(Apollo)星,但畢達哥拉斯(Pythagoras of Samos)³終於宣佈兩者是同一顆行星。中國古天文學家也把傍晚出現的亮星稱作「長庚」,清晨出現的亮星稱作「啟明」;其實它們都是同一顆金星。

公元前3009年,佚名的印度學者在史詩摩訶婆羅多(*Mahābhārata*)⁴裏早已描述了水、金、火、木、土五大行星的不尋常運動。⁵但它們的「逆行(retrograde motion)」要到十六世紀才由哥白尼(Nicolaus Copernicus)圓滿解釋。⁶結果,地球加入了行星的行列,太陽是行星環繞的對象,月亮是環繞地球的衛星;它們都不再是行星了。

開普勒(Johannes Kepler)知道在三維空間恰好只有五種正多面體。他提出一個太陽系模型,認為每顆行星的圓形軌道都分別附在六塊晶體球殼上,而球殼間有看不見的正多面體。每種正多面體只出現一次;每個多面體恰好正接一個外面的球殼,同時恰好正切一個內包

2 本文主要參考Wikipedia,“2006 Redefinition of Planet”條,23:00,2006年12月27日。

3 畢達哥拉斯(約公元前582-約公元前507),希臘數學家。

4 這是世界最長的史詩,包含詩74,000首,文章多篇,描述傳說中3,200年前發生的事迹,創作於公元前八世紀至公元後一世紀。

5 Wikipedia,“History of Astronomy”條,16:17,2006年12月10日。

6 參見陳天機、彭金滿、王永雄:〈地心論面臨挑戰〉,頁125-149。

的球殼。⁷他的太陽系模型算出的軌道半徑比例與實際數字比較，相差不到10%。但他得到布拉赫（Tycho Brahe）的精密觀測數字後，毅然揚棄了過往心愛的「正多面體」學說，發展出空前準確的橢圓軌道理論；開普勒對行星看法的改變也是自然科學史上的重要轉捩點。

三、提史斯－波德定律（Titius-Bode Law）⁸

1766年，提史斯（Johann Daniel Titius）發現不同行星 $\{P_n\}$ 的平均軌道半徑 $\{a_n\}$ 依循一條簡單的規律。1772年波德（Johann Elert Bode）卻用自己的名字發表了表達這規律的公式。後者採用天文單位⁹後可以寫成：

$$a_0 = 0.4 \text{ AU}; \quad a_n = 0.4 + 0.3 \times 2^{n-1} \text{ AU}, n \geq 1.$$

這公式一般稱為「波德定律」，但欺名盜世之徒的名字似乎不該埋沒了原作者的貢獻。這公式其實也只是「猜想」，不能算是嚴謹的科學定律。

表1比較了提史斯－波德定律與行星的實際數據。依照開普勒的第三定律，任何太陽系的行星週期（以年為單位）與軌道半主軸（以AU為單位）的關係是：

$$T_n = a_n^{3/2}, n \geq 0.$$

7 軌道球殼和多面體的排列次序，從最接近太陽的一顆數起，是：水星／正八面體／金星／正二十面體／地球／正十二面體／火星／正四面體／木星／正六面體／土星。

8 提史斯－波德定律，以發現者提史斯（1729–1796，德國天文學家）和抄襲者波德（1747–1826，德國柏林天文台長）命名。請參見J. Conklin, “The Titius-Bode Number Sequence Deciphered,” 〈<http://bellsouthpwp.net/j/o/josephconklin/jw/tb/titius.html>〉。

9 天體間的距離通常以天文單位（Astronomical Unit, AU）表示；1 AU=149,597,870.691 ± 0.030 km ≈ 92,955,807英里 ≈ 1.58125 × 10⁻⁵光年 ≈ 8.317光分 ≈ 499光秒。

這是未經牛頓 (I. Newton) 修訂的第三定律，但 T_n 的誤差不到 0.1%。

$$T_0 = 0.252 \text{年}; T_n = (0.4 + 0.3 \times 2^{n-1})^{3/2} \text{年}, n \geq 1.$$

表1 提史斯—波德定律

(〔矮〕指矮行星；見下文「矮行星和太陽系小天體」一節)¹⁰

行星 (P_n)	n	發現 日期	估計 軌道 半徑 a_n (AU)	實際軌 道平均 半徑 (AU)	軌道 半徑 誤差 (%)	估計軌 道週期 T_n (年)	實際軌 道週期 (年)	軌道週 期誤差 (%)
水星	0	—	0.4	0.39	2.6	0.252	0.241	4.6
金星	1	—	0.7	0.72	-2.8	0.586	0.615	-4.7
地球	2	—	1.0	1.00	0.0	1.000	1.000	0.0
火星	3	—	1.6	1.52	5.3	2.024	1.88	7.7
小行星帶 (穀神星〔矮〕):	4	1801	2.8	2-4 2.77	— 1.1	4.685	— 4.599	— 1.9)
木星	5	—	5.2	5.20	0.0	11.86	11.86	0.0
土星	6	—	10.0	9.54	4.8	31.62	29.46	7.3
天王星	7	1781	19.6	19.2	2.1	86.77	84.01	3.3
海王星 (冥王星〔矮〕):	8	1846 1930	38.8	30.05 39.48	— -1.8	241.6	146.79 247.68	— -2.8)

初時，提史斯和波德都只知地球和另外五顆肉眼看得見的行星： $n = 0-3, 5-6$ 。他們預留了 $n = 4$ 的空檔，以求接駁上木星、土星已知的數據。後來，天文學家陸續發現太陽系新天體（詳情參見下文「六大行星以外」）。比較定律與觀測所得的軌道，固然有顯著不同之處，也有驚人的吻合。

提史斯—波德定律至今仍然是一個謎。許多人相信，這是太陽系初期由旋轉雲霧形成時，共振作用所引起的自然劃分。定律可否用到 $n \geq 9$ 的領域？可否用在太陽系之外的行星？這些都是有趣的問題。

¹⁰ 有關太陽系行星的詳細資料見 NASA, *Planetary Fact Sheets*, <<http://nssdc.gsfc.nasa.gov/planetary/planetfact.html>>。

四、六大行星以外

（一）天王星

從1750至1769年的19年內，法國天文學家勒蒙奈（Pierre Charles Le Monnier）記載了天王星的觀察至少十二次，其中包括一連四晚的觀察。¹¹他沒有正式宣佈這是一顆行星。1781年，赫歇耳（William Herschel）用望遠鏡發現了五千年來第一顆新行星——天王星，¹²替提史斯—波德定律打了強心針。預測的軌道半徑是19.6 AU；實際值是19.2 AU。

（二）穀神星（Ceres）和小行星帶

1801年，皮亞齊（Giuseppe Piazzi）¹³發現穀神星。可惜它在41日內掠過9°的夜空，然後在無法繼續觀測的白晝出現。德國天才數學家高斯（Carl Friedrich Gauss）¹⁴當時只有24歲；他憑著皮亞齊的記載，選擇三個觀測數據，推出軌道；科學家在夜間再找到穀神星時，誤差不到1°，穀神星於是「失而復得」，而高斯的方法至今沿用不衰。¹⁵

穀神星的軌道半徑是2.77 AU，在火星與木星之間，恰好相當於提史斯—波德定律「虛位以待」的 P_4 行星（2.8 AU）。但後來天文學家陸續發現，穀神星軌道附近（尤其在2.06–3.27 AU）有許多小行星（asteroids），形成小行星帶（Asteroid Belt）。帶中現知的小行星數目已超過十萬顆，總數可能有好幾百萬顆。

11 見Wikipedia，“Pierre Charles Le Monnier”條，12：12，2007年1月31日。1690年，英國首位欽天監弗蘭斯蒂德（J. Flamsteed）早已觀察過天王星，但誤以為是金牛座的一顆恆星。

12 赫歇耳（1738–1822），英籍德國天文學家，提議「天王星（Uranus）」這名字的正是波德。

13 皮亞齊（1746–1826），意大利天文學家。

14 高斯（1777–1855），德國偉大的數學家。

15 L. Weiss, “Gauss and Ceres,” 1999, 〈<http://www.math.rutgers.edu/~cherlin/History/Papers1999/weiss.html>〉。

有一個理論說，小行星帶只是太古時被擊碎行星的遺留物質；但整條小行星帶的總質量也只有地球的千分之五。穀神星是帶中最大的一顆，擁有全帶總質量的三分之一，但只有地球的0.00016倍。雖然如此，它和三顆小行星享受「行星」的稱號達半個世紀，直到1864年才被降格為小行星。

也許因為穀神星擁有足夠的質量，¹⁶它呈球形；小行星帶中其他已被發現的小行星的形狀，大都極不規則。¹⁷穀神星軌道與黃道（Ecliptic）¹⁸的交角（inclination）是 10.59° ，只略大於水星的 7.00° ；小行星帶軌道的平均交角卻是不尋常的 20° 。

（三）海王星和冥王星

海王星和冥王星的發現，直接和間接都是以提史斯—波德定律的推測數據為計算的起點。海王星和冥王星其實都不符預測，除非我們張冠李戴，硬把質量是地球千分之二的冥王星當做 P_8 ，同時忽略質量17.2倍於地球的海王星。

1. 海王星

1821年，布華德（Alexis Bouvard）¹⁹發表了天王星星曆。但天王星的運行總是略慢於算出來的預測。布華德認為必然有天體在軌道附近影響天王星的運行。

英國的亞當斯（J. C. Adams）²⁰在1843年，和法國的勒威耶

16 參照「流體靜壓平衡」一節。

17 可能的例外是1849年發現的健神星（Hygiea）；它是一個長的橢圓體：長、闊、高分別是 $500 \times 385 \times 350$ km。

18 黃道是以地球為中心所看出來的太陽軌道。

19 布華德（1767–1843），法國數理天文學家，巴黎天文台台長。

20 亞當斯（1819–1892），英國數理天文學家。

(Urbain Le Verrier)²¹在1846年，每人都分別兩次計算出這天體的約略位置，並邀請天文觀測家幫忙尋找這新天體。替亞當斯觀測的天文學家心不在焉；他在1846年8月看到新行星兩次，但居然認不出來，正是失之交臂了。同年，替勒威耶觀測的加勒（Johann Gottfried Galle）²²在觀測的第一夜（9月23日）便輕易地找出新行星來；它距離勒威耶預測的地方只有1°，距離亞當斯預測的地方4°。勒威耶後來建議給這新行星命名為「海王星」，獲得廣泛的支持。²³

2. 冥王星（Pluto）

海王星的運行看來也慢於計算出來的預測。美國的洛威爾（P. Lowell）²⁴計算出新行星的可能位置，又一次引起了尋找的熱潮。1930年，湯博（C. Tombaugh）²⁵因而發現了冥王星，它立即成為第九顆行星。²⁶

海王星的軌道接近正圓（離心率〔eccentricity〕=0.009），冥王星的軌道卻是相當顯著的橢圓（離心率=0.249）。後者的近日點（perihelion）比前者更靠近太陽。冥王星的軌道週期是248.1年，其中有13至20年侵犯了海王星軌道的領域；最近的一次是由1979年2月7日至1999年2月11日。

1978年，克里斯蒂（J. W. Christy）²⁷看到冥王星形狀好像因時而變，因而發現了衛星冥衛一（卡戎〔Charon〕）²⁸。2005年，「冥王星

21 勒威耶（1811–1877），法國數理天文學家。

22 加勒（1812–1910），德國天文學家。

23 伽利略（Galileo Galilei）分別在1612年末和1613年初觀察過海王星兩次，但誤以為它是恆星。

24 洛威爾（1855–1916），獨自斥資在美國亞利桑那州建造天文台的美國天文學家。

25 湯博（1906–1997），美國天文學家。他在洛威爾天文台發現冥王星時只有24歲。

26 提出Pluto這名字的是11歲的英國女孩V. Burney。開首的兩個字母恰好也是洛威爾英文名字（Percival Lowell）的簡寫。

27 克里斯蒂（1938年出生），美國天文學家。

28 卡戎，古希臘神話中運載亡靈渡過冥河的舟子。

伴星探索隊（Pluto Companion Search Team）」使用哈勃太空望遠鏡，更發現了冥衛二（匿斯〔Nix〕）和冥衛三（海特拉〔Hydra〕）。²⁹

行星擁有衛星不算是大新聞，但冥王星質量只是卡戎的九倍。它們繞著共同質量中心 C 旋轉，週期是6.387日；更特別的是， C 不在冥王星星球之內，而在冥王星與卡戎之間的空間。卡戎因此不是平常的衛星，可以說是與冥王星平起平坐的小弟弟。在太陽系裏這是唯一已知的雙天體互繞現象；在整個銀河星系裏，雙星（互繞的兩顆恆星）卻很常見。

3. 兩個巧合

海王星和冥王星的發現一般都認為是數理天文學的勝利。但科學家多年後舊事重提，³⁰指出亞當斯和勒威耶所預測的海王星軌道（半徑~37 AU）與實際（半徑~30 AU）相差很遠；相信兩位都從提史斯—波德定律中的 $n = 8$ 行星（半徑=38.8 AU）開始他們的計算。但在尋找海王星那幾年（1840–1850），使用錯誤假設推算出來的預測位置竟然大致正確。也許這也算是數理天文學的勝利吧。

海王星運行的誤差，引導我們到冥王星。可是，天文學家後來發現，海王星的運行根本沒有誤差；以前所宣稱的「誤差」只是由於海王星質量的錯誤；這估計可能來自亞當斯和勒威耶計算的錯誤軌道。洛威爾因而估計冥王星的質量是地球的六倍；實際質量只有地球的

29 匿斯，古希臘神話中掌黑暗的女神，卡戎的母親；海特拉，古希臘神話中的九頭蛇。

30 請參見J. J. O'Connor and E. F. Robertson, "Mathematical Discovery of Planets," http://www-groups.dcs.st-and.ac.uk/~history/HistTopics/Neptune_and_Pluto.html}, September, 1996; N. Kollerstrom, "Neptune's Discovery: the British Case for Co-prediction," <http://www.ucl.ac.uk/sts/nk/neptune/witihin.htm>}, October, 2001; W. Sheehan, N. Kollerstrom, and C. B. Waff, "The Case of the Pilfered Planet," *Scientific American*, December 2004, <http://www.sciam.com/article.cfm?articleID=000CA850-8EA4-119B-8EA483414B7FFE9F&pageNumber=4&catID=2>}。

0.002倍，等於海王星質量的萬分之一，影響海王星軌道的能力極微。原來冥王星的發現也是歪打正着、喜劇性的巧合！

4. 新視野計劃

2006年1月，美國太空總署啟動了新視野（New Horizons）計劃：火箭將太空艙射向木星，再由木星拋向冥王星，預料太空艙在2015年會到達冥王星上空。可是，在2006年8月，冥王星已被IAU擯除於行星行列之外了。

五、爭議³¹

（一）定義的需要

1930年發現冥王星以來，小學課本告訴我們，太陽系有九大行星。但「行星」一詞向來沒有公認的定義。

許多人認為冥王星太小，軌道也太不正常，不配與其他八大行星並排，應該除名。2003年發現的2003 UB₃₁₃（後來正式命名為伊里斯〔Eris〕）比冥王星更大。³²所以，假如冥王星是行星的話，伊里斯至少也應該是行星吧。

天文學家近年利用精密儀器，尋覓「日外行星」（Extrasolar planet）³³，截至2006年12月止，已找到209顆。它們繞恆星運行，而自己體內也沒有產生（恆星特有的）核熔融反應。我們因此也極需要一個可用於太陽系外的正確行星定義。

31 Wikipedia，“2006 Definition of Planet”條，13：20，2006年12月13日。

32 在2006年9月13日，IAU將以前暫名2003 UB₃₁₃、暱名仙娜（Xena，美國電視連續劇的女武士）的天體正式命名為伊里斯。伊里斯是希臘神話中戰神艾瑞斯（Ares）的妹妹，不和的女神。

33 亦稱exoplanet。

(二) IAU的動議

IAU自從在1919年成立以來，一直負責決定行星和衛星的命名。在行星定義方面，IAU當仁不讓，在2004年組織了一個七人的委員會，名為「行星定義委員會（Planet Definition Committee，簡稱PDC）」。³⁴2006年8月14至25日，IAU在捷克布拉格舉行第26屆大會（IAU XXVI），在8月16日提出行星定義委員會的共識，作為動議，³⁵交由大會在8月22日表決。

動議可以分成兩部分：

1. 行星的定義

- (1) 行星擁有足夠質量使自我重力征服剛體阻力，達到「流體靜壓平衡（hydrostatic equilibrium）」的形狀（大致作球狀）；
- (2) 行星繞著一顆恆星運行，本身既不是恆星也不是行星的衛星。

2. 定義下的行星

除現已公認的九大行星外，根據定義，穀神星、卡戎和伊里斯也是行星。太陽系行星的總數是 $9+3=12$ 個，而且將來探測結果可能增加好幾倍。冥王星與卡戎是定義下特別的「雙行星」。許多繞日的天體與冥王星相類：軌道離心率高、軌道平面與黃道平面的傾角大、週期

34 主席是知名的天文歷史學家金吉瑞奇（O. Gingerich）。

35 IAU0601, "The IAU Draft Definition of Planet and Plutons," 16 August 2006, <<http://www.iau.org/iau0601.424.0.html>> .

超過二百年；IAU的動議將它們稱做「冥王體（plutons）」。此外，在太陽系中不達到「球狀」的天體將稱為「太陽系小天體（Small Solar System Body，簡稱SSSB）」。

（三）民主的勝利？³⁶

2006年8月22日，大會會員聆聽了IAU的動議後，討論激烈，出人意表。對動議的行星定義本身毀譽參半；對增加行星數目一項，反對者卻顯然佔大多數。

Pluton一字備受非議；原來它正是冥王星的法文名字，而且也是常用的地質學名詞——深成岩體。假如名字改錯了，通常換一個就是，問題本身其實不大；但行星定義委員會和IAU的威信因此大受打擊。假如動議一部分可以更改，其他部分豈不是也可以更改嗎？

最關鍵的問題，當然是行星的定義和由此引起的後果。IAU的動議幾乎保證，在幾年內，行星總數必然會增加，可能幾倍，甚至幾十倍；³⁷小學常識教科書便要相應更改。而且，當前更重要的問題可能是：冥王星有足夠資格做行星嗎？顯然，大會的大多數會員認為，多三顆行星不如少一顆。2006年8月24日，大會正式通過了與原來動議大相徑庭的決議。³⁸當時大會已近尾聲，IAU擁有會員9,785人，參加大會的有二千七百多人，參加決議討論的只有424人。雖然如此，這決議仍可以說是民主的勝利，大會「從善如流」的表現。

36 Deutsche Presse-Agentur, "Astronomers Divided Over 'Planet' Definition," *Science News*, 22 August, 2006, 16:55 GMT, <http://science.monstersandcritics.com/news/article_1193282.php> .

37 美國加州理工學院的布朗（M. Brown）估計在開浦帶內近乎球形的星體超過二百顆。見M. Brown, "How Many Planets Are There?" <<http://www.gps.caltech.edu/~mbrown/whatsaplanet/howmanplanets.html>> .

38 領導大會將冥王星降格的是烏拉圭天文學家費爾南德斯（Julio Ángel Fernández）。

六、太陽系天體的新定義³⁹

(一) 行星的新定義⁴⁰

大會正式決定了行星的定義：

- 行星定義1： 它依軌道繞日運行；
- 行星定義2： 它擁有足夠質量，達到「流體靜壓平衡」
(大致呈球形)；
- 行星定義3： 它在軌道附近已清除了別的天體。

大會特別指出，適合定義的只有八大行星：水星、金星、地球、火星、木星、土星、天王星、海王星。

(二) 矮行星和太陽系小天體

大會將太陽系天體重新分類。冥王星的軌道一部分在海王星軌道之內，觸犯了「行星定義3」的天條，因此它不是行星而是一顆矮行星：

- 矮行星定義1, 2： (同行星定義1, 2)；
- 矮行星定義3： 矮行星沒有在軌道附近清除了別的天體；
- 矮行星定義4： 它不是衛星。

39 Wikipedia, “2006 Definition of Planet”條, 21: 41, 2006年12月10日。

40 原文為：“(a) is in orbit around the Sun; (b) has sufficient mass for its self-gravity to overcome rigid body forces so that it assumes a hydrostatic equilibrium (nearly round) shape; and (c) has cleared the neighbourhood around its orbit.”

矮行星除了冥王星之外，還包括在小行星帶的穀神星，以及遠在開浦帶（Kuiper Belt）⁴¹、離日68倍於地球、新命名的伊利斯。與冥王星相類的天體不會取名為“pluton”；決議草案提出的新名稱“plutino”也不獲通過。

IAU接受了反對派提出的「太陽系小天體」，囊括行星、矮行星與衛星之外所有繞日運行的天體：

太陽系小天體定義：太陽系小天體是行星、矮行星與衛星之外，繞日運行的天體。

所有彗星因此都是太陽系小天體。

IAU更講明冥王星按定義是一顆矮行星，而且公認它是一組新的「海王星外物體」的樣本。⁴²

此外，動議並沒有給太陽系外行星下定義。

七、行星問題引出的新概念

（一）流體靜壓平衡⁴³

太陽系內大大小小的天體數以百萬計，以其外形界定它能否位列行星，應該是比較容易理解的。若星體內部曾經達至流體靜壓平衡，則現在會呈現近乎球形的形狀。但問題在於怎樣才算是近乎球形？怎

41 Kuiper Belt是海王星外的小行星帶，亦稱埃奇沃斯—開浦帶，是紀念愛爾蘭天文學家埃奇沃斯（K. E. Edgeworth, 1880–1972）在1943年和荷蘭天文學家開浦（Gerald Peter Kuiper, 1905–1973）在1951年關於這「第二小行星帶」的推測。開浦認為這帶是短週期彗星的來源，迄今未見實例。

42 原文為：“and is recognized as the prototype of a new category of Trans-Neptunian Objects.”

43 Wikipedia, “Hydrostatic equilibrium”條，03：16，2006年12月10日。

樣才算是不規則形狀呢？根本難以定出清晰的界線。除此以外，天衛五（Miranda）和土衛一（Mimas）這些較小星體的形狀是扁球形；而有些稍大的星體，例如帕拉斯（Pallas）和健神星卻不是球形的。星體是否近乎球形，不一定是由質量來決定的。也就是說，不能單靠大小或質量來明確地區分太陽系內的球體和不規則的天體。⁴⁴事實上，「流體靜壓平衡」這條件關係到星體的質量、密度和主要成分的強度。例如，直徑約800 km以上、從熔岩階段凝固的石隕星在理論上一定會呈現近乎球形形狀。⁴⁵

（二）清除鄰近空間⁴⁶

1930年湯博發現冥王星，它以太陽系第九顆行星的身份繞著太陽運行。不過，由於冥王星的軌道有部分比海王星軌道更接近太陽（圖1），未能「清除鄰近區域」內的天體，觸犯了IAU在2006年制定行星定義的天條，因而被降格為矮行星。

八、未息的爭論⁴⁷

IAU大會決議後爭論仍未平息，但爭論的方向卻改變了。

一個重要的問題是：假如天體 P 、 Q 軌道互相接近，是否兩者都同時失去「行星」的資格呢？IAU決議使用「清除了（cleared）」的字眼，看來高質量的一員才有「清除」的能力，才配做行星；但在

44 Wikipedia, “Definition of Planet”條, 05:08, 2007年2月14日。

45 石隕星（stony meteorites），密度約3.0–3.7 g/cm³，參見〈<http://meteorites.wustl.edu/id/density.htm>〉；G. Basri and M. E. Brown, “Planetesimals to Brown Dwarfs: What Is a Planet?” *Annual Review of Earth and Planetary Science* 34 (2006): 193–216。

46 Wikipedia, “Clearing the Neighborhood”條, 11:48, 2007年1月13日。

47 D. Fischer, “Inside the Planet Definition Process,” *The Space Review*, 11 September, 2006, 〈<http://www.thespacereview.com/article/703/1>〉。

「清除」之際，行星定義相當模糊。即使 P 暫時「清除」了 Q ，也難保此後沒有進侵的 Q' ，企圖搶奪行星的名號呢！

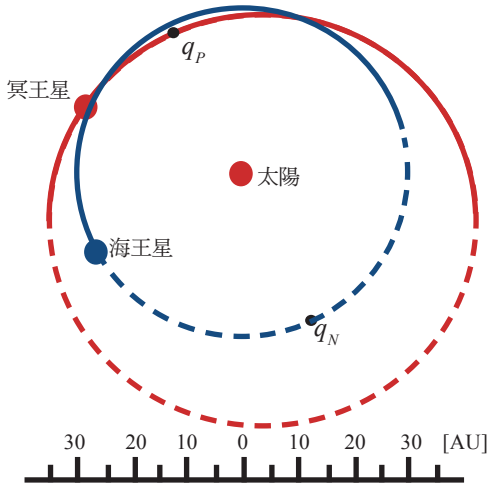


圖1 在地球的軌道平面從上方向下看的冥王星軌道——海王星的軌道（小圈）較冥王星（大圈）的近似圓形；且部分冥王星的軌道更接近太陽。 q_p 和 q_N 分別為冥王星和海王星的近日點。圖中所示為這兩顆星在2006年4月16日的位置；虛線部分代表行星的軌道在地球的軌道平面以下。（本圖取自〈<http://en.wikipedia.org/wiki/Pluto>〉，略有修改。）

上面所說絕非空穴來風，海王星和冥王星的共存便是定義模糊的佳例。冥王星軌道部分侵犯了海王星軌道的「領域」，冥王星因而慘遭降格，但IAU厚此薄彼，並沒有把「未能清除冥王星」的海王星改稱為「矮行星」。另一個問題是：木星看來不但沒有盡「清道夫」的職責，反而「樹大招風」。早年關於「三體問題」（例如太陽、木星和小行星）的研究已知，有些小行星受木星的重力影響，被鎖置於木星

軌道上 (T_1, T_2) 兩點附近，且處於穩定平衡 (stable equilibrium)，即小行星輕微偏離 T_1 (或 T_2) 點，也只會在那點附近擺動，不會逃離。⁴⁸ (見圖2) 因此，木星不但不會清除軌道上所有星體，他的重力更吸引了二千多顆「特洛伊小行星 (Trojan asteroids)」⁴⁹。那麼這顆太陽系最大的行星豈不是有被降格成「矮行星」之虞嗎？

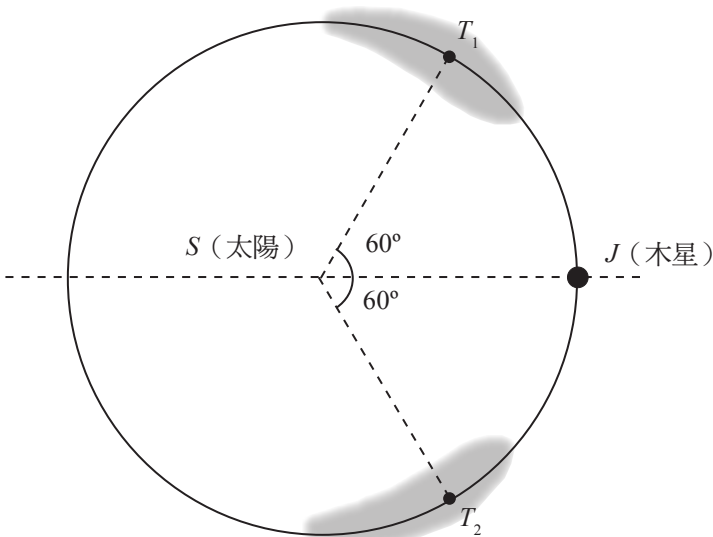


圖2 木星的重力鎖置了約二千多顆「特洛伊小行星」
在 (T_1, T_2) 兩點附近。

48 V. Szebehely, *Theory of Orbits: The Restricted Problem of Three Bodies* (New York: Academic Press, 1967). 但是，有些研究指出，部分木星的特洛伊星體受土星、天王星和海王星的重力影響，星體的軌道會變成混沌，甚至會遠離木星的軌道。見 K. Tsiganis, H. Varvoglis, and R. Dvorak, “Chaotic Diffusion and Effective Stability of Jupiter Trojans,” *Celestial Mechanics and Dynamical Astronomy* 92 (2005): 71–87；H. F. Levison, E. M. Shoemaker, and C. S. Shoemaker, “Dynamical Evolution of Jupiter’s Trojan Asteroids,” *Nature* 385 (1997): 42–44。

49 這些小行星聚集 (T_1, T_2) 兩點附近：一、兩點都在木星軌道上；二、若太陽在 S ，木星在 J ，則 $\angle T_1JS \approx 60^\circ \approx \angle JST_2$ 。2007年已知的特洛伊小行星有2,224顆。在別的行星軌道上相類的天體稱為「特洛伊行星 (Trojan planets)」，天文學家已發現火星和海王星軌道上都有特洛伊行星。見Wikipedia, “List of Objects at Lagrangian Points”條，21：13，2007年4月25日。

紐約大學的索特（S. Soter）完全棄用「清除鄰近區域」的字眼，為行星定義採取相當於「獨霸（dominance）」的新觀點：一個天體的質量百倍於相同「軌道帶」上剩餘的質量，它便是一顆行星；而兩顆天體共享相同軌道帶，是指該兩顆天體軌道的週期差別少於一個數量級（十倍），且沒有共振關係，⁵⁰而兩顆天體與所屬恆星有相同的距離（但未必相交！）。索特計算太陽系內主要天體的參數 $\mu = M / \sum m$ ，其中 M 是某天體的質量；所有與 M 共享相同軌道帶的其他天體，質量總和則為 $\sum m$ 。若 $\mu > 100$ ，這天體便是一顆行星。

新視野計劃的主要負責人——西南研究所（Southwest Research Institute）的史端（S. A. Stern）博士⁵¹對行星的定義有顯著的貢獻，對冥王星的降格也非常不滿。令人費解的是，史端於2000年曾發表對太陽系天體定義的看法。他以數值模擬方法計算某個特定參數，用以區分太陽系內主要天體。那些能把軌道上鄰近區域的微星體清除的天體，史端稱之為「上行星」（überplanet），共有八顆，恰好與IAU新定義下的八大行星完全相同；反之，冥王星、穀神星等天體則稱為「下行星」（unterplanet）。⁵²史端本人當時豈不是早已將冥王星降格嗎？

無論以史端或索特的定義來界定某顆天體是否行星，太陽系明顯只有八顆行星和為數眾多繞著太陽的其他天體，其中較大的是冥王星、穀神星和伊里斯。⁵³不過，即使兩種行星在觀念上得到客觀和嚴謹的定義，也無法避免一些獨處於自己軌道上的更小天體，可以稱為「行星」；而更大的，卻因靠近另一個天體而不是行星。加州理工

50 兩週期之比若寫成 $m:n$ ，則 m 和 n 不能同時為正整數。

51 Wikipedia, "Alan Stern"條, 00:21, 2007年3月27日。

52 S. A. Stern and H. F. Levison, "Regarding the Criteria for Planethood and Proposed Planetary Classification Schemes," *Highlights of Astronomy* 12 (2002): 205–213; as presented at the XXIVth General Assembly of the IAU–2000 (Manchester, UK, August 7–18, 2000); 複印本見〈http://www.boulder.swri.edu/~hal/PDF/planet_def.pdf〉。

53 S. Steven, "What is a Planet?" *The Astronomical Journal* 132 (2006): 2513–2519; 複印本見〈<http://arxiv.org/ftp/astro-ph/papers/0608/0608359.pdf>〉。

學院（California Institute of Technology）的布朗⁵⁴更簡單地將冥王星作界線。若太陽系內某天體比冥王星大，它就是行星，否則無論是否已「清除」，也不會視為行星。⁵⁵按這定義，由布朗於2003年發現的伊里斯便成了太陽系的第十顆行星了！

（一）白馬非馬？

「矮行星」這名字本身也飽受非議；反對者認為，「矮」是一個形容詞，「矮行星」因此只是一顆「矮」的「行星」，仍然是行星。IAU的立場很像中國戰國時代名家公孫龍子「白馬非馬」的議論。但「白馬」不也是馬嗎？⁵⁶假如「白馬」也是馬，行星的總數，不多不少，依然是動議所說的12顆！

我們固然可以創造獨特的外文新字取代“dwarf planet”，但中文翻譯仍難免含糊；原因是中文單字數量太少，詞的合成方式也有限制。我們多年前把英文asteroid譯作「小行星」已經開了先例：asteroid不是行星，外文原意是「類行星」，它好像行星但不是行星，也不算是「小的」行星，所以天文學中文譯名含糊不清的情況早就開始了。其實，外國也有可能未被IAU正式承認的“minor planet”（次要行星）一詞。

（二）命名的過程

命名的過程也引起了不滿，因為最後通過決議時只有424名會員在場，而IAU的會員接近一萬，參加布拉格大會的也有兩千多人。

IAU的做法其實並無不妥，大會肯定認為參加布拉格大會的人已

54 M. Brown, “How Many Planets Are There?” <<http://www.gps.caltech.edu/~mbrown/whatsplanet/howmanplanets.html>>.

55 D. Weintraub, *Is Pluto a Planet? A Historical Journey through the Solar System* (New Jersey: Princeton University Press, 2007), 222–231. 書中介紹不同天文學家對行星定義的意見。

56 公孫龍子（約公元前320—約公元前250），通常被列入詭辯派，著有《公孫龍子》，現存六篇。

代表所有會員。參加布拉格大會而不參加決議投票的，按慣例是自動棄權的一群；這些人已經默認424位在場會員足以代表他們了。

（三）「更好的定義」要求

定義決議通過後不過五天，三百多位科學家聯名簽署了請願書；這份文件並沒有指出決議的任何毛病，只要求「更好的定義」⁵⁷：

我等行星科學家和天文學家，不同意也不會採用IAU的行星定義。需要的是更好的定義。

甚麼是更好的定義？很可能簽署者各有不同的想法；他們只一致認為決議不妥。其實署名的未必盡是IAU會員，也未必都是「行星科學家和天文學家」。這請願書當然有宣傳的效果，但未必能改變IAU的立場。

九、名雖正而言未順

筆者⁵⁸認為八大行星之中水星是最小、最不尋常的一員。然而，冥王星比起來更小、更不尋常：

冥王星／水星：赤道直徑比例：	= 0.184/0.382 ~ 0.48
質量比例：	= 0.002/0.06 ~ 0.033
軌道離心率比例：	= 0.249/0.206 ~ 1.2
軌道交角比例：	= 17.1°/7.00° ~ 2.4

57 原文為：“We, as planetary scientists and astronomers, do not agree with the IAU’s definition of a planet, nor will we use it. A better definition is needed.”

58 這名詞代表本文的三位作者。

冥王星的直徑只有水星的一半，質量只有水星的3%；而軌道離心率大於水星，軌道交角竟然是水星的兩倍半。相比起來，金星、地球、火星、木星、土星、天王星、海王星的直徑和質量都遠大於水星，軌道離心率都低於0.1，軌道交角都低於 2° 。冥王星的軌道更「侵犯」海王星的軌道。這些資料都告訴我們：冥王星與八大行星是不同類別的天體，很可能有迥異的歷史背景。冥王星被IAU降格，是「正名」的表現，值得贊同。在八大行星之外，冥王星開始了「海王星外物體」系列；特別的一點是，它同時也是一顆矮行星。我們看到，穀神星也獲IAU升格為矮行星；它也開始了「小行星」系列。根據IAU的決議，以下行星相當齊整地形成兩個對應的次系統：

- (一) 水星、金星、地球、火星（矮行星穀神星與小行星，形成小行星帶）；
- (二) 木星、土星、天王星、海王星（矮行星冥王星與「海王星外物體」，形成開普勒帶）。

IAU當初的動議缺乏這種對稱架構。

在解釋方面，決議更顯得牽強，尤其是「清除軌道」等混淆不清的字眼，極需進一步的說明。

八大行星「自成一國」，與別的太陽系天體有顯著的不同；怎樣用科學語言解釋這分別，以及怎樣適當處理「矮行星」和「海王星外物體」，更重要的是，怎樣賦予「太陽系外行星」精闢的定義，尚有待將來的努力。

此外，科學家也當竭力以簡單語言向普羅大眾解釋這些定義及其科學含義。如果科學知識只為少數科學家所擁有，則一般人只能享受由科學帶來的各種成果，而未能透過科學的眼光來欣賞宇宙的奧秘。

在這方面，我們可以向香港天文台借鏡。本港雖非處於地震帶，但由於香港天文台一直積極推動地震科普教育，因此一般市民都明白震央、板塊、餘震等名詞所謂何義。同樣，IAU在討論行星定義之時，也應該盡量顧及大眾，留意這些定義是否容易為一般人所接受，讓普羅大眾與科學家一起分享科學研究的樂趣。

1609年，伽利略首次用望遠鏡觀天，發現月球表面凹凸不平，徹底改變了觀測天文學。IAU為紀念這位科學家400年前的貢獻，已宣佈2009年為國際天文年（International Year of Astronomy 2009，簡稱IYA 2009）。下一屆IAU大會也將在2009年舉行；那時肯定會再提出行星的定義，希望屆時會員會保留八大行星的名義，但也會寫出進一步、更切合實際的理由，並且讓大眾明白這些定義，那麼2009年就真的是「天人合一」的日子了。

參考書目

1. Fischer, D. “Inside the Planet Definition Process,” 11 September 2006, [〈http://www.thespacereview.com/article/703/1〉](http://www.thespacereview.com/article/703/1) .
2. Margot, J. L. *What Makes a Planet?*, [〈http://www.astro.cornell.edu/~jlm/planet.html〉](http://www.astro.cornell.edu/~jlm/planet.html) .
3. NASA. *Planetary Fact Sheets*, [〈http://nssdc.gsfc.nasa.gov/planetary/planetfact.html〉](http://nssdc.gsfc.nasa.gov/planetary/planetfact.html). (美國太空總署不時更新此網頁)
4. Wikipedia, “2006 Redefinition of Planet”條，23：00，2006年12月27日。

附錄I. 今日的太陽系

今日的太陽系擁有八顆行星、三顆矮行星、兩條小行星帶（小行星帶和開浦帶）；此外還有其他太陽系小天體、彗星、「行星際塵（interplanetary dust）」，更有未經證實的、遼遠而稀疏的球狀厚殼，稱作「奧爾特雲（Oort Cloud）」。奧爾特雲外圍的半徑約為1.6光年。

半人馬座的比鄰星（Proxima Centauri）是最接近太陽的恆星；它距離太陽4.22光年，只是奧爾特雲外圍半徑的2.6倍。

表2 太陽系簡介⁵⁹

[本表根據IAU 2006年的決議，「天體」欄中（矮）代表矮行星，（小）代表太陽系小天體；數字代表發現年份。]

天體	赤道直徑 ($2R_{\oplus}$)	質量 (M_{\oplus})	軌道半主軸 (AU)	繞日週期 (地球年)	軌道交角	軌道離心率	自轉恆星週期 (地球的恆星日) ⁶⁰	衛星數目
太陽	109	332,950	-	-	-	-	25.38	-
水星	0.382	0.06	0.387	0.241	7.00°	0.206	58.6	0
金星	0.949	0.82	0.723	0.615	3.39°	0.0068	-243	0
地球	1.000	1.000	1.000	1.000	0.00°	0.0167	1.000	1
火星	0.533	0.11	1.524	1.881	1.85°	0.0934	1.03	2
小行星帶	-	0.0005	2.06-3.27	2.96-5.91	~20°	-	-	-
穀行星（矮，1801）	0.076	0.00016	2.766	4.599	10.59°	0.080	0.3781	0
木星	11.209	317.8	5.203	11.86	1.31°	0.0484	0.414	63
土星	9.449	95.1	9.537	29.46	2.48°	0.0542	0.426	56

59 取材自Wikipedia, “Planet”條, 15:13, 2006年12月18日, 略有修改。地球赤道直徑 ($2R_{\oplus}$) = 12,757.504 km, 地球質量 (M_{\oplus}) = 5.9742 × 10²⁴ kg。關於地球的準確數據如下：軌道半主軸 = 1.00000011 AU = 149,597,887.5 km, 軌道週期 (地球年) = 365.25地球日；軌道交角 = 0.00005°, 軌道離心率 = 0.01671022。

60 地球恆星日 = 23.93447小時。

表2 太陽系簡介 (續)

[本表根據IAU 2006年的決議,「天體」欄中(矮)代表矮行星,(小)代表太陽系小天體;數字代表發現年份。]

天體	赤道直徑 ($2R_{\oplus}$)	質量 (M_{\oplus})	軌道 半主軸 (AU)	繞日 週期 (地球年)	軌道 交角	軌道 離心率	自轉恆星 週期 (地球的恆 星日)	衛星數目
天王星 (1781)	4.007	14.6	19.191	84.01	0.77°	0.0472	-0.718	27
海王星 (1846)	3.883	17.1	30.069	164.8	1.77°	0.0086	0.671	13
開普勒	—	~0.3	30-50	164-354	4°, 30-40°	—	—	—
冥王星 (矮, 1930)	0.184	0.002	39.482	248.1	17.1°	0.249	-6.4	3
夸奧瓦 (Quaoar, 小, 2002)	0.099	0.0002-0.0004	43.405	285.97	7.98°	0.034	0.74 ⁶¹	1
伊里斯 (矮, 2003)	0.185	0.0028	67.668	556.7	44.2°	0.442	>0.33	1
瑟娜 (Sedna, 小, 2003)	0.141	0.0002-0.0010	525.606	12,050.32	11.9°	0.855	0.42	0

61 數據來源: J. L. Ortiz, P. J. Gutierrez, A. Sota, V. Casanova, and V. R. Teixeira, "Rotational Brightness Variations in Trans-Neptunian Object 50000 Quaoar," *Astronomy & Astrophysics* (2003): 409, L13-L16.

附錄II. 歷史上的行星與矮行星

表3 歷史上的行星、矮行星命名變遷表⁶²

天體	繞日 軌道 半主軸 (AU)	類別	命名 日期	除名日期	改名原因
太陽	0	行星	(上古)	十七世紀	升格為太陽系的主星
月亮	-	行星	(上古)	十七世紀	降格為地球的衛星
穀神星	2.8	行星	1801	1864	降格為小行星
帕拉斯 (Pallas) ⁶³	2.8	行星	1802	1864	降格為小行星
朱諾 (Juno) ⁶⁴	2.8	行星	1804	1864	降格為小行星
灶神星 (Vesta) ⁶⁵	2.4	行星	1807	1864	降格為小行星
冥王星	39.5	行星	1930	2006	降格為矮行星
穀神星	2.8	矮行星	2006	-	從小行星升格
冥王星	39.5	矮行星	2006	-	從行星降格
伊利斯	67.7	矮行星	2006	-	(比冥王星還要大)

62 部分摘自Wikipedia，“Planet”條，17：21，2007年5月3日。

63 帕拉斯，希臘智慧女神，即雅典娜（Athena）。

64 朱諾，羅馬神話中的天后，主神朱庇特（Jupiter）的妻子，即希臘神話中主神宙斯（Zeus）之妻赫拉（Hera）。

65 維斯太，羅馬神話中的女灶神，即希臘神話中的女灶神赫斯提（Hestia）。

文學通識課教學與教材的研發

——以「武俠文學概論」一科為例**

陳韻琦*

台灣國立聯合大學

一、前言

在華人地區各大學的課程規劃中，不論任何科系，通識課程素來均為必備的學習基礎，通識課為「非主修科」學生提供了多元化的學習機會，是學生在學習中提升各領域理解能力的關鍵。

筆者曾參閱華人地區各大學網站所刊登的課程表，據粗略統計，在文學類的通識科目中，教學內容以「古典文學」較為普遍。進一步詳細比較教材，亦可發現上課的篇目幾乎皆見於《古文觀止》、《詩經》、《左傳》、詩、詞、曲、小說等。在通識課力求兼顧專業性與普及性的定位而言，選擇這些篇目為教材的確能夠達到協助學生培養良好閱讀習慣的預期。但是否能將課程內容中的主題、背景等規劃得更

* 台灣國立聯合大學通識教育中心講師。

** 本文是筆者在「大學本國語文（大一國文）課程定位、定性學術研討會」（2007年4月27日，台灣國立聯合大學）上發表的文章基礎上補充、擴展與修訂完成。

為集中且細部？或是顧及到學生興趣和華文文學¹學習趨勢等因素來訂定學生有意願修習的課程，令那些非文學科系的學生亦有機會接觸更專精化的學習？這些問題是本論文即將努力論述的主軸。

長期以來，金庸、古龍等知名武俠小說作家及其著作深受華人世界歡迎，並形成了一種熱烈的討論氛圍。然而，綜觀目前華人地區各大學所開設的通識科目（以2002年至今所公告的課程表為主），卻甚少以「武俠」主題作為授課重點，即或有，亦如鳳毛麟角，²僅在個別以「通俗文學」為主題的科目中，或會部分觸及「武俠文學」。其他大學雖亦有相關課程，但教學時間不定，有時間隔一學期或一學年才開一次課，且授課對象較局限於文學專業科系學生。因此，至目前為止，在浩瀚的文學通識科目中，「武俠文學」仍非各大學所普遍規劃的通識課程內容。筆者開設「武俠文學概論」恰是有感於這種現狀，這門屬通識科目的課，教學對象以非文學科系學生佔大多數。

本論文將圍繞筆者在台灣國立聯合大學開設的通識科目——「武俠文學概論」——所積累的授課經驗，爬梳該科目的個案教學與教材研發，分享筆者教學中的實踐要領、方法與研究，總結本科目在教學上能持續進行的教學方針等，作為日後在課程設計的定位上可資借鑒的教學模式，並為催生更理想的華文通識新科目奠定參考準則。期待在教學相長的研討、指導及觀摩下，能激發更具創意的思考，進而使學生培植良好的華文學習及閱讀能力，同時也藉本文與同儕分享和交流相關的教學經驗。

1 參考華文的相關書籍與資料，筆者認為可以對「華文文學」作如下定義：華文文學，指的是包括台灣、香港、中國等國家使用漢語寫作的文學，它源自於文學的審美價值，因而形成一個文化共同體，使用同一種語言，擁有共同的作者群、讀者群、媒介、共同的文化價值觀念，從而各自表現出華文文學的不同側面與特色。從上述意義而言，筆者認為，舉凡華人地區的著作，或是運用華文所書寫的著作，均可稱為「華文文學」。

2 值得稱道的是，台灣師範大學國文系林保淳教授推廣武俠文學向來不遺餘力，他曾設計過多門武俠文學科目。

二、「武俠文學概論」的教學設計

(一) 開課初衷

武俠小說之所以能在華人地區風靡不衰，在於華人地區為高度商業化的社會。³而追求最大的商品利潤，是商業社會的基本特徵，無論是物質商品或精神文化商品的生產，無一不受此基本規律制約。武俠小說因具備較強的通俗性與趣味性，讀者覆蓋面廣、市場需求量大、商品利潤高，因而容易受到市場青睞。在商業社會中，民眾的閱讀習慣與趣味以輕鬆愉悅為主，武俠小說在滿足讀者的此種消費需求上，具有得天獨厚的背景。華人地區的社會大體上均具備上述這種社會特徵。此外，就文學性而言，武俠小說作家能在繼承傳統武俠小說的特質基礎上求新求變，與當代社會思潮緊密聯繫，適應現代人多層次、多角度的審美需求，故武俠小說能保持長久的藝術魅力。⁴

然而，談及武俠小說的作家，廣大讀者能夠朗朗上口的，不外乎金庸、古龍、梁羽生等名家，讀者對其他作家的了解恐怕少之又少。許多人認定「武俠作家以金庸為尊」，卻不免有失偏頗，因為這間接地否定了其他武俠作家的成就。事實上，除了上述知名武俠文學作家外，其他的武俠文學作家與著作實多如過江之鯽。

上世紀四十年代出現了「北派五大家」：還珠樓主、鄭證因、王

3 華人地區的置入性行銷與商業手段，較之其他國家，如美國、日本等，可謂有過之而無不及，這可從書店暢銷書排行榜佔據、暢銷型歌手的歌曲傳遍大街小巷等現象以見。但是，我們不得不思考，這些所謂「暢銷書」、「流行書」的可讀性究竟有多強，是否有高深的研究價值？流行歌曲今日登上排行榜第一名，他日是否會變成昨日黃花？

4 據金庸武俠小說新修版帶給我們的思考，以及林保淳、葉洪生合編的《台灣武俠小說發展史》帶來的啟發，筆者認為，若武俠著作既保有極高的娛樂性成分，同時又追求普世性價值和普遍意義，這除了要求作者必須具備豐富的文化素養外，更要對歷史有整體的把握能力。武俠小說的方向，乃取決於作者的創作態度與創新，以及對文化境界的注重，這些層面金庸已經發揮得極佳，我們更期待武俠作家將步履擴大，讓讀者能見到真正與現實相結合的武俠文學著作問世。

度廬、白羽和朱貞木，他們對武俠小說的發展可謂影響甚鉅。1949年國民政府到台灣，由於某些政治原因，導致了武俠小說被視為禁書，理由是「武俠小說有封建思想的毒素」，此時期台灣的武俠小說（包括金庸著作）趨於沉寂，發展陷入困境。⁵其後，古龍開始寫作武俠小說，關於他在武俠小說寫作史的地位，葉洪生與林保淳教授曾以「新派武俠革命家」的字眼來描述。⁶此外，溫瑞安在武俠退潮期，以「超新派／現代派」手法顛覆武俠文體形式，亦是別具一格。⁷

此外，從金庸小說盛況空前、數十年熱度不減的情形來看，我們不禁要正視一個問題：武俠小說的發展，是否僅能依附於金庸的熱潮，武俠小說的模式是否只以金庸為正宗？日本的武士道為「俠」立下典範，美國的西部牛仔具「俠」的典型，但台灣廖添丁、西螺七崁的故事雖與民間傳統結合，卻似乎尚未能樹立確切的武俠定位。

不過，《金庸著作集（世紀新修版）》⁸中，金庸也開始加入新時代的思維。作家何妨依此樣式，將現代思想與其特別之處，轉換為屬於華人地區的「現代」武俠面貌。目前，華人地區的武俠著作仍舊以中國的歷史和背景為主，接下來的武俠創作，作家是否可思索這樣一些可能性：將小說的歷史背景轉換為各個國家的場景，角色則是該國家的人物形象。另外，在講究效率的社會，不妨嘗試寫作武俠短篇，可免除讀者需要花大量時間閱讀長篇著作的苦惱。

開設此科目的另一目的是保護華文文學。知名學者葉洪生提到，他五十年來「浪跡江湖」，挑燈看劍不下上千部，又有幸結識古龍、

5 林保淳、葉洪生：《台灣武俠小說發展史》（台北：遠流出版事業股份有限公司，2005年），頁368-377。

6 同上注，頁211-212。

7 同上注，頁448-449。

8 金庸：《金庸作品集（世紀新修版）》（台北：遠流出版事業股份有限公司，2003-2006年）。

司馬翎、臥龍生、諸葛青雲、柳殘陽等武俠文學名家，見證了武俠小說創作由初期、成長、茁壯以迄式微、沒落的整個興衰歷程。筆者認為，我們應重新審視武俠文學，否則武俠文學的發展過程，恐將被世人忽略，這將是武俠研究的一大遺憾。⁹

有鑒於此，為了不讓學生對武俠文學的印象僅駐足於知名作家，筆者期待藉由「武俠文學概論」科目，引領他們閱讀更多的華文武俠文學著作。基於這種考慮，再考察目前華人地區各大學文學通識課的開課情形，令筆者堅信「武俠文學概論」是一門值得教的科目，它能引領喜愛武俠小說的同學衍發學習熱誠，使得學生能真正以「興趣」作為學習的主要動機，接近文學通識課，而非以「成績高低」作為選課的最大考量。從內容中，我們可窺見華人地區武俠小說的發展流程、流通情況，以及不同時期的生活景況，絕對與我們生長的环境息息相關。此外，在方法上，筆者亦向學生提出問題，敦促學生主動思考、自行尋求答案，而非全然由教師作答。

（二）教學目標

「教學目標」，意指預期學生經過某一教學單元的學習後，可能達致的學習效果與行為改變。

本科目名為「概論」，容易令人聯想到授課內容只能帶給學生「粗淺的覺知」(knowing)，難以「全部體悟」(appreciate)。然而，正因教學的主題鎖定在「武俠」的廣大範圍中，所以本科目不難展現出通識教育的「廣博」精神。特別是修習本科目的學生，其專業背景多來自非人文科系，如理工科系，因此本科目的教學重視學生在課堂

9 以上二段參考林保淳、葉洪生：《台灣武俠小說發展史》，頁xxx1-xxxv。

上與文學接觸的機會，令他們在對武俠文學有具體認知的同時，也能培養一定水準的文學欣賞能力。透過認知和閱讀的歷程，使人文精神在學生生活中衍生實際的影響力。「武俠文學概論」一科的重點教學目標有二：一為文學教育，二為人文精神教育，其細目如下：

1. 文學教育

文學教育方面，本科目試圖令學生認識華人地區武俠文學的流變與歷史淵源；藉閱讀武俠著作，提升學生文學欣賞能力；藉作業的書寫與思考，培養學生文學寫作能力；涵養學生的文學氣質，以完成「感性美」的人生。

2. 人文精神教育

據吳自甦在《人文思想與人文教育》中所述，人文精神¹⁰是文藝復興時期主流社會思潮的核心。筆者認為，人文思想，顧名思義，乃以「人」為本、以「人」為中心的思想，這種思想注重人類生活情趣與人格的自由發展，尊重每個人的思想，讓思想多元化而不是單一化。

以二十一世紀而論，優秀武俠小說的表現形式有武俠遊戲和武俠電影，這是網路時代年輕人閱讀武俠的重要方式，這些方式的優勢在於，可以讓文化突破語言的障礙，向全世界行銷。例如，古龍的武俠小說具有懸疑、簡潔、名句等諸多特色，十分適合於電影、電視多媒體的製作。武俠著作，亦必須具有社會意義和普世價值，透過各種表達手法，傳遞人間最珍貴的「俠義精神」。有鑒於此，本科目從「人

10 「人文主義」、「人文精神」、「人文思想」三者在意義上無太大區別。中文大辭典指出，「人文」源於英文的“humanism”（文藝復興時期的人文主義），這個單詞根據不同語境的需要，可被翻譯為「人文」、「人本」或「人道主義」。故「人文」泛指人類社會的各種文化現象。「人文精神」，即主張以人為本，重視人的價值、尊重人的尊嚴、權利與思想觀念、關懷人的現實生活、追求人的自由和平等以及肯定人是世界的中心。

文精神」的觀點切入教學主題，希望提倡現代的「俠的精神」。已辭世的台灣企業家與明日工作室創辦人溫世仁先生曾言：

世界上只有一種人，就是需要關心的人。……我始終相信，武俠是全世界華人共同的語言，值得發揚光大。¹¹

這世界，何嘗不是一個需要關心的世界！這也就是武俠文化所秉持的「俠義精神」。

本「武俠文學概論」的學習，期待自「概觀而論」中對生活產生啟發，令學生認識華人地區武俠文學代表作家與特質，如忠孝節義；訓練學生邏輯思辨的能力；涵養學生的品格修養，以完成理智美的人生；以金庸等知名武俠作家作為討論的開端，藉以鼓勵學生學習了解時事，培養敏銳度；認識金庸以外的武俠作家，擴展學習的廣度與深度，令學生在日後的學習中能有更為清晰的認知與態度，其學習不僅限於某一特定或「知名」的範圍。

（三）工欲善其事，必先利其器——教學內容與教材安排

「教學內容」包括單元主題所要教學的概念、理論、方法、價值與態度。內容的選擇必定要配合教學目標，並搭配適當的教學活動來實施。教科書與補充資料，均要在特定單元下發展或應用，儘量避免無關或過於深奧的學理，因為這樣會降低學生的學習興趣。

教師應根據教學進度，在教學內容上作選擇，並非所有課程內容皆要一字一句講授。最好嘗試舉生活中的例子作為輔助教材，使教學生活化。為了使課程內容更為活潑，必須藉助生活經驗的累積，以豐

11 「第四屆溫世仁武俠小說百萬大賞」網站，〈<http://blog.pixnet.net/rss/rss20/wuxiatomor>〉，瀏覽日期：2008年2月7日。

富教學內容。教師本身的經驗，令理論面與實務面相結合，更能發揮教學成效。

1. 主要教學內容及其組織方式

本「武俠文學概論」科目，主要觀照的是華人地區武俠小說的創作概況，以及其「與時推移，應物變化」的歷史發展過程。在內容架構上，標誌武俠演進時期所呈現的主體精神面貌，涵蓋的時間自上世紀五十年代起，迄公元2000年止。

本門課以華人地區武俠小說發展的萌芽期與興盛期為論述重心，鉅細靡遺地描述武俠小說發展的最初約二十年間，作家寫作、出版商出版，以及讀者閱讀武俠小說三方面的繁榮景況。同時，亦有概述在退潮期華人地區的武俠創作所面臨的困境，例如：外在環境——市場的萎縮，內在環境——作家的才思枯竭；以及在衰微期，出版商與創作者企圖尋找「武俠再發展」的瓶頸，兼論及現今武俠寫作與研究現況。

在選取內容方面，筆者跨越時代的限制，挑選十三位重要武俠作家及其著作，作為重點論述對象，且進一步考察在武俠小說發展期內，每位作家承先啟後的過程與成就，這十三位重要的武俠作家是：郎紅浣、臥龍生、司馬翎、諸葛青雲、梁羽生、古龍、雲中岳、柳殘陽、陸魚（台灣籍）、秦紅（台灣籍）、金庸、黃易（香港籍）和溫瑞安（馬來西亞籍）。

在上述作家中，以郎紅浣為台灣武俠創作的先行者，他曾首開職業作家著作在報刊連載之風；¹²臥龍生、司馬翎、諸葛青雲、古龍四家在上世紀六十年代並駕齊驅，各領風騷；古龍、陸魚、秦紅三位對

12 林保淳、葉洪生：《台灣武俠小說發展史》，頁49。

「新派武俠」有突破性建樹；雲中岳、柳殘陽則取其不同的「江湖寫實派」風格，尤以前者援史敘事、重現古代典章制度及風俗民情，值得推崇。

本科目既名為「概論」，故在上述的作者及其著作中挑選出最精華的內容作全面性的概述，雖不會遺漏重點部分，但在細節上則難於深入。

在科目內容的組織上，一門科目由許多單元組成，教學單元指教學的一個完整單位，提供給學生對某一特定主題的完整學習。上課時間則視乎單元大小與性質而定，比如本「武俠文學概論」中有的單元需要2小時授課，有些單元則需4小時方能完成。

「武俠文學概論」以「文學」為經，「歷史」為緯，由武俠發展期的延續與變化，讓學生了解華人地區武俠文學發展的脈絡，以及社會思潮的演變對作家寫作型態的影響（見附錄I）。講授過程中嘗試突破時空限制，在課程中反映作者當時的社會狀態與人心動向，進而使學生產生情感上的共鳴。與此同時，欣賞武俠著作的片段內容，讓學生深入著作的內層、剖析著作的豐富內涵、勾勒出作家所處的時代背景、引領學生走入作者的創作心靈、傾聽作家要傳達的心聲、並和作者作精神上的溝通，從而深切體會作者的心境，進而思索自我與周遭環境的整體。

2. 教學資源

「教學資源」，指教材的研發，或稱「教案」，以及一切對學習有幫助的人、事、物，並可區分為主要教材、補充資料和參考資料。

編寫教材，首先必須選定所要設計的單元主題，選定後即以主題為中心，將教學內容分析與梳理，設計整個教學活動流程，並將整個教學單元的要素、教學目標、教材、教學方式、教學內容、

學習評鑑，以及教學資源組織成具連續性、系統性、內容性的教學單元。¹³

(1) 教材編選原則

i. 興趣原則

「知之者不如好之者，好之者不如樂之者。」只要能提升學生上課的專注力，即使過程繁瑣，亦樂此不疲。「武俠文學概論」的目標之一，雖為引領學生認識更多華人地區的武俠作家，然而知名作家如金庸、古龍等，仍為不可或缺的講課重點。在教材的編纂中，亦可適時舉例這些作家與著作，有助於提高學生的注意力。

ii. 價值原則

「教育價值」為教學的終極意義，「武俠文學概論」講解武俠發展的興盛與衰落，如同引領學生閱讀一部文學發展史。既可令學生了解武俠文學何以發展成功，而分析武俠衰落的原因時，亦可通過對前因後果的分析，告知學生如何引以為鑒，轉化作為人處世的智慧。

iii. 吸收原則

既然為「廣達」的通識課，且考量到教學的時程僅一學期，以及課堂上主要探討武俠小說的發展與特質，故教材以「通材」為主。為免給學生造成過多負荷，儘量不講授過於艱深和專業的知識，如武俠小說寫作，並盡可能將教材濃縮成菁華內容，精簡卻把握重點，避免內容過於冗長。

13 《台灣教育部九年一貫「國語文領域」研習手冊》，〈teach.eje.edu.tw/9CC/textbook%20source/0725teach/study/language/02.DOC〉，瀏覽日期：2008年4月18日。

iv. 類化原則

「類化」亦稱為「統覺」，意即「溫故知新」——舊有學習的知識為學習新知識的基礎。「武俠文學概論」選材以「年代佐以主題」的方式進行。以學生的學習經驗為主，採用學生有機會接觸且耳熟能詳的題材，例如「媒體」中的漫畫、網路等，令學生不至於索然無味，而是備感親切。

(2) 教材呈現方式

i. 書面資料

「武俠文學概論」的教材研發主要以自編講義為主，搜羅與課程相關的書籍，整理資料，不分作家與國籍，這可表現出容納各方不同看法的宏觀，並體現其價值。在課程中適時加入教師意見，將內容調整為學生普遍能了解的程度。

因教材需顧及到授課對象專業領域的不同，以呈現其普及性，因此內容的選擇有明確的原則可循，就是去蕪存菁、摒棄艱澀的專業術語，避免學生遇及挫敗而放棄學習。

就體例而言，每一課教材除作家、著作外，還增加了「賞析」和「問題與討論」兩項。其中「賞析」是授課教師為學生提供的學習參考，「問題與討論」不僅有提示學習重點的作用，亦可作為學生課後討論或撰寫心得的依據。

此外，為彌補因授課時數不足，以致教授篇目減少的衝擊，在授課進度中安排了「附錄」，包括「授課單元」與「教學參考單元」兩種，前者為教師於課堂講授，後者為學生自行研讀，希望藉此能增加同學學習的收穫。

教師針對每一單元所提出的內容，找出相關的重要期刊、電子資源、剪報，甚至新聞時事，為學生找尋合適的教材。所謂「站在巨人

的肩膀上看世界」，就是善於運用文獻、掌握時事脈動，讓師生共同吸取新訊息。

補充資料與參考書，主要以課程延伸為主軸。這裏要強調的是，有些資料表面似與課程無直接關聯，卻對學生了解課程與獲得課外知識具有正面影響。例如，「武俠文學概論」提到上世紀六十年代因為寫作武俠小說的稿酬豐厚，以及民眾日常生活除了收聽電台、閱讀報紙外，娛樂選擇有限，故武俠小說的創作與閱讀風氣盛行，¹⁴這些內容都可參考相關的歷史書籍，由此理解當時華人地區的整體社會環境與背景如何激盪出武俠作家的創作，並如何影響後來的作家，這些均為值得關注的課題。

舉例而論，台灣武俠作家多數來自中國內地，但多數少年離鄉，或隨軍旅來去各地，對中國內地未必熟悉。故一些作家寫到中國內地的場景時，或想像，或抄錄古籍記載。不過，武俠作家雲中岳並非對歷史照單全收，在《八荒龍蛇》中，作家對柴家父子面對蠻橫無理的官差有以下幾句描寫：

這一帶的地理環境，《隋書·地理志》說：瘠多沃少。這一帶的風俗，《寰宇記》上說：剛強，多豪傑，矜功名。《晉問》上說：有溫恭克讓之德，故其人至今善讓。「讓」，當然包括有忍讓之意。平民百姓如不忍讓，少不了大禍臨頭。¹⁵

雲中岳雖引述古籍，但將柴家父子的個性及當地環境、民風表現出來。引涉到地理，他無不一一核實，節錄舉例如下：

14 林保淳、葉洪生：《台灣武俠小說發展史》，頁161。

15 雲中岳：《八荒龍蛇》（台北：四維出版社，1968年），第一章。

老道說此至崑崙相去非遠，確是實情，就地理學言，崑崙西起烏斯藏北境帕米爾高原，下行分為三支，左為阿爾金山，東行入甘肅稱祈連，這就是玄門弟子所指的崑崙山。中為巴顏喀喇山，也就是黃河源。右為唐古拉山，山勢東南行。……

真正的崑崙山，該是指巴顏喀喇山。

首見於歷史記載的是《爾雅》一書，寫著：「三成為崑崙邱。」更古些是《尚書·禹貢》，寫著：「織皮崑崙析支渠搜。」織皮，指西戎之民，意為衣皮之民，居此崑崙。析支、渠搜三山之野。三成為崑崙邱，指崑崙山有三重。

清朝的大考證家閻若璩，寫了一本書叫《書經地理今釋》，他寫道：「山在今西番界。有三山，一名阿克坦齊欽，一名巴爾布哈，一名巴顏喀喇，總名枯爾坤，譯言崑崙也。在積石之西，河源所出。」……

玄門弟子的崑崙，是根據《漢書·地理志》而來的，該書說金城郡（今蘭州）臨羌（西寧）縣西北至塞外，有西王母石室，有弱水崑崙山洞。

有些玄門弟子自稱崑崙弟子，意指是神仙的門人，並沒有甚麼崑崙派，他們連崑崙在何處也一無所知。¹⁶

雲中岳引經據典並以神話、玄學旁證，說明崑崙派起源，「事事引證」成為他武俠小說「實寫」的特色。其他如明代糧船的顏色、道官的衣服、道眾出家的法定年齡、轎子的等級顏色，均有所根據。不過，以小說體裁而言，仍不免損及小說的流暢性。

16 同上注，第二十六章。

基於以上例子，作家親力親為地去考證，教師若能參考此方式，對教學內容詳加查詢，融會內容，必能增強課堂的豐富性。

其他「武俠文學概論」的補充資料，尚附有課程中武俠作家的著作目錄、著作目錄封面、台灣戒嚴時期的武俠小說查禁目錄，為學生寫作業提供參考，且在溫習上課內容時可參照，增加閱讀的廣度。雖然補充資料與參考文獻主要是在課後閱讀，但可引發學生主動找尋資料的自主性。另外，還可邀請相關領域的學者為學生講演，活躍課堂氛圍。

ii. 媒體資料

可善用教學媒體，以增加教學的生動性與活潑性。本「武俠文學概論」採用如下數種媒體方式的輔助教學：

- 以簡報（PowerPoint）播放教學內容，使上課充滿變化。但我們要注意偶爾會有學生在燈光昏暗的狀態下昏昏欲睡，故要適時關閉簡報，改用書寫方式講課，以增加學生注意力。
- 放映影片，讓學生觀賞、分析由武俠小說著作所改編的電影，以增加印象，寓教於樂。
- 將課程內容製作成電子檔（PDF檔與Word檔）置於教師個人網站（blog），提供線上瀏覽與討論，並設置學生交報告的專區與留言板。教師可即時掌握學生的學習狀況，學生亦可彼此觀摩與腦力激盪，成為有效的課外學習活動。然而，也要留意網路語境對學生文字表達方式的影響。¹⁷

17 如不自覺使用一些網路流行用語，或是因電腦輸入法的緣故，產生錯別字。這些情形在學生使用MSN（Microsoft Network）等工具交談時或許會有趣味性效果，然以網路作為一種傳播方式而言，文字的精確性不能因此損耗。因此若有學生使用不當字詞的情況出現，教師要適當作出指導和糾正。

具體而言，媒體教學的優點在於能以畫面感動學生，能讓學生暢所欲言。但是，文學教育中的聽、說、讀、寫，實互為表裏，文學課程終究需要語言文字作為表達媒介，所以，只有掌握了完整的邏輯和思緒整理，才能精確表達想法。口語訓練、文字的駕馭能力，尚需較長時間鍛鍊。故倘若一味追求新穎或不合適的媒體，將反客為主，會產生負面效果。鑒於此，筆者建議教師在教學媒體工具的選擇上，適時斟酌使用即可。畢竟媒體只是表現課程的形式之一，不必要使用媒體的課程，毋需勉強。傳統的黑板與白板上課方式，仍有其效果，不可冒然輕易廢除。

(四) 教學方法

1. 教師的教學準備

教學準備包括課程資料的搜集、教師吸收與教學相關的學識和教學策略，教師掌握教學目標與內容間的連貫性，使教學活動獲得最佳的學習效果。具體包括以下方面：

(1) 熟識教材，掌握教學內容

教師訂定教學流程與評分方式時，需對教學中基本概念有清楚的認知，知道如何推導與運用，這些均屬於掌握教學內容的過程。此外，教學主題均有其目標，教師亦必須清楚說明。

(2) 掌握教學目標的要求與重點

教學過程中要學生學會甚麼（原理）、發展甚麼（智力、能力）、培養甚麼（習慣），這些皆需要教師懂得教學重點、目標與要求，方能實現教學目的。

如「武俠文學概論」要求學生完成多項作業，藉以讓學生有大量的書寫機會，訓練他們的寫作能力。另外，還要求學生在對「武俠文學」的認知上，能夠廣達地認識知名作家以外的其他武俠作家。

(3) 研發與運用合適的教學方法

每次教學應視實際情況來發展並變化，例如，如何提出問題、創造情境、引起學習動機、啟發思考等，以進一步營造出學生主動參與及回答的氛圍。

(4) 編寫並熟悉教案

準備課程時，經由進一步推敲後，將內容條理化地以文字呈現。熟悉教案的方法是通由想像將自己帶入課堂的情境中，使教案內容反映在教師腦海裏，且模擬如何教學，想像如何能使課堂講授內容直達學生內心。

在編寫教材方面，若不易尋得適用的資料，須自行編寫，會耗費較多的心力與時間；於教學時，亦需自行搜集適用的相關資料，編擬教案，充實教學內容，一方面能提高學生的學習興趣，教師亦可藉此充實自我。尤其為了能與學生進行完備的互動，教師必須保持研究學問的熱心，以提高學術水準。在教導學生的同時，亦要同步汲取新知識，永遠將前沿知識帶給同學，與此同時自己也取得了進步。

就教材的文言文與語體文選取方面，筆者仍選取部分武俠作家的文言文著作，其意義在於：儘管時代的進步日新月異，但文言文仍然是了解古人思想，以及熟悉文章體式和作法的參考途徑。因此，即便從語法來看，古今確已有所不同，但文言文仍然不可全然偏廢。再就學生的學習情況而言，語體文可自行研讀，文言文則猶需師長指點，因此教師授課時以語體文為主，文言文作舉例，如此應可二者兼得。

2. 教與學活動

同一個教學目標可透過多樣的活動來達成，此外，同一種教學活動可能達成多種教學目標。教與學活動的目的在於令學生達成教學目標，是一種經歷交互作用的過程。教學活動的設計須兼顧教學活動與學生活動。

(1) 教學方式

安排教學的活動與程序，若能按照既定的流程來實施，過程會較為平和而順暢，所以設計出一種一般的教學流程，避免跳脫，是有其必要性。

由於學生之間存在著學習差異，使用多元化的教學方法乃理想狀態。教學本為一種有目的、有計劃的教育實踐，在教學活動中選用適切的教學方法，更能有效地發揮教學手段。

「武俠文學概論」根據赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart）所提出的五段式教學流程，期待學生在學習中，能取得一定的成效。¹⁸

i. 第一階段：預備階段

此階段旨在於教學剛開始時引起學生的學習動機。例如，通過講述的方式介紹華人地區武俠文學在上世紀六十年代的發展，可圖文並茂地提供當時武俠著作的封面，增加趣味性，並減少因時代而產生的隔閡感。

還可通過加強師生互動的方法引起學生學習動機，如：教師以發問了解學生的反應和理解程度。發問問題時可交叉使用講述和問答法，儘量以開放問題的方式來達到雙向式溝通，這就是所謂的「不

18 赫爾巴特著，李其龍譯：《教育學講授綱要》（台北：五南圖書有限公司，1991年）。

憤不啟、不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也。」上課時教師所提出的問題，不一定要立刻為學生作出解答，而是可以給予適當的暗示，如分析某些地方為何如此，用意何在，以逐漸引導學生能自行解答，而非被動接收答案。

顧及到有些學生可能不敢表達意見，在課堂中可適當採用點名的方式提問，或為學生提供提示，以鼓勵他們作答。例如，在2006學年度第二學期，筆者於聯合大學開設的「金庸、古龍、梁羽生武俠小說欣賞」研討班中，舉辦了「金庸武俠小說有獎徵答」，共出兩道題目，並有答案提示，以學期成績加分及贈書作為獎勵。以這種方式讓學生踴躍參與，師生彼此共同學習和成長。

「武俠文學概論」課還會在學期中觀賞兩次由武俠小說著作改編的電影，觀賞後，針對影片中與課程相關的內容提問，請學生作答。透過討論，學生即可對內容有概略認識。又或者教師可以講一個小故事或笑話來吸引學生的注意力。總之，進入課程的詳細說明前，需以綱要方式略加說明，以期產生通盤認識，進而提綱挈領掌握學習重心。此階段為教材的概略呈現，利用講解或圖表方式，勾勒出華人地區武俠文學發展時期的主要概況，使學生形成大體概念。

另外，還可設計口頭報告發表，讓學生主動積極參與，更透過此機會訓練學生的口語表達能力。

ii. 第二階段：提醒階段

此階段以引導為主，幫助學生導入主題。教師主要對教材內容進行詳細說明，將主題內容與順序作有系統的組織，儘量舉例說明，並且告訴學生有哪些參考資料可到圖書館或上網搜尋。例如，要求學生細讀並深入比較同一時期的武俠作家及其著作的差異。具體內容的多寡則視乎教學時間的長短來定。

以一個學期的時間而論，「武俠文學概論」在課程性質上，仍必須形成一個有意義的整體，而不能因為是「概論」，便只講授一些零碎片段。然而，每個武俠文學發展階段的背景，均需耗費時間解說，在主題上的有效展開，實為一項挑戰。故在「導入主題」的教學上，筆者認為勢必要另闢蹊徑，規劃出另一種課程進行的方式，暫且將其概括為「以主題帶動閱讀」。簡言之，即先行選定主題，再依照主題來選取資料，設計內容。如此在學習上所橫跨的時間背景較長，能展示武俠文學發展的明顯變化，且討論的內容較為集中，前後可相互輝映。雖然因為時間的關係，學習的份量似乎稍為減輕，卻亦因為內容集中，減少了旁枝末節，反而更能提高效率。學生在過去修讀文學時，因為考試或其他緣故，需要一字一句地仔細詳讀，但在通識課的理念上，筆者認為「廣達而大略的了解」仍不失為學生在通識課學習中所可秉持的態度。（例證見附錄II）

iii. 第三階段：比較階段

此階段為「溫故知新」，學生找出課程的新舊觀念中彼此共同的成分。例如，「武俠文學概論」提及影響古龍與金庸寫作的時代背景。金庸的武俠小說曾因被質疑影射某些人物和思想而遭禁止在台灣出版，於是之後古龍在創作時，即避開對歷史朝代的描述，¹⁹卻因而開創出「雖無歷史，卻革新武俠」的「去歷史化」新局面。

iv. 第四階段：總括階段

經由新舊觀念經驗的比較與聯合，進而構成一個有具體系統的知識或概念。例如，華人地區武俠文學從萌芽期至衰微期，這期間的連

19 林保淳、葉洪生：《台灣武俠小說發展史》，頁360-376。

結，必須要熟知前因後果，方能連貫，才能透徹理解武俠文學的發展何以從熱潮期發展至退潮期。

武俠著作中，各種喜、怒、哀、樂情節，隨時可與現實的人生百態相對應，從中透視人類社會的各種現象，理解人生應有的價值。從文字觸動內心情感，達到情操的提升。

v. 第五階段：應用階段

此階段為將新得的知識或概念，去說明或解決另一個新問題。教師可通過安排指定的作業與練習，來完成此階段任務，令學生了解本單元與下一單元主題間的關係，並預先有所準備。故筆者認為此階段的教學方法亦可稱之為「自學輔導法」，讓學生通過寫作業來自行探詢問題和解答問題，例如，華人地區武俠文學在遇及衰退期後，是如何繼續發展武俠小說的新階段。

另一方面，由於要針對學生的作業評分，故遞交作業的時限要予以訂定。但一些與課程相關的問題，不一定限定於學期中或學期末立刻解決，而是可以無限期延長。因為資訊五花八門，隨時會衍生新思潮，解答亦非一成不變，故可補充或修改問題的解答，儘管課程結束，但學生仍可與教師切磋任何問題。

(2) 學習結果的評核方式

關於評分的標準，筆者認為作業亦為另一種形式的書面測驗，故「武俠文學概論」課程雖無筆試，但採取下列方式為評定分數的依據：

i. 先備知識測驗

聯合大學每學期初針對通識課程實施「先備知識測驗」，由授課教師出題，主要是測驗學生對修習的課程所具備的「基礎知識」，讓

教師了解學生的程度，並調整課程內容，亦讓學生在加選／退選階段評估是否適合修習此門課。接下來教師亦可實施「學習前、學習中、學習後」三階段的學習評量，適時對學習緩慢的學生加以補救，實現最有效率的教學。

以本「武俠文學概論」為例，「先備知識測驗」題目為：

1. 請舉出兩位以上你所知道的武俠作家姓名
2. 請舉出兩本以上你所知道的武俠著作書名

測驗結果顯示多數同學對武俠作家與著作的認知仍主要集中於金庸、古龍。故如前文所言，「武俠文學概論」的目標之一，即為讓學生認識更多的華人武俠文學作家。

ii. 口頭報告大綱

口頭報告，乃經一段時間的教學後，提供機會讓學生上台練習的「學習成果發表」，使學生了解平日學習是一種良好的習慣，而非在考試前才挑燈夜戰。

華文學習，需要培養閱讀、口語表達、寫作等能力與技巧。「武俠文學概論」要求學生把學期末遞交的報告作鋪陳綱要，且上台口頭發表，內容包括：如何完成此報告的主題、何以選擇此主題、將達到何種目標。詳細內容則在書面報告中作完整陳述，作為評分依據之一。

在口頭報告中，教師要掌握每位學生的練習成果，了解學生的個別差異，接受不同的進度與程度。在此過程中如發覺有學生對課程的某些環節不甚熟知，教師則需在上課時加強解說。

學生在發表學習成果時，教師可加以指導。學生的報告內容若有需要加強或補充處，可另行安排機會再發表。在進行過程中，教師倘

若發現報告內容有錯誤或待改進處，應適時給予評論、鼓勵與意見，協助學生發現錯誤、凸顯優點，以作更完備的表現。除了增強學生的自信心，亦可避免學生因害怕無法獲取理想成績或在有壓力的心情下作出有違品格的言行，例如作弊、要求他人代為撰寫作業等。教師應該愛護學生，關心他們的表現。學生在得到老師肯定與關懷的同時，能培植正向而光明的人生觀。

iii. 摘錄武俠小說佳句

摘錄武俠小說佳句，不僅可以學習作者的優秀詞彙，隨身攜帶、翻閱書卡，更可在將來撰述任何文章時參考、運用。

iv. 思考題與閱讀心得

思考題與閱讀心得的設置，是為了重視課程的延續性與啟發性，讓學生在課後消化並思考上課內容。若大量吸收了知識，卻在上課後停止思索，學習效果必然有限，或僅得暫時性成果。所以，除了課堂研讀，課後思考也有其必要性。這些思考毋需局限於書桌前，可以隨時隨地在生活中與周遭的現實連結，使學生在生活中思考各種議題，落實課程的延續性，導引學生主動尋求答案。如「武俠文學概論」的一道思考題是這樣的：你認為武俠小說要如何改編成合乎原著的電影？

v. 作者與讀者的交流：金庸《雪山飛狐》結局改寫

金庸的《雪山飛狐》是「武俠文學概論」的必讀書目，雖屬「指定」，但為了讓學生體會到閱讀的重要，以及文化的意境與重要性，規定閱讀數本書籍是提升學生文學程度的基礎，身為人文類科的教師更加責無旁貸。

在《雪山飛狐》中，金庸製造了一個給讀者「當武俠小說作家」的機會，在結尾金庸寫道：

胡斐舉起樹刀，一招就能將他（苗人鳳）劈下岩去，但想起曾答應過苗若蘭，決不能傷她父親。然而若不劈他，容他將一招「提撩劍白鶴舒翅」使全了，自己非死不可，難道為了相饒對方，竟白白送了自己性命麼？

霎時之間，他心中轉過了千百個念頭：

這人曾害死自己父母，教自己一生孤苦，可是他豪氣干雲，是個大大的英雄豪傑，又是自己意中人的生父，按理這一刀不該劈將下去；但若不劈，自己決無活命之望，自己甫當壯年，豈肯便死？倘使殺了他吧，回頭怎能有臉去見苗若蘭？要是終生避開她不再相見，這一生活在世上，心中痛苦，生不如死。

那時胡斐萬分為難，實不知這一刀該當劈是不劈。他不願傷了對方，卻又不願賠上自己性命。

他若不是俠烈重義之士，這一刀自然劈了下去，更無躊躇。但一個人再慷慨豪邁，卻也不能輕易把自己性命送了。當此之際，要下這決斷實是千難萬難……

胡斐到底能不能平安歸來和她（苗若蘭）相會，他這一刀到底劈下去還是不劈？²⁰

金庸在該書後記中說：

「雪山飛狐」的結束是一個懸疑，沒有肯定的結局。到底胡斐這一刀劈下去呢還是不劈，讓讀者自行構想。²¹

即使多年來一直有讀者請金庸寫一個明確的結尾，但他仍認為要保留原狀，多一些想像的餘地，也是一種趣味。金庸自己亦想過多種不同

20 金庸：《雪山飛狐》（台北：遠流出版有限公司，1994年），頁243-245。

21 同上注，頁245。

的結尾。憑自身個性與對人性的看法和歷練，讓讀者自己當作者、寫結局，金庸著作令讀者達到一種精神上的享受。

讓學生自己當作者：「金庸換你做看看」，如此的作業，饒富樂趣。

另外，筆者在實施「無書面測驗」的評分方式時，曾考量過關於作業「是否可能抄襲」的問題。²²教師在教學的道義責任上，可向學生暗示：「老師非常樂意且希望知道各位同學『自己』的學習感想，這亦是讓老師成長的學習機會，老師願意與大家一同進步。」特別要注意的是，不要讓非人文系學生落入「我並非人文科系，所以語文能力不足」的挫折與迷思，甚至以抄襲的辦法來獲得老師的認可，以免阻礙他們的學習空間與發展。同時，教師要適時啟動回饋機制，評分雖是一種制式的形式（因為學生需要修足學分方能畢業），但只要學生已盡力完成作業，可不吝給予優良分數，當作鼓舞學生學習的動力；相反，若是學生屢教不改²³，教師應絕不寬貸地取消其學分，以維護學習的嚴謹性。

三、學生意見調查與學習結果

（一）意見調查

「武俠文學概論」在學期末，提出與課程相關的問題，請修課

22 人文科系的學生，因為長期大量接觸相關資料和訓練，文筆的表達才能確實較具優勢。修習通識課的學生，雖未必有人文相關背景，但是既然已進入高等教育的大學殿堂，必須提振自我約束力與品德修養。關於此點，身為人文教師的我們，不妨以包容的教學觀，來審查這些非人文科系學生的表現，或許他們的文學素養尚可持續進步，但勉勵學生在課堂以外的時間接近多方面知識，儲備將來進入社會的就業基礎和競爭力，落實通識教育的「全人」精神。如此一來，學生在歷經大學教育的人文通識課程訓練後，除了能培植一定程度的語文表達能力，亦可將學習的成果，設立一套「資料庫」，反省學習的得失。

23 假如學生有作業抄襲、上課經常缺席、未交作業、作業任意敷衍塞責等行為，教師要主動了解學生的情形，以導師的身分主動與學生討論，讓他們有彌補的機會，然而，溝通後倘若學生依然我行我素，不重視自己的學習、不尊重老師等，即要作出適當處理。

學生作不計名的「李克式」²⁴問卷調查和「意見表」。調查所收集到的意見顯示多數同學認同本科目的設計（學生意見調查結果見附錄III）。不過，亦有同學反映，希望能介紹網路武俠作家。故筆者考慮下一回再開設此門課程時，將挑選數位網路武俠作家作重點介紹，並可先行於學期初調查學生所期待閱讀的武俠作家，作為課程調整的參考。

學生對評分方式也表達了以下意見：分量適中，重點在於「思」；建議老師可改為幾週遞交一次報告，這樣便不至於到學期末累積太多；常常要思考很久；思考題像是數篇字數不多但精緻的著作；口頭報告時會緊張。

遞交報告的期限，原則上為學期末。學生在表達心得的過程中，時間的蘊釀是決定報告質量的重要因素，故在整個學期的充裕時間下，大多數的同學均能仔細思索修課心得，且有同學認為「思考題」與生活息息相關而樂於沉思。

多數同學亦肯定網站交報告的模式，理由如便捷、新潮、學習檔案電子化（Electronic）等。但也有同學表示，往往會遲至期限最終日才「焚膏繼晷」寫報告。關於此點，必須提醒學生要維持自我意志力，筆者在平日上課時，亦會鼓勵學生，可以預先遞交部分已書寫完成的作業，「分批寫作業」將可適當減輕負荷。

關於口頭報告部分，少數同學會出現以下話語：「然後……那個……然後」、「我忘記了」。出現這種情況的原因可能是因為學生心情緊張，另外，當學生將要有感而發時，要面對的是口語表達，「如何說」、「怎麼說」是大學問。因此，教師要懂得製造讓學生發言的機

24 「李克式量表」在1932年由李克（R. Likert）發明，是量度某一人群對某特定人、事、物的態度與看法的一種測量工具，為全球各種領域的問卷調查所廣泛使用。問卷中的問題多為敘述性語句，如筆者調查學生對「武俠文學概論」一科的看法時，曾在問卷中提出這樣的問題：「你同意本科目能幫助提高人文素養嗎？」問卷中的答案，則以「五點量表」的形式表達，即：1. 非常同意；2. 同意；3. 不確定；4. 不同意；5. 非常不同意。以此讓受測者選擇最合適或最接近自身情形的結果作答。

會，學生平時也要做好準備，可通過複習課程內容、與同學做口語練習等途徑，逐漸克服「不知如何表達」的障礙。

本課程雖無書面測驗，但由於有許多讓學生必須在學期中思考的問題，因此可謂整學期均在進行平日式書面測驗。

（二）學生學習成果分享：思考題

「思考題」與本科目其他的學習作業相同，無固定答案，且有異於考試的即席作答形式，可以讓學生隨時隨地蘊釀著回答的準備，或是同儕間可相互討論彼此的意見。在正式交作業之前，有隨時修訂作業內容的自由性，這破除了純粹「背誦知識」的局限。

「武俠文學概論」將武俠小說的創作作為講授重點，但「思考題」的目的在於「再學習，再創造」，學生由課堂講授和課後閱讀武俠小說，體會到文學所反映的美感，將這些感受投射到現實生活，養成欣賞與思考的能力，主動且自發性地涉獵、收集相關資料，增加知識，不斷學習、不斷成長，與現實生活中的所聞所見融和。

思考題的設計，主要依據與本課程相關或是延伸範圍的原則而訂定。同一個問題，因為每個人的生活背景與觸角有所區隔，看待同一件事物的視野，具不同見解，學生對武俠文學有批判亦有期待。誠如分析語言哲學家維根斯坦（Ludwig Wittgenstein）所言，「我的語言界限，就是我的世界界限思維。」²⁵而詮釋學者加達默爾（Hans-Georg Gadamer）則認為，「語言彰顯了人類的有限，開啟了存有的無窮。」²⁶我們應該讓學生視探索為適當、抒發己身的感情、反省自己的

25 維根斯坦（Ludwig Wittgenstein）著，尙志英譯：《哲學研究》（台北：桂冠出版社，1997年）。

26 加達默爾（Hans-Georg Gadamer）著，洪漢鼎譯：《真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵》（台北：時報文化出版企業股份有限公司，1993年）。

學習經驗、建立對課程的理解。因此，這些思考題即使沒有肯定答案亦無所謂，我們應完全開放給學生發揮。（學生作業舉例見附錄IV）

閱讀與感受互為表裏，了解課程內容後，必須統整，才能成為自己的知識，尤其在當前，全世界的共同趨勢之一為「使用電腦」，大幅降低了寫作的機會，「武俠文學概論」規定學生撰寫大量報告（有字數下限，如每篇心得報告至少1,000字以上），亦是協助學生增加寫作的機會。雖令學生有「如期完成」的壓力，然為了讓學生養成寫作習慣，乃勢在必行。

檢視學生的報告內容（如思考題），固然驚喜學生具多樣性的探索眼界，然而在文辭的修飾上，仍不免有繼續改善的「潛力」，如附錄IV中所引學生作思考題的答案，曾有一些明顯的錯別字，筆者已幫助改正。在接下來的通識課教學與研討中，筆者仍需考慮如何才能令學生的語文能力更為精進，像是搜羅一些常見的錯別字資料供學生參考，並設定更多的必讀書目，讓學生欣賞佳作，令他們在潛移默化的學習中累積自己的文學實力。

四、結論

武俠小說是華人地區通俗小說的主流之一，擁有完整而豐富的發展歷史與過程，不僅作家、著作數量龐大，質量亦相當優秀，足以躋身於文學之列而不愧。因其所呈顯出來的特殊風貌——「武」與「俠」，吸引了無數讀者的視焦，成為一種普遍的文學形式。筆者開設通識人文領域的「武俠文學概論」科目，介紹華人地區武俠小說的重要發展時期及相應作家、著作，並積極展開各種相關研究。在整個世界趨於國際化的現狀中，武俠小說所獨具的特色，相信能引起全球學術

界重視。無論從文學、學術研究，或是社會、文化探討的角度出發，武俠小說都值得在大學殿堂上講授。

從「武俠文學概論」看文學通識課的展望，祈使文學通識課不局限於對傳統文學著作的欣賞，而是更能迎合學生興趣，讓他們有更多選擇性。筆者期待以下列方式繼續為通識課教學而努力：（一）組成教學研究群，溝通教學方式，改進教學成果；（二）建置「文學通識課檢定題庫」，客觀檢定學習華文的能力；（三）舉辦文學通識課教材、教法研討會，觀摩教學方法；（四）建構文學通識課教學網站，提供學習資訊、課外補充教材、問題與討論、習作交流、心得分享等內容。

筆者認為，教學的內容可根據時間、學生的程度與意見等各種因素來訂定，不需囿限於某些特定範圍；教師在教學的取材上，應擁有一定程度的決定權，因為每位教師的專長與特色，均不盡相同。文學通識課必須是一門長期進行的課程，教學與教材安排的方法林林總總，為了抉擇適合的教學方式，教師須時時進修，學習新的理念與方法。具體如下：

（一）教學與教材趣味化

以「武俠文學概論」為例，在講義中繪製插圖，令課程生動化、趣味化。此外，加入新聞時事與流行話題，學習亦能成為一種有意義和有樂趣的活動。

（二）教學策略多元化

教師要在教學過程中給學生提供多元學習的活動機會，這可通過討論、心得發表、提問等形式進行，學生在互動活動下，積累屬於自己的知識。另一方面，可適時運用媒體，令教學變得多樣性。

（三）教學人性化

要令學生有機會以自己的專長獲得肯定。健全的人格發展是學習的正確觀念。「武俠文學概論」所選擇的作家與著作，無論其內容或表達形式，均有可觀處。在跳脫分數的迷思後，期待學生能深入課程，啟迪善性，在人生中找到安身立命之所。

在文學通識課的教學經驗與心得方面，筆者認為教學上若運用學生普遍使用的語言，是良好的溝通工具，如使用華文作為教學語言；在溝通過程中，以及在課程的編排上，必須能夠令學生覺得有興趣修習，而並非僅視其為一門枯燥的「必修課」，甚至產生心理壓力。是故，教師在華文課程開課的考量中，必須根據科目目標和學生的特性，使用各種資源和方法，讓學生主動學習並獲得知識。倘若能在客觀條件允許的情況下，嘗試調查學生想修習的科目內容，作為開課參考，這既能發揮提升學生華文能力的終極使命，又能令學生帶著真正「學習」的心情上課，必然可達至師生在教學間共同成長的意義與價值。

省思「武俠文學概論」一科的教學與研究，仍有俯拾皆是的疏失，需待在下次教學中改進。筆者會自勉須日日新，實踐教學與研究雙軌進行的宗旨。教師當以身作則，成為學生的學習典範，讓通識教學不只限制於「教學生」，教師亦同時要「教自己」，方不致使通識教學的價值淪為空談。

參考書目

1. 「第四屆溫世仁武俠小說百萬大賞」網站，網址：〈<http://blog.pixnet.net/rss/rss20/wuxiatomor>〉，瀏覽日期：2008年2月7日。
2. 《台灣教育部九年一貫「國語文領域」研習手冊》，網址：〈teach.eje.edu.tw/9CC/textbook%20source/0725teach/study/language/02.DOC〉，瀏覽日期：2008年4月18日。
3. 中文大辭典編纂委員會編，《中文大辭典》，台北：中華文化研究所，1962-1968年。
4. 布洛克（Bullock, A.）著，董樂山譯，《西方人文主義傳統》，台北：究竟出版社，2000年。
5. 台灣華語文教學學會，《2006台灣華語文教學研討會論文集》，台北，2006年。
6. 加達默爾（Hans-Georg Gadamer）著，洪漢鼎譯，《真理與方法：哲學詮釋學的基本特徵》，台北：時報文化出版企業股份有限公司，1993年。
7. 吳自甦主編，《人文思想與人文教育》，台北：水牛圖書出版事業有限公司，1993年。
8. 吳錦鳳、陳月靜，〈大學校院通識課程教學設計之行動研究——以普通心理學為例〉，《台北通識教育學報》，2006年，總第10期，頁1-25。
9. 李朵編寫，《通識博古今》，香港：世界出版社，2006年。
10. 李坤崇，《綜合活動學習領域教材教法》，台北：心理出版社股份有限公司，2001年。
11. 李曼麗，《通識教育：一種大學教育觀》，北京：清華大學，1999年。
12. 林保淳、葉洪生，《台灣武俠小說發展史》，台北：遠流出版事業股份有限公司，2005年。

13. 林瑞榮，《課程與教學：教材教法》，台南：台南師範學院實習輔導處，1999年。
14. 林達森、范仲如，《「課程革新與教學創新」論文集》，台南：嘉南藥理科技大學教育學程中心，2001年。
15. 金庸，《金庸著作集（世紀新修版）》，台北：遠流出版事業股份有限公司，2003–2006年。
16. 金庸，《雪山飛狐》，台北：遠流出版事業股份有限公司，1994年。
17. 唐君毅，《人文精神之重建》，台北：學生書局，1978年。
18. 國立編譯館，《課程教材教法通論》，台北：國立編譯館，1982年。
19. 張燦輝，《人文與通識》，香港：突破出版社，1995年。
20. 陳尚蕙，〈多元文化教育課程設計之探討〉，《台北師說》，2006年，總第193期，頁24–27。
21. 陳墨，〈張徹電影及其陽剛美學〉，收入陳墨著，《中國武俠電影史》（台北：風雲時代出版股份有限公司，1996年），頁147–161。
22. 雲中岳，《八荒龍蛇》，台北：四維出版社，1968年。
23. 黃政傑，《教材教法的問題與趨勢》，台北：師大書苑有限公司，1996年。
24. 楊三東，〈大學通識教育課程規劃與實施之檢討——以高雄醫學大學為例〉，《高雄高醫通識教育學報》，2006年第1期，頁19–32。
25. 葉洪生，〈文壇上的「異軍」——台灣武俠小說家瑣記〉，《台北文訊》，2001年，總第193期，頁47–61。
26. 葉德明，《華語文教學規範與理論基礎：華語文為第二語言教學芻議》，台北：師大書苑有限公司，2001年。

27. 鄒川雄，《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》，嘉義：南華大學教社所，2006年。
28. 維根斯坦（Ludwig Wittgenstein）著，尚志英譯，《哲學研究》，台北：桂冠出版社，1997年。
29. 赫爾巴特（Herbart）著，李其龍譯，《教育學講授綱要》（台北：五南圖書有限公司，1991年）。
30. 劉秀美，《五十年來的台灣通俗小說》，台北：文津出版社，2001年。
31. 鄭良偉，《台、華語的代詞、焦點與範圍》，台北：遠流出版事業股份有限公司，1997年。
32. 賴慶芳，《通識中國文學》，香港：中華書局，2007年。
33. 謝文英，《通識教育：理論與實務》，台北：五南圖書出版公司，2001年。

附錄 I. 科目內容大綱

1. 華人地區武俠創作萌芽期（1951–1960）

民國「舊派」與華人地區武俠小說發展初期；
「武俠先驅」郎紅浣；
報刊連載小說；
「武壇三劍客」：臥龍生、司馬翎、諸葛青雲；
梁羽生。

2. 華人地區武俠創作顛峰期（1961–1970）

華人地區社會與經濟狀況；
新派武俠革命家：古龍；
柳殘陽與雲中岳；
陸魚、秦紅。

3. 華人地區武俠創作退潮期（1971–1980）

媒體與武俠小說；
金庸風潮；
報刊評論下的武俠小說。

4. 華人地區武俠創作衰退期（1981–2000）

武俠作家封筆，後繼乏人；
從溫瑞安看「現代派與超新派」方向；
黃易：歷史結合科幻的武俠小說；
華人地區武俠展望。

附錄II. 「媒體與武俠小說」內容導入主題的方式

筆者在「武俠創作退潮期」，選取了三個主題作講述：媒體與武俠小說、金庸風潮，以及報刊評論下的武俠小說。茲以第一個主題「媒體與武俠小說」為例，說明本科目講授時「導入主題」的方式：

武俠小說的興旺發達，與電影、電視、網路等現代化傳媒的推波助瀾息息相關。上世紀五十年代起，台灣、香港的武打影片和電視劇連篇累牘，紛湧而出，其內容直觀，傳播迅速，有助於間接擴大武俠小說對社會的影響。

上世紀五十至七十年代，為香港電影的鼎盛時代，其中武俠片功不可沒，此時亦正值中國內地文革的十年浩劫，以及台灣處於白色恐怖的戒嚴時期。香港武俠片在上世紀六十年代，以「國片」的身分進入台灣，充斥著快意恩仇與馳騁想像的內容，不僅成為電影界的主流勢力，亦成為許多深感文化被局限的民眾在精神和心靈上的慰藉，令華人產生對武俠文化的憧憬。武俠電影導演張徹曾撰文說，「武俠片之風起雲湧，驚天動地，乃符合著『時代的要求』，反映著時代精神。」²⁷人們在動盪的時代，心理自然鬱結，武俠電影的俠義情操，易令人為之振奮。上世紀七十年代的台灣與香港，經濟逐漸復甦，休閒娛樂需求日增，廣播與電影媒體興起，帶動了新的文娛休閒方式，觀賞電影亦成為此時期廉價而普遍的生活方式之一。隨著「台灣之光」李安改編自王度盧著作的電影《臥虎藏龍》的公映，以及徐克、張藝謀等導演的多部武俠電影揚名全球，在在證明了武俠小說的可塑性。武俠小說從起步至蔚為風潮，多半得力於媒體。故可透過武俠小說與

27 轉引自陳墨：〈張徹電影及其陽剛美學〉，收入陳墨：《中國武俠電影史》（台北：風雲時代，1996年），頁48。

其他通俗媒體的相互影響，考察上世紀五十年代至二十一世紀這段時期的華人地區武俠小說。

通俗媒體泛指社會上傳播通俗文化的載體，這些載體有強大的傳播功能，儼然為主導社會娛樂休閒的重要關鍵。依其影響，先後有武俠電影、武俠廣播劇、武俠漫畫與電視劇等。武俠電影；武俠廣播；武俠漫畫；台灣布袋戲；電腦、網路、遊戲（如：黃易群俠傳 Online）；動畫、卡通。在講授這些傳播武俠文學的媒體之前，教師對於內容先應具備一幅「圖像」，再在此基礎上講解圖像中最適合學生學習的素材。

「媒體與武俠小說」的主題，能使學生獲得極大樂趣。二十一世紀為科技化社會，每個人經常有機會接觸媒體。但在上世紀五十至七十年代的華人社會，民眾接收資訊的主要來源，並無二十一世紀的多樣性選擇，當時經由媒體認識武俠小說，多數透過聽電台的「說書」，以及看生動的武俠漫畫。所以「媒體與武俠小說」的內容，應能引發學生對舊時代文化的興趣，遙想當年的華人閱讀生活，更可以此了解歷史。雖然在課程中解說電台與漫畫起源的時間有限，但對於認識某一特定時代下媒體所呈現的武俠小說，卻有極大的幫助。

有關媒體與武俠小說，仍然有許多細部內容可傳授。細部並非為了應付測驗的知識，亦非對一件事物的冗長描述，而是可讓人永留心中的場景，或是某一方面的細微描寫。在教學中，除了要精確達到課程的目標，亦要以簡約的時間講述輔助主題的細部內容。如同「媒體與武俠小說」的主題，在講到「武俠電影」部分時，即可聊聊一些拍攝武俠電影的導演，像改編古龍武俠小說的楚原，編金庸武俠小說的張徹，看看他們曾經導演過哪些深入人心的電影，特色為何，又如何在這短時間的電影中傳遞動輒數十萬字的武俠小說。

附錄III. 學生意見調查結果

問卷調查和「意見表」結果如下：

修課人數：50人，2人缺席；問卷發出：48份；有效問卷：48份。

	非常 不同意	不同意	不確定	同意	非常 同意
1. 課程規劃是適當的	0	0	2	7	39
2. 教學方式是適當的	0	0	1	6	41
3. 課程教材的難易度適中	0	0	2	7	39
4. 評分方式是合理的	0	0	3	4	41
5. 報告以網站或電郵遞交是恰當的	0	1	3	3	41
6. 報告分量是合理的	0	1	1	5	41
7. 這門課有助提升對文學通識課的學習興趣	0	1	2	3	42

附錄IV. 「思考題」學生作業舉例

問題一：你認為媒體或小說，哪一種方式最能表現武俠小說的特色，可舉例。

學生甲：我認為在這方面不能夠作比較，應該說，各有各的特色。因為對我們而言，經由媒體所傳遞的武俠小說，例如武俠電影，給我們建設上一個框架，其拍攝的技巧方面，給予我們一個較局限的思想，經由電影拍攝出的思考邏輯不像小說得由人們自己去揣摩想像。這是媒體之局限缺點。但另一方面，在媒體傳遞的武俠概念上，對我們來說，可說是較完整的。因為經由電影來傳遞武俠，可以間接導出基本的武俠理念。也就是說可以得到武俠之精髓，可以比較能夠看懂武俠作家所引領的武俠世界。當然，藉由媒體所傳遞的武俠概念，也是需要較好的電影劇本、腳本來拍攝，才能夠得到較佳的武俠小說特色。

學生乙：我覺得改編成電影會較有美感。電影比較注重具有表面張力的東西，比如說人物的語言、場景的設置等等，要求的是一道色香味俱全的好菜，直接可以擺上餐桌，讓大家品味。小說注重的是表象背後的東西，是炒菜前在廚房裏剝蔥、剝蒜、菜和肉一起下鍋的過程。要看熱鬧場面得去看電影，要想細細琢磨背後的滋味就得看文本了。著作有成熟的敘事形態，著作寫好才會有完美的電影。

問題二：談談你對武俠小說今後發展方向的想法。

學生甲：武俠小說今後發展趨向，對現今社會來說，似乎拍攝武俠電影是一個主要的走向。由於現代社會是一個網路社會發達及電子媒體蓬勃發展的社會，在此背景下，紙本武俠世界，已經很少受當世接受。當然還是需要紙稿的武俠小說的存在，現在的趨勢則較傾向於藉由電影或者網路提供的資訊，引領武俠迷趨之若鶩，應該說現今武俠小說的走向，已經是由電影為主要的傳遞媒介。藉由電影的傳送，令武俠的特色展現於螢光幕前似乎也較為大眾所接受。例如周星馳的《功夫》等電影。比較可看出，現今的武俠小說，我想大概就是主要藉由電影的傳送，然後藉由網路媒體的迅速傳遞，進而傳遞、遠播武俠小說的特色電影，才能夠使武俠小說更有特色吧！

學生乙：發展武俠線上遊戲，造成風氣；辦活動EX: cosplay；多播武俠劇；請明星代言線上遊戲或演武俠劇的男女主角；架設專屬網站；於Yahoo首頁設置廣告；開一家專屬賣武俠小說及武俠用具的店；開武俠餐廳，服務生皆穿古裝；武俠遊樂園。

貫通與融合：通識教育如何促進跨學科交流

——以復旦大學通識教育核心課程為例**

孫燕華 王茜茜*

復旦大學

清華大學校長（1931–1948）梅貽琦先生曾對「大學」內涵提出精闢的言論：「大學者，非謂有大樓之謂也，謂有大師之謂也」¹。確實如此，大學之所以為大，不僅在於大樓林立、招生擴大、院校合併等，更在於學術水平越來越高、教學質量越來越好、名師名課也越來越多。對於任何一所以高質量教學為發展目標的綜合性大學來說，若要謀求更加廣大廣闊的發展前景，必須在提高教學質量、鞏固師資力量、加強人才培訓、提升綜合實力、贏取國際聲譽等各方面下功夫，爭取持續而穩定的進步。具體到人才培養，大學應致力提高學生的人文修養，開拓他們的思想視野，增強其獨立思考和學術創新的能力。

然而，目前大學教育日益凸顯的一個弊端，就是它只專注於本學科的封閉式教學，導致學生的思想囿於一種狹窄的思維定勢。因此，大學需要增強文、理、工、醫等各門學科之間的廣泛交流和相互借

* 孫燕華，復旦大學復旦學院講師，目前主要從事通識教育核心課程建設、管理與研究工作。

王茜茜，復旦大學中文系四年級學生。

** 本文為孫燕華博士負責「通識教育核心課程建設與管理」課題的研究成果。

1 梅貽琦：〈就職演說〉，刊於《國立清華大學校刊》（北京：國立清華大學校刊社），第341號，1931年12月4日。

鑒，並通過這種渠道為每門學科尋求更加廣闊的發展空間，從而推行革新。具體到教與學，教師在一開始進行專業教學的同時，也必須盡力為學生提供更多的思維空間，使他們在以後的專業學習中能運用更多角度、更多樣化的思維方法去研究和解決問題，從而為專業研究提供更多的可能性，也為學科知識在應用到思考和解決社會問題時，增加獨創性和合理性。

上述目標如何實現？越來越多的高校逐漸形成共識，就是通識教育在增進學科交流方面，能夠達至潛移默化和日益重要的作用，不論對大學的發展、學科的進步，還是人才的培育都有深遠的意義。此外，中國內地一些高校開始在本科教學中實施通識教育，比如北京大學的元培學院、清華大學的大學生文化素質教育基地、復旦大學的復旦學院、南京大學的匡亞明學院、浙江大學的竺可楨學院等。

本文將考察復旦大學的通識教育核心課程，介紹它實現文、理、工、醫等多學科交流的理念、低年級學生的特點、小班與助教的教學方式，以及教師負責制等，並對相關措施的效果予以評價，希能為其他高等院校的通識教育提供借鑒。

一、課程設置理念

2005年，復旦大學以成立復旦學院為契機，在本科教育中全面實施通識教育。在推進通識教育的過程中，復旦學院致力推廣通識教育理念、創新通識教育理論和促進通識教育實踐。

復旦大學通識教育，旨在打破分門別類的學科壁壘、貫徹人類學問與知識的共同基礎，並展示民族文化精神對於一個民族的

學問創新能力，具有根基性的意義；通識教育的有效實施，應該提高學生的人文修養、打開學生的思想視野、增強其獨立思考能力和學術創新能力，從而為其日後在某一專業領域中做出創造性成果提供可能性。²

在「了解歷史、借鑒西方、認識中國、自作主張」³思想的指導下，復旦學院設計並推出符合復旦教育教學實際的通識教育核心課程六大模塊：「文史經典與文化傳承」、「哲學智慧與批判性思維」、「文明對話與世界視野」、「科技進步與科學精神」、「生態環境與生命關懷」和「藝術創作與審美體驗」。模塊設計的主導原則是要突破單純的「專業視域」和「知識視域」，從培養新時代中華民族一代新人的角度出發，幫助學生養成基本的人文修養、思想視野和精神感悟。通識教育核心課程是通識教育的基礎，其設置和教學內容絕對不是只從多個學科和專業中隨意選擇，而成為毫無聯繫的大雜燴，相反，課程內容都經過認真挑選，並通過合理的安排組合，使學科間能有效融合並相互促進。

從2006–2007學年復旦大學第一學期通識教育核心課程的開設情況可見，該課程注重以下方面的理念：

首先，各模塊涉及的院系都較多，而且相關院系之間的知識體系也多有相通之處，容易實現學科交叉融合的理想（參見表1）。這些都非常有利在現有課程的基礎上，集合更多跨專業的教師，開設出更多符合通識教育理念的課程。

2 復旦大學內部文件。

3 王德峰：〈了解歷史、借鑒西方、認識中國、自作主張〉，《青年》，2006年第1期，頁10。

表1 模塊課程涉及的院系

模塊名稱	涉及院系
文史經典與文化傳承	中國語言文學系、歷史學系、思想史研究中心
哲學智慧與批判性思維	哲學學院、思想史研究中心
文明對話與世界視野	歷史學系、國際關係與公共事務學院、歷史地理研究中心
科技進步與科學精神	哲學學院、現代物理研究所、物理學系、化學系、信息科學與工程學院、材料科學系
生態環境與生命關懷	上海醫學院、藥學院、公共衛生學院、生命科學學院、環境科學與工程系、社會科學基礎部
藝術創作與審美體驗	社會科學基礎部、藝術教育中心

其次，大多數通識教育核心課程在以本專業為主體的基礎上，有意識地融合其他學科的知識和精神，例如「生命科學中的倫理問題」這門課，以生命科學的基礎知識為依託，以倫理學的觀點分析其中的問題；有些課則是不同專業的互相融合，例如「物理與文化」這門課的特點，是物理學與人類文化並重，將兩者全面結合起來觀察和分析。

再次，學科交流不是表面和單純的簡單組合，而是根據學科之間的內在聯繫，掌握學科的本質，從彼此之間的關聯點入手，才能達到融會貫通的目的。例如，自然科學本身就包含一定的人文精神，在其知識結構中分析人文內涵，可以比較準確地提煉學科發展的根本性方向，這是有積極意義的。

此外，通識教育核心課程的設置必須契合學生的學習要求，不能想當然地盲目開設。只有注重將自然科學知識的實用性和社會科

學知識的內涵相互結合，才能吸引學生的注意。在學生積極主動的配合下，老師也才能有效地傳授知識，達到良好的教學效果。例如，「材料科學與社會」這門課，十分注重材料科學在社會生活中的具體運用。結合日常生活的需要，學生更能體會這門課的意義，於是在課堂上更互動，避免教師單向的講授。在這基礎上，教師在課堂講授中有意識地把物理、化學、生物等多種其他學科的知識融合起來，擴展這門課的寬廣度，一方面容易引起學生的共鳴，激發他們的興趣，另一方面學生運用本專業的知識了解課程內容，從中體會多向度知識系統之間的差異和聯繫，探索新的研究視角，達到學科交流並相互促進的目的。

因此，設置通識教育核心課程時，最重要的是掌握以下準則：每門課都注重傳達學科的根本精神；以傳授的具體知識作為思考的具體材料和基礎；通過班上來自不同學科同學的積極討論，達到交流的目的，讓學生認識同一問題的多種應對方法，從而擴展思維空間。

二、低年級學生的特點

通識教育核心課程一開始就是為大學低年級學生設置的，這種考慮主要源自教育、教學規律的需要。

剛剛接觸大學教育的學生，思維方式尚未成型，還沒有受到傳統上有一定成規的專業教學方法所局限，因此較容易激發多方面的學習興趣，並開發多途徑的思考路綫。大學低年級學生在這種可以獲得正確引導的時機，廣泛接觸通識教育核心課程中多元化的專業基礎知識，了解並學習多種專業的思考和研究方法，這無疑會產生另一系列有益的學習過程，就是對各種全新領域知識的認可、接受、理解和消化。當他們對各種專業都抱有強烈的好奇心，並以極其熱情充沛的態度探索新知識的時候，他們的思維豁然敞開，看到了多種前進

的方向。此外，其他類型的基礎知識以及相應針對性的思考，同樣會影響他們日後的專業學習、研究和工作。因此，通識教育核心課程的跨學科性質，可以幫助大學低年級的學生發掘學習潛力和拓展思想境界，這不僅能開發他們的思維空間，使他們在綜合思考不同學科領域的知識結構和影響範圍的時候，產生新想法、提出新問題、建構新知識，而且也為各門學科的全新發展創造了潛力和動力，使不同學科的知識融會貫通。

除思考方式外，大學低年級學生剛入校時對各種專業未有確切的認識，通過學習通識教育核心課程，他們才了解到林林總總的大學學科的具體面貌。每門學科都有各自的知識結構、研究領域、社會效用和發展前途，學生在通識教育核心課程中學到的，正是各學科最基本的知識。這些扎實的基礎，加上積極主動的思考和探索，使學生對不同學科都有獨立的認識和獨到的見解。在這個過程中，他們接受並見識了不同學科各具特色的思維和研究方法。學生日後進行專業研究時，在通識教育核心課程中習得的東西，將不時發揮作用，從而避免研究視角狹窄、研究方法單一或知識含量單薄的毛病。在這個意義上，通識教育核心課程有利於培養學生的綜合研究能力，同時為學科本身的發展注入了新元素，使學科的發展步向更加寬廣的前進道路。

三、小班與助教的教學方式

復旦大學通識教育核心課程採用小班討論的教學模式，鼓勵不同學科的學生在課堂上積極討論交流。課程採用助教制度，助教協助教師授課，教師通過引導和總結令學生獲得多學科和多領域的學習體驗。

復旦大學通識教育是面向大學新生開展的，無論從通識教育的理念精神還是對學生群體的教學效果來看，都是提倡和鼓勵不同專業的

同學積極交流和互相討論。同學之間多些交流各自的想法，可以有效地避免學習的單一性，有利於他們打開眼界，了解知識的複雜性。學生可以在課堂交流和討論中表述自己的看法，通過其他同學的反應和回饋，藉以改進和修正自己知識結構的不足，或者得到啟發，從而能更深入地思考問題和打開思維的空間。同樣，若認真聽取他人的意見、結合自己所學，並融合不同學科的知識，學生常常能獲得封閉式教學所不能達到的獨特結論，這對他們的個人學習不無裨益。例如，中學已經劃分文、理科的學生在思維方式上迥然有別，在理性與感性思維上有明顯的偏向性，並且在獨立思考問題時常常受到固定思維的局限。於是，他們在通識教育課堂的交流中，會對其他同學的思考方式由陌生的感覺進而產生好奇，然後嘗試從對方的思考角度出發，並從全新角度更全面地思考問題，這無疑會促進他們在整體上對知識的把握。

復旦大學的通識教育旨在幫助學生提高人文修養、拓寬思想視野，養成批判的精神和創新的勇氣。開設核心課程討論班是實現這個目標其中一個重要的教學形式。討論班以激發興趣、促進思辨、拓展知識為教學目的，以啟發、閱讀和交流為主要方式，強調師生、生生合作，並著重學習的過程。這一教學形式不但可以讓主講教師充分發揮引導學習的作用，更能幫助學生初步養成探究學習所必備的研究、創新和批判思維能力。按照目前的做法，復旦大學通識教育核心課程的討論班以小班教學為主，每班人數不多於20人，每次不少於兩個學時。現時的情況顯示，復旦大學討論班的開設，不但是通識教育核心課程的特色，更是本科教學組織形式的一次創新，普遍獲得師生好評。

當然，如果沒有妥善的引導，學生之間的交流便會陷於盲目、錯誤和事倍功半的境地，因此需要授課教師和助教的積極引導。在這方面，助教制起了重要的作用。

由於通識教育核心課程具有課程容量大、課程體系新、課程互動性強的特點，主講教師承受的教學壓力，比傳統課程的教師更為繁重。為了切實保證核心課程的教學質量，並讓研究生在通識教育教學工作中充分發揮積極作用，復旦大學為每門通識教育核心課程安排一至兩名助教。通識教育核心課程的助教一般由成績優異、思想端正，並曾選修過相關課程的在讀碩士或博士研究生擔任。助教接受主講教師的指導，在他們的安排下隨堂聽課、協助教學管理、輔導與指導學生、批改作業、協助組織實踐活動，並組織討論等等。與以往的課程助教不同，通識教育核心課程助教制度不僅提高了核心課程教與學的質量，而且也是培養研究生的重要方式，使他們在協助教學的過程中學會自我定位、與人合作以及妥善處理問題的方法和途徑。復旦大學通過以下做法，有力地保證了助教在核心課程中教學輔助工作的質量：建立嚴格的選聘制度；制定詳盡的助教工作方案、工作細則和工作內容一覽表；召開助教工作會議，加強助教的職前培訓；推行定位定時工作制，要求助教隨堂聽課；加強不定期的抽查力度；嚴格考核，形成優勝劣汰、獎懲分明的考核機制等管理方式。

在教師方面，他們為學生提供討論的材料，讓學生針對這門課程所要傳授的知識作個人思考，形成一定的看法後，再與其他同學交流。學生在這樣各自思考的基礎上互相討論，會較具深度和針對性，避免討論流於表面化，增強討論的實際效果。教師在組織討論時，需要注意討論方向與課程內容緊密相關，並不任由學生擅自發揮，以免違背課程最初定下的教學原則。老師在討論中引導方向和進程，針對學生的發言提示更深層的意義，才能深化討論和學科交流。

從初步的統計結果來看，自2006年9月復旦大學通識教育核心課程首次開設以來，各門課通過堂上和課外討論等形式，認真組織並積極開展小班教學形式的討論課，取得了較理想的教學效果。當中絕

大多數核心科目都採用小班教學的討論課形式，此外主要以研討方式授課的科目也陸續出現。當然，考慮到教學的實際情況與學生時間的協調，一些核心課程除了開展小班討論，還極力創造各種互動機會和途徑，例如：主講教師在助教的協助下，有的採用網上討論的方式，有的則採用課堂主題講論形式；不同的形式均可以讓學生積極參與討論，發表各自觀點。這種討論班教學方式和其他討論形式相結合，基本上保證了每位修讀核心課程的學生，都能至少參與一次課堂主題討論或小班討論。

隨著開課學期增加，核心課程討論班在數量上越來越多。據不完全統計，在2007學年第一學期的59門課中，有42門課程共計開設討論班89次124場⁴。更重要的是，各門課的老師對於討論班的教學質量特別注重，一方面增多了開設的頻率，越來越多核心課程開設兩次以上討論班；另一方面，由於已累積相關經驗，各門課在開設討論班的流程、討論的組織與引導等方面更為流暢、規範，在一定程度上提升了討論班的開設質量。

四、主講教師負責制以及教師靈活變通

通識教育主要是通過講授課程內容達到教育學生的目的，所以授課教師在這裏發揮重要的作用。如何正確地傳達通識教育的教學精神，以及如何運用通識教育的教學理念指導教學，是授課教師必須認真考慮的問題。換句話說，核心課程的教學有賴於主講教師適時調整授課內容和方式，逐步形成通識教育的教學理念，在教學過程中有意識和有效地增進學科交流。

4 討論班次數指主題不同的討論班數目，場數指同一主題舉行多次討論。

復旦大學推出的核心課程實行主講教師負責制，大部分課程都是由名師帶領，並由課程小組共同研討教學內容來組織授課。因此，主講教師需要負責全面的教學組織，並掌握授課情況，而課程小組成員則配合主講教師完成教學。教師團隊在準備教案、組織教學的過程中，積極採取改進教學的措施，例如：有的教師非常重視通識教育的學習，力求使課程在最大程度上符合通識教育的理念與精神；有的教師在教學過程中，及時聽取學生對教學質量的反饋意見，並根據有的學生缺乏基礎知識、聽課較吃力的情況，與教學小組成員協商，及時調整教學進度和教學方式，以保證課程能夠配合學生的學習水平和能力。

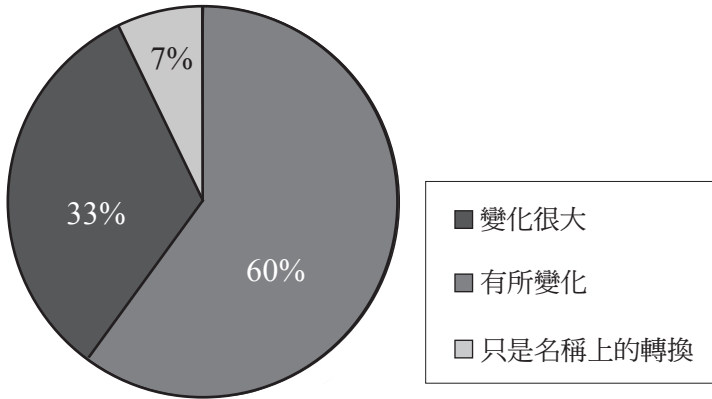


圖4-1 今昔比較：

核心課程教師認為他們在備課和授課方式上的變化

根據《復旦青年報》報社主辦的《青年》雜誌於2006–2007學年第一學期初公佈的、對49名核心課程教師的問卷調查結果顯示，60%的核心課程教師認為，跟以往相比，他們現在的備課和授課方式是有所改變的，33%的教師更認為變化很大（參見圖4-1）。教師普遍認為在設計課程時，更為注重科學思想、增加師生間的交流、擴充了課程內容，而且教學形式變得更多樣化。

教授通識教育課程，老師必須在一開始就具有正確的認識，就是在教學內容上有意識地關注不同學科之間的聯繫。課程需要通過與其他學科的廣泛交流，增加寬廣度，但不能為了突出本門課的獨特性和重要性，而排斥其他相關知識和學科，也不能沒經過仔細的思量，便在教學中加進無關宏旨的其他知識或學科領域，以免予人以生搬硬造的印象，使學生對本門課的期待和印象帶來負面影響，或打擊他們學習的積極性。

具體說來，授課教師首先要具有豐富的專業知識，已經打通本專業知識的各個環節，能夠自如地在教學中將本學科專業的內容融會貫通，清晰明白地向學生講解。教師先讓學生對這門課程有正確和整體的了解，在一定程度上掌握本學科的內涵，才能在這基礎上理解其他方面的知識。授課教師在隨後的具體教學進程中，要注意展示本科目與其他學科的交流和融會，引起學生的共鳴，這有利於使教學氣氛變得活躍和教學進行得更順利。來自不同專業背景的學生在聽課時，總會利用原有的知識和思維方式來分析新接觸的知識，在這樣的學習中，授課教師的講解能幫助他們對原本的分析加以修正和提高。這時教師如果能強調這些新知識與其他學科之間的聯繫，常常能激發學生對新知識的認可和更新的思維。這個做法無疑會使學生更容易消化和吸收新知識，他們原有知識體系的內容也變得更豐富、更充實，整體的能力也得以提升。要在這方面取得效果，就有賴授課教師的能力和技巧了。因此，通識教育課程能否順利開展，教師的素質有不可忽視的重要影響，他們必須致力改進教學方法，提高個人的素質。

通識教育的一個誤區是，雖然理論上應該倡導學科交流，但授課教師在教學中往往過分突出本專業的地位，希望引導學生對本門學科產生更濃厚的興趣，在學習上獲益更多。這當然是因為教師對自己的學科有偏好和比較深入的研究，而對其他學科的理解相對是較淺。這

種傾向不利於學生的全面發展和大學整體實力的提高，也窒礙各個學科的發展，因為學科也需要不斷吸收外界「營養」充實自己、開拓更遠大的前景，才能不斷進步。因此，通識教育要注意避免這種情況，防止走向學科交流融合的反面。在學科交流中，需要特別注重技巧，只有在充分掌握不同學科內涵的基礎上，才能實現學科交流。

總之，學科間交流的最重要元素，就是教師在課程內容中有意識地融合不同學科的研究方法和探索精神，擴展課程內容的寬廣度，從而激發學生的學習興趣，引導不同學科的學生進行有效的討論和交流，使他們更深入地理解本門課程的內涵；同時運用更多的視角和觀點審視自己，促進個人發展，再把所學知識應用到專業的學習研究中，藉以達到通識教育的目的。

五、科目設計實例

以核心課程「人類進化」一科為例，在主講教師負責制之下，該科目是這樣設計的：

（一）教學目的

這個科目旨在擴大本科生對人類學知識的了解，包括以下內容：人類在靈長類中的譜系地位；人類起源與進化的軌迹及進化機制；人類在進化過程中體質形態和文化的發展；現代分子生物學技術在人類起源與進化方面的研究進展；人類在漫長的進化與遷徙過程中發生的所有事情；人類學研究歷史上一些重要的研究成果及其意義；人類學研究領域中的主要研究方向和研究方法，特別是近年應用到人類學研究的新方法和技術，以及取得的成果；人類學研究在科學技術、社會經濟、國防工業以及醫學和法醫學等領域所蘊藏的巨大發展潛力和實

際應用價值。簡而言之，目的是使學生對人類的來歷和漫長的演化歷史有一個比較全面、詳細、形象化和生動的了解與認識。

（二）科目小組、授課方式和助教

該科由一位專家（金力教授）擔任主講教師，另外兩位年輕教師（譚婧澤講師和李士林講師）擔任科目小組成員。三位老師在研究領域和個人專長方面，既各自獨立又相互聯繫，各人的授課次數不一，授課內容則與自己的研究專長密切相關。此科目採用以下四個相連結的部分來授課：「知識點的講授」、「以小班形式討論人類學方面的熱門議題或學生感興趣的內容」、「科學研究的實踐體驗」和「專題講座」。該科目的兩名助教分別擔任過本科生輔導員和研究生會學生幹部，這些經驗有助組織和調動學生學習的積極性，此外，其扎實的科研基礎也能配合主講老師清楚解答學生的問題。

（三）小班教學

小班討論課分成四個小組，共進行了三次四場討論。第一次討論的主題是「進化論與宗教」，第二次是「未來的人類」和「我所知道的靈長目」，第三次則是「關於現代人起源」。所有討論均由老師安排助教組織和引導，討論的主題都根據課程的不斷深入而設計，由簡單而複雜。先由譚婧澤老師通過對人類化石的研究來探討人類起源和進化的歷程，然後由金力教授和李士林老師講解利用遺傳學的方法研究人類進化的內容，隨後，討論主題的深度就逐漸增加。

（四）評核方式

課程進度是按學生的接受程度而作安排，學生最初對人類進化的知識了解有限，但隨著科目內容的不斷深入，許多學生不單認真閱

讀老師提供的參考資料，還會自行查閱文獻資料，並積極參與小班討論。最後，他們都認為自己獲益良多。課程小組的問卷調查結果顯示，學生對整個課程設計很有興趣。

結語

上文從幾個主要方面探討了通識教育在學科間交流的作用，以及如何更有效實現學科間的良好溝通。毋庸置疑，學科間的交流和溝通，無論對各門學科本身的進步、發展，還是學校的整體發展都有重要意義。對學科而言，通識教育帶來的是更多的考察視角、學習方法和研究途徑，以及更多的啟發和更廣闊的發展空間；對學校而言，這是更平衡的進步、更全面的鞏固以及提升多向度的綜合實力；最重要的，是對大學生而言，通識教育讓他們得到更豐富的知識、更多元化的思維空間和更廣闊的發展前景。當然，從上文的案例分析可知，通識教育在促進學科交流上需要熟練的技巧和相應舉措（如小班討論、助教制度等），才能發揮最大作用。因此，對通識教育實施情況的考察和分析總結，並作相應的改進，是不可或缺的環節。

總的來說，通識教育是大學本科教育教學改革的一項重大舉措，它的意義不只在於多學科、跨學科交流，而且對大學本科教學產生多方面而深刻的影響。因此，正確看待通識教育，將為大學教育帶來意義深遠的發展契機。

參考書目

1. 王德峰，〈了解歷史、借鑒西方、認識中國、自作主張〉，《青年》，2006年第1期。
2. 孫萊祥主編，《研究型大學的課程改革與教育創新》，北京：高等教育出版社，2005年。
3. 梅貽琦：〈就職演說〉，刊於《國立清華大學校刊》（北京：國立清華大學校刊社），第341號，1931年12月4日。
4. 黃坤錦，《美國大學的通識教育——美國心靈的攀登》，北京：北京大學出版社，2006年。
5. 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。

通識快訊

「現今世界的經典」國際研討會¹

2008年1月19至20日，美國哥倫比亞大學（Columbia University）舉辦了「通識教育與核心課程——現今世界的經典」國際研討會（International Conference on General Education and Core Curriculum—Classics for an Emerging World）。與會學者來自美國、加拿大、日本、韓國、中國、台灣、香港等二十九個國家和地區的學術機構。

該研討會的目的是讓會者了解目前美國及東亞地區有關通識教育核心課程的發展狀況，以及分享各地高等院校的通識教育核心課程在選取、推行及研讀東、西方經典著作方面的經驗。該次研討會，與會者就以下方面展開討論與交流：

1. 在學生對經典作品的理解愈益薄弱、貧乏的情勢下，大學教育實有需要加強研讀經典的意識。
2. 重申學習人文理念的重要性，大學並非科技或職業訓練所。
3. 需要重新檢閱現有課程內容的範圍，包括：研讀世界各地傳統經典的總目錄；亞洲的主要傳統經典；十九至二十世紀的現代經典作品；以及提供研讀指南或導覽參考。

1 本文資料由香港中文大學大學通識教育主任張燦輝教授提供，並由部門二級助理主任陳小慧女士負責整理。

4. 探討現有（主要是美國和東亞）的經典研讀課程設計、教學方法、校方支援以及國際合作的可行性。

為迎接3-3-4新學制，香港中文大學大學通識教育部計劃於2012年起，引入以研讀經典為核心的一年級必修課程。該部門主任張燦輝教授因此應邀參加了上述研討會，希望對研讀世界古今經典，尤其美國的發展及最新趨勢有進一步了解。張教授在會上也發表了題為“Introducing Classics Back to General Education at the Chinese University of Hong Kong”的演講，介紹香港中文大學有關未來一年級學生共同必修的基礎課（foundation course）設計。

「通識教育與評估的統合設計」： 記「美國學院與大學協會」主題研討會²

美國學院與大學協會（Association of American Colleges and Universities，簡稱AAC&U）於2008年2月21至23日於美國波士頓（Boston）舉辦了題為「通識教育與評估的統合設計」（Integrative Designs for General Education and Assessment）的主題研討會。是次會議為美國學院與大學協會「學術更新網絡」工作研討會系列³（Network for Academic Renewal Working Conferences）的活動之一。

AAC&U成立於1915年，以促進自由教育（liberal education）為宗旨，可說是美國通識教育於近二、三十年最重要的推動者。其會員以院校為單位，現時有美國本土成員院校超過1,100所和海外院校39所。

是次研討會出席人數超過八百人，參與者來自各類院校，包

2 本文由香港中文大學大學通識教育部項目統籌吳曉真女士提供。

3 該研討會系列以結合學術與實務為特色，是院校交流具體工作經驗的平台。系列自2003年推出以來，每年均有一個針對通識教育評估的工作研討會，可見美國院校對通識教育評估工作的重視。

括研究型大學（research universities）、博雅教育學院（liberal arts colleges）、社區學院（community colleges）等等。研討會分兩天半舉行，共有35份報告、13場圓桌會議、12幅海報展示，以及五場工作坊。所有報告皆圍繞以下五大主題：

- 一、 介紹機構層面的工作，包括如何推動教師和學生的參與，藉以展示通識教育作為本科教育重要一環的價值；
- 二、 如何評估學生的學習水平和整合學習（integrate learning）的能力，這包括在不同學科中，以及在整個大學經驗中不同環節的學習；
- 三、 在貫徹和實踐通識目標的創新工作方面，如何支持和獎勵教師、學生事務工作者及學術專家；
- 四、 幫助學生建立教育目標清晰的門徑（pathway），以助他們取得學習進展，這包括由中學到大學的過渡、在學系和學院的學習，以至不同學制院校的課程涵接；
- 五、 整合通識教育、主修科、課外活動及其他有效的教育形式（practices），以達至《面對全球新世紀的大學學習》（*College Learning for the New Global Century*）報告中所指出的四類學習成果⁴。

就會議上所見，美國院校對通識課程教學成果的期望，以及如何進行通識教育的課程及科目評估，雖因為院校定位及教育傳統不一，而有不同呈現，卻已達成一定共識。在預期的教學成果方面，大致是對《面對全球新世紀的大學學習》訂出的學習成果有不同的演繹。在

4 AAC&U在2007年發表的《面對全球新世紀的大學學習》，訂出四大類美國高等院校學生面對二十一世紀應取得的學習成果。它們包括：一、有關人類文化、物質及自然世界的知識；二、智性及應用技能；三、個人及社會責任；四、整合學習能力。報告可在AAC&U的網址下載：〈http://www.aacu.org/advocacy/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf〉。

評估方面，廣泛採用的方法包括：課程測繪（curriculum mapping）——即對課程的各部分（如科目、模組）與課程整體的目標作配對，評估兩者是否相符，從而作出改善；評分尺（rubrics）——用來評核學生學習成果的工具，按特定學習成果的目標訂出由高至低各等級的評核標準。

綜合是次研討會的觀察，在美國推動課程評估的力量雖然是源於院校認證（accreditation）的外在壓力，但發展下來，不少院校已將之轉化為一種自發的推動力，以改善教育素質的內部需求。在筆者參與的多場討論中，與會者最關心的，不是如何應付外來的評估壓力或寫出最堂皇的報告，而是如何運用評估結果改善課程和教學，以及如何提高學生的能力和培養他們的學習興趣。

在閉幕會議上，普林斯頓大學（Princeton University）公共及國際事務學教授卡茨（S. N. Katz）以「通識教育與評估：對抗化約主義，不抗拒責任」（Assessment and General Education: resisting reductionism without resisting responsibility）⁵為題，討論如何平衡問責與自由教育的目標。他認為，大多數院校的學生水平參差，他們的學習動機及自主性難以和國際頂尖大學（如普林斯頓大學）相比。在這情況下，若從教育的立場出發，院校是有需要且有責任，清楚陳述教育目標和學習途徑，並且認真地檢視這些目標是否達到，以及達致的途徑是否有效。如何能做到這點，而又不將通識教育約化為一些數量指標，將需要教育工作者的敏感度與創意。

香港中文大學大學通識教育副主任梁美儀博士、項目統籌吳曉真女士出席了是次會議，並展示以「通過評價與交流改進通識教育」（Improving General Education through an Assessment and Communication

5 卡茨教授的演講以及研討會的多場主要討論，皆有聲音紀錄，可以在網上收聽，網址：http://www.aacu.org/Podcast/GenEd08_podcasts.cfm。此外，AAC&U的網頁上亦有歷年會議的講稿、報告、錄音等資料可供下載。

Loop) 為題的海報，介紹香港中文大學通識教育課程評估的經驗，以及參加「為學生投入學習創造目的清晰的門徑」(Creating Purposeful Pathways to Student Engagement and Learning)、「從評價到學業優異：有意識地為學生的成功構圖」(From Assessment to Academic Excellence: Intentionally Mapping Student Success) 兩個工作坊。

「經典閱讀與核心課程協會」第十四屆年會⁶

2008年4月3至6日，美國「經典閱讀與核心課程協會」⁷(Association for Core Texts and Courses) 第十四屆年會於美國麻薩諸塞州(Massachusetts) 的普利茅斯市(Plymouth) 舉行，本屆年會的主題為「我們是誰？來自經典文本的古老、新近、以及永恆的回答」(*Who Are We? Old, New, and Timeless Answers from Core Texts*)。

本次年會共294位與會者，他們來自125所大專院校，其中大多是來自美國本土的兩年制學院(two-year colleges)、四年制本科學院(four-year baccalaureate colleges)、以及綜合性研究型大學(comprehensive and research universities)。本次會議共安排5場主題發言(plenary address)⁸、68個專題小組(panel)的報告與討論、以及3個工作坊(workshop)⁹。

6 本文由香港中文大學通識教育研究中心博士後研究員徐慧璇博士提供。

7 美國的「經典閱讀與核心課程協會」成立於1994年，該協會致力於在大專院校中推廣經典閱讀課程的發展。

8 5場主題發言分別為：Wm. Theodore de Bary, Columbia University, “The Great Civilized Conversation: the Great Learning as a Classic Case in Point.”; P. R. Sloan, University of Notre Dame, “Paideia in a Post-Darwinian World: Reconnecting Education and Biology.”; J. Bottum, Editor, *First Things*, “Finding Himself: David Copperfield’s Quest for His True Name.”; A. Leavitt, Malaspina University-College, “Old Maps. New Worlds.”; T. H. Smith, Emory University, “Dark Night of Our Souls, Democratic Vistas.”。

9 此次年會安排了與課程計劃和管理相關的三個工作坊，分別對應「經典閱讀與核心課程協會」計劃在將來實施和已於近年實施的項目——「統合東、西方經典文獻」(grant to integrate Western and Asian core texts)，「發展社區學院的經典閱讀課程」(developing a community college core text initiative)，以及「消除文理鴻溝」(a new bridging the gap between the humanities and sciences grant proposal)。

「經典閱讀與核心課程協會」對年會參加者的其中一項要求是，發表報告者必須通過詮釋一、兩篇經典文本來回應會議主題。本次年會上，筆者聽到來自各個學科、不同類型院校的教師和相關課程負責人就「我們是誰？」這一主題的豐富闡述。主題發言部分，來自哥倫比亞大學的德巴瑞（Wm. Theodore de Bary）教授以「偉大文明的對話：高深學習作為經典例證」（The Great Civilized Conversation: The Great Learning as a Classic Case in Point）為題，從匯聚東、西方經典文本的視角，討論了東、西方，古代、現代經典文獻的價值，並提出「何處為家？」（What we still can call home?）的問題，進而德巴瑞教授對「經典」（the classic）加以定義，並對經典閱讀科目應當包含的文獻範圍以及重要的教與學問題加以討論。其他幾位主題講者分別從生物、文學、哲學角度選取文獻對主題進行了詮釋。

香港中文大學通識教育研究中心博士後研究員徐慧璇博士出席了是次會議，並於會上發表題為「儒家對何為美好生活與何為好的社會之回答」（The Confucian School's Answer to "What Constitutes a Good Life and a Good Society"）的報告。

更正啟事

更正啟事（一）

本刊2007年9月總第3期，陳天機、彭金滿、王永雄〈太陽系理論的突破〉一文，第138頁第7至8行，

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。

應為

水星／正八面體／金星／正二十面體／地球／正十二面體／
火星／正四面體／木星／正六面體／土星。

特此更正。

更正啟事（二）

本刊2007年9月總第3期，翟振明〈為何「工具教育」與大學精神相違背〉一文，第193頁第14行，「雖然古代聖人的東西」應為「你說古代聖人的東西」。特此更正。

《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