

從「學科介紹」課到「思考」課

——大學教師發展通識科目歷程的個案研究

徐慧璇*

香港教育學院

一、背景及緣起

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

* 香港教育學院課程與教學系助理教授。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

二、研究方法

(一) 質化研究的取向

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

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

首先，自然主義的傳統強調研究必須在自然情境下進行：

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

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

其次是：

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

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

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

（二）個案研究的方法

1. 個案研究的基本特點

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

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

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

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

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

2. 個案取樣

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

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

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

3. 個案的推廣性

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

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

的關連，我們可以用連續體的方式處理，因兩個極端並不能囊括所有可能的存在。

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

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

4. 本文個案介紹

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

A大學是中國內地一所綜合大學，開設通識教育課程已近十年。其通識課程定位為：

一套旨在拓寬基礎、強化素質、培養通識的跨學科基礎教學新體系，力圖引導學生從本科教育最基本的領域中獲得廣泛的知識，讓學生瞭解不同學術領域的研究方法及主要思路，從而為能力和經驗各異的大學生提供日後長遠學習和發展所必需的方法和眼界。（《A大學2009-2010年度第二學期通選課手冊》）

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

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

此個案的資料是筆者2006年7月至2007年3月在A大學調查研究

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

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

（三）本研究的效度

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

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

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

以下即對個案教師科目的轉變展開敘述與分析。

三、Q教師的通識科目變遷歷程

(一) Q教師第一階段的科目設計(2000–2002學年)

1. 科目定位與內容架構

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

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

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

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

那一套線索就是教育社會學學科的，就和學科有關係。（Q-I1-P31-33）

2. 教學方式

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

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

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

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

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

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

3. 教師對科目方案與教學過程的反思

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

（二）Q教師第二階段的科目設計（2003–2004學年以後）

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

1. 科目定位與內容架構的轉變

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

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

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

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

(Q-II-P15)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. 教學方式的轉變

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

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

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

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

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

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

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

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

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

四、分析與討論

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

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

（一）課程取向

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

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

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

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

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

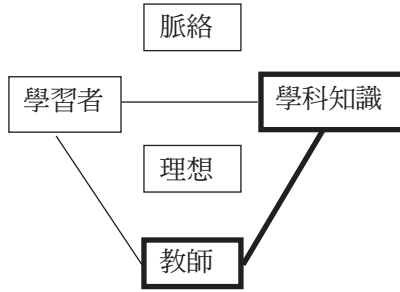


圖1 一般教學模式 (Pratt & Associates, 1998)

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

（二）第一階段：學術學科課程取向

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

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

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

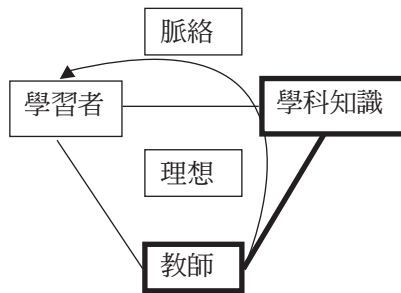


圖2 Q教師第一階段的學術學科取向

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

（三）第二階段：認知過程課程取向

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

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

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

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

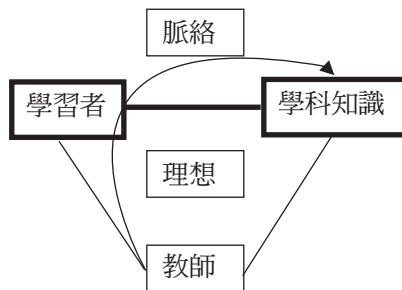


圖3 Q教師第二階段的認知過程課程取向

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

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

（四）學生需求對教師設計通識科目的影響

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

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

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

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

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

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

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

學習，在這開放、非形式的學習環境中，學生可以自由選擇，並主動學習。

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

五、結論與研究局限

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

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

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

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

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

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

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

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

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

參考文獻

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

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

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

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