

校友聚焦訪談與通識教育學習成果評鑑

梁美儀 吳木欣 *

香港中文大學

一、引言

自二十世紀八十年代開始，美國等地政府和社會對高等教育質素的關注提高，多方面的評鑑工作相繼展開，以審視和證明教育的成效（Mok, 2003; McGuire & Casey, 1999; Joe, Harmes, & Barry, 2008）。近年，香港的大學教育資助委員會（University Grants Committee）亦開始透過進行教育素質檢討和調整撥款政策，以推動更多的評鑑工作，目的是希望讓高等教育機構的教育工作者能夠進一步瞭解相關機構的教育工作是否已達至其承諾的目標。

為了掌握香港中文大學（以下簡稱「中大」）推行通識教育的成果，通識教育研究中心（以下簡稱「研究中心」）開展了多方面的通識教育評鑑工作，校友聚焦訪談是評鑑工作的其中一環。在2008年9月，研究中心舉辦了三場校友聚焦訪談，邀請了共20名不同屆別的校友參與，對中大通識課程作出評論。本文對是次聚焦訪談內容作一簡要報導和分析，同時兼及有關研究文獻的回顧。

* 梁美儀，香港中文大學大學通識教育副主任兼通識教育基礎課程主任、通識教育研究中心副主任。
吳木欣，香港中文大學通識教育研究中心研究助理。

二、文獻回顧

通識教育作為現代大學課程的重要組成部分，首先在美國出現，相關的研究亦較其他地區為多。在教育評鑑方面，學者普遍同意，通識教育評核工作較其他學科困難，原因是通識教育課程一般是由不同學系負責提供一些非專業性質的科目組成，當中並不含有系統的知識內容（Friedman, 2009；徐慧璇，2009，頁70）。不過，既然通識教育在本科生教育中佔重要的位置，如何改善課程質素和教學效果是從事通識教育工作者所不能推卸的責任。縱然評核通識教育存在不少困難，但正如阿美蘭等人指出，假如不開始任何評核，學校便不會有經驗摸索出適合自己的評核工具（Amiran, Shilling, & Shilling, 1993）。因此，即使還未找出公認的、完全合適的評核方式，不同院校已嘗試進行評核通識教育的研究工作，而當中的第一步，就是要訂定收集評核資料的對象。

（一）研究對象：從學生到校友

在評核通識教育成效時，其中一項較為直接的方法，是收集學生對通識教育的看法。然而，學生是否如實作答，以及他們是否有能力公正地評價學習成效等問題，卻可能影響相關研究的準確性（Friedman, 2009）。正如迪阿普朗尼亞與阿巴米所言，學生的意見雖然是評核教育素質的重要元素之一，但也不應對此作過分解讀，而應「只視為初步的評價」（d'Apollonia & Abrami, 1997, p. 1205）。因為通識教育的目標往往是幫助學生發展較為全面而持久的能力，部分效能並非即時可見。為掌握通識教育的長遠影響，校友將會是一個更理想的研究對象（Friedman, 2009, p. 20; McGuire & Casey, 1999, p. 82）。由於校友已離校一段時間，他們可以有更加充分的距離反

省，知道通識教育對自己產生了甚麼影響。為了全面搜集校友意見用作評核通識教育成效，問卷調查、聚焦訪談以至跨學校的比較調查等不同方法，都會被個別或互相配合運用（Donald & Denison, 1996; McGuire & Casey, 1999）。

（二）美國大學校友研究的主要發現

針對校友為對象的通識教育研究工作，美國有較多相關的經驗足以借鏡。由於時間和規模所限，本文僅以九所美國大學的校友調查結果資料為基礎，¹就有關通識教育的研究作綜合和分析。

美國院校自二十世紀九十年代開始才較明確而有系統地搜集他們對通識教育的看法（Klenow, Cummings, & Peterson, 1998）。院校展開通識教育校友調查的原因各有不同，包括檢視已有制度受到的批評、協助進行課程改革、以及尋找可能改進的方法（Belcheir, 1998; Klenow, Cummings, & Peterson, 1998; Senter, 2005）等。不少研究發現，校友評鑑課程的優劣，是根據他們對課程的認知，而他們這種認知，又深刻地受到校友的種種生活經驗影響（Bauer & Bennett, 2003, p. 214; Wilde & Epperson, 2006）（圖2-1）。

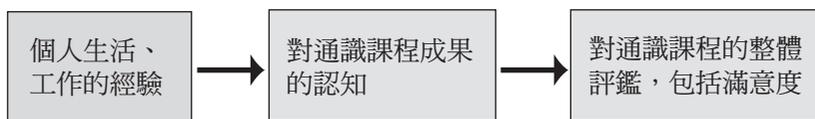


圖2-1 個人生活經驗如何影響校友對通識科的評鑑

1 Appalachian State University; Boise State University; Central Michigan University; Ohio University; Portland State University; South Louisiana University; University of Minnesota Duluth; University of Northern Colorado & University of Virginia.

據現有研究結果顯示，不同院校的校友根據各自的學習經驗，對通識學科如何幫助學生投入社會提出了不同的見解。校友一般都能夠具體地表達他們在通識課程的學習成果，並肯定這些課程對他們的工作表現有長遠的影響。他們普遍指出，通識課程在批判思考、擴闊視野、瞭解文化的差異、語言能力培訓等方面對他們有重要的幫助，深刻地影響著他們人生的發展（Belcheir, 1998; Institutional Assessment and Studies, University of Virginia, 1996; University of Minnesota Duluth, 2007b）。正由於這些影響是在畢業一段時間後才浮現，校友的生活經驗對於評價通識課程至為重要。

1. 培養批判思考

這次文獻回顧參考了九所院校的研究報告，當中有兩所院校的校友認為通識教育能有效培養學生的「批判思維」能力（Belcheir, 1998; General Education Task Force, Appalachian State University, 2006）。如今已有很多美國大學視培養批判思考能力為通識教育最重要的課程目標之一（Halpern, 2001）。原因在於批判思考是一種高階思維，讓人能夠「有效地搜尋、整理及分析資訊」（Spiezio, Baker, & Boland, 2005, p. 286; Tsui, 1999, p. 197）。這種思維能力，是在任何較為重要的工作崗位上都必需的。

2. 擴闊視野

另外，早在二十世紀八十年代的通識教育研究中，即已有學者指出跨學科課程能鼓勵學生從不同角度思考問題，有助學生擴闊視野（Hursh, Haas, & Moore, 1983）。二十世紀九十年代以後的校友研究則印證了跨學科性質的通識教育不但能夠擴闊學生在主修科以外的視野，還能加深學生對世界的認識（Belcheir, 1998; General Education

Task Force, Appalachian State University, 2005; Office of Institutional Research and Planning, Portland State University, 1995)。受訪者也明白，解答日常生活中的複雜問題不會像答試卷一樣，它沒有簡單直接的答案。因此，跨學科的訓練十分重要（University of Minnesota Duluth, 2007b）。

3. 瞭解不同文化

讓學生瞭解不同文化，也是通識教育的其中一項重要成效（Martínez Alemán & Salkever, 2001）。校友表示，培養學生的國際視野是通識教育應該取得的成果，學生需要理解不同國家的文化、經濟、政治等，藉此增加對其他國家的認識，與來自不同地區、文化的人交流（General Education Task Force, Appalachian State University, 2005）。研究顯示，有關歷史與政治的通識科目有助學生瞭解其他國家，建立全球視野（General Education Task Force, Appalachian State University, 2005）。

4. 提升語言能力

良好的語言能力和溝通技巧是學生能否成功投入社會的關鍵要素。很多受訪校友覺得，在各項通識教育目標中，提升學生的說話技巧與寫作能力應佔首要地位（Senter, 2005; University of Minnesota Duluth, 2007a）。例如，阿巴拉契亞州立大學及俄亥俄大學的調查均發現，校友認為通識教育最重要的目標是改善學生的說話技巧（General Education Task Force, Appalachian State University, 2005; Office of Institutional Research; Ohio University, 2008）。而事實上，透過與英語訓練有關的通識課程，學生的會話與寫作能力都有所提升（General Education Task Force, Appalachian State University, 2005）。

5. 其他能力的培訓

最後，除了以上各項提及的要點，部分研究也指出，通識課程可加強團隊的合作精神、提高時間的管理能力和增加資訊科技應用的知識等（General Education Task Force, Appalachian State University, 2006; Southeastern Louisiana University, 2002）。

三、中大通識教育校友聚焦訪談的目的與組織

香港方面，香港中文大學自1963年創校以來，即推行通識教育，但由於通識教育只是近年來才開始受到社會的廣泛重視，過往關於通識教育的深入研究比較缺乏，與通識教育相關的校友調查更是絕無僅有。香港中文大學過去曾有兩個以校友為對象的調查研究，一是1992年進行的校友問卷調查（Ng, 1994）；二是香港中文大學校友評議會進行的調查（香港中文大學評議會，2004）。前者針對的是校友整體的大學經驗，後者搜集校友對新高中通識教育課程的意見。雖然兩份研究只有少量問題涉及評價中大通識教育的成效，但是，研究結果都明確顯示，校友認為通識教育有助於學生離校後的發展（Ng, 1994, pp. 350–351；香港中文大學評議會，2004）。1992年的研究結果顯示，近六成的校友表示通識教育有助個人成長（Ng, 1994, pp. 350–351）。此外，中文大學校友評議會進行的調查結果同樣顯示，有接近七成作出回應的校友表示，大學通識教育對他們畢業後的人生甚有幫助（香港中文大學評議會，2004）。

然而，上述調查只是以問卷形式進行資料搜集，未有進一步深入瞭解校友對中大通識教育的具體意見。近年，香港政府希望為學生提供廣闊的知識基礎，中學剛剛推行通識教育，而大學也會在2012年轉至四年制，增加教授通識科目的學分。既然通識教育是學制改革的重

點之一，如何保證及提升課程和學科的素質，便成為通識教育工作者所首要關心的議題。為了較系統地評估通識教育的成效，中文大學大學通識教育部及通識教育研究中心於2008年9月27日舉辦了一個名為「溫故知新：我在中大的日子」的聚焦訪談活動，邀請了來自不同書院及畢業年份的共20名校友參加，主要是希望深入瞭解通識教育的學習經驗和對學生的影響。

自1963年成立以來，中大雖然一直著重推行通識教育的發展，然而，通識教育課程及科目均曾隨時間而有所轉變（梁美儀，2007）。為了瞭解不同時期的通識教育對學生的影響，我們最初依據校友的畢業年份和中文大學通識教育課程發展的不同階段，將受訪校友劃分為四組。1989年及其以前畢業的校友為第一組，當時大學實施四年制課程，通識教育主要由書院提供。此時書院各就其傳統的教育理念與課堂安排，自行規劃通識教育。²第二組是1990至1994年間畢業的同學，他們在校期間仍是四年制，但經過檢討和重組，通識課程不再限於書院推行。校方設立通識教育部，提供一個全大學統一的課程，共設七大範圍予同學選修，同學在此期間可修讀更多通識學分。第三組為1995至2006年畢業的同學，他們是大學實行彈性學分制後的畢業生。在此期間，由於學制可縮短至三年，通識課程被迫壓縮為三個範疇，只有中國文化為必修範圍，學生修讀學分減少，課程結構性減弱。³第四組則為2007年或之後畢業的同學，他們修讀的通識教育經歷了2003年的全面檢討，課程以「智性關懷」為依據劃分為四個範

2 不過，自1976年開始，中文大學已由書院「聯邦制」至「單一制」，各書院相同的學系合併，所有學系歸大學管轄。此時，書院雖然仍負有設計和管理通識教育的任務，但分配教師工作的權力卻屬於大學學系。

3 在1991年，通識教育因應大學學制結構上的改變，將學生修讀的通識學分減至15學分，佔最低學分要求的百分之十五，其中書院通識佔3至5學分不等。課程簡化至三個範疇，包括「中國文明」、「分科課程」和「跨科課程」，而「中國文明」為必修範圍，學生必需選修一科。

嘯，並明確界定通識教育的目標。⁴由於第三組部分校友在受訪當日另有要事，無法出席是次訪談，我們最終將第三與第四組合併作訪談。因此，是次訪談最終分三組進行，即分別為1967至1989、1990至1994、1995至2007年畢業的同學（詳細資料參見附錄I）。為鼓勵校友在是次訪談中充分發表個人意見，研究人員在撰寫報告時並不公開受訪者的姓名。

至於是次研究的框架，則一如上述文獻所言，嘗試探討校友對中大通識課程的課堂評價與他們對課程認知之間的關係。此外，對課程的認知與他們的生活和工作經驗的關連，亦是我們的分析重點之一。

這次研究發現，香港中文大學校友對通識教育學習成效的看法，某些方面與對美國大學的研究所得不謀而合，但亦有顯現獨特之處，不同組別之間對通識教育的評價，也有非常一致的地方。以下將綜合分析各組校友認為中大通識教育具有怎樣的特點，然後再作分析和比較。

四、中大校友對通識教育的總體評鑑

在整個聚焦訪談中，校友表達得最一致而強烈的信息，是對通識教育的正面評價。然而，這種正面的評價不一定是即時的學習經驗上的肯定。尤其是在較早年畢業的校友群體中，對通識教育價值的肯定，是經過長時間的累積和沉澱，透過對工作與生活的反思而得來，而這種反思和肯定，又造就了一種很特殊的身份認同：透過通識教育而建構的中大身份認同。

4 從1995年開始，大學實施「單線撥款預算」(One-line Budget)，通識學科選擇激增。但是，自1991年起，大量學生在三年制下畢業，影響學生修讀通識科的質素。有見及此，中文大學推行「四範圍」的通識教育，規定學生分別在四個智性關懷的範疇內最少選修一科，該四個範疇現分別為「中華文化傳承」、「自然、科學與科技」、「社會與文化」及「自我與人文」。

（一）經歷時間考驗的通識價值

總的來說，參加聚焦訪談的校友普遍對通識科目持正面評價。三組校友均不約而同地表示修讀通識學科對他們有深遠及正面的影響。不過，校友同時指出，一般學生需要一段時間才能體會到通識教育的重要性。他們認為，現今的學生常被批評對通識不甚重視，其實份屬正常。原來不同階段的畢業生在學時也大多不太重視通識教育，甚至認為修讀通識是學習上的一種負累。

校友F先生轉述他妻子的意見，指她當年於中大修讀通識感到很吃力，原因是剛升入大學的中學生難以應付這些原著的英文讀本。校友D先生更直言，在求學階段，只有少數學生真正喜歡修讀通識學科。他說：

其實當時也只有少部分人喜歡修通識，像現在一樣，[喜歡通識教育與否是跟]六十年代、七十年代或二零年代無關的。一百[個學生]中只有十個、五個[喜歡]。

不過，他們對通識學科的態度，隨著投入社會後有所轉變。無論是來自哪個小組的校友，都普遍認為在現今講求專業化的社會裏，學生可以從通識教育中受益。如第一小組C先生認為：

在大學時修讀通識科的感覺猶如拾到「鵝卵石」一樣，要待有一天「靈光一照」，手中的「鵝卵石」才會變為「鑽石」，也就是說，學生需要經過時間磨練，才能好好理解通識教育的重要性。

第二小組L先生也明言，在大學修讀通識學科時，無法理解箇中意義及重要性，直至投身社會工作以後，才有所體會。他說：

我在中大的時候，原本也不認為通識是那麼有用的，可能當時我在修讀化學吧，即是純科學吧，我認為當時我做的功課比其他學系艱深，我想大學是尋求知識的地方，當時我認為讀中學已經要修讀很多學科，讀大學的時候是否應該專門一點？當時我也認為通識是頗麻煩的學科，尤其大學要求通識的科目最好便跟學習理科的不一樣。當時被逼修讀ECON 101呀，加上在崇基四年班要做專題研究吧，又要強逼你跟不同Faculty、不同Department的同學去做一些跟自己主科不同的功課。當時我也認為頗辛苦，但投入社會工作以後，卻又不認為這是沒用的……後來，我在移民潮之後，根本不能再從事有關化學的工作，便需要找另一些工作，[因為]我當時受到八九的民運，加上社會氣氛的影響，我也頗關心社會的，後來我便加入政界，當起議員助理來。後來發現，以前修讀的ECON 101其實可以應用於工作中。因為各種社會問題，並非能以單元的[角度]去看，而且，多元化的知識是能夠容許我[投入新工作]……由於這些知識我以前是學過的，便不會感到很陌生。同時，那個專題研究讓我可接觸不同層面的東西，這個不錯的經驗，也使我投入社會工作以後，讓我接觸不同的知識層面時抗拒會少一點，這是我的看法。

第三小組的校友離校時間相對較短，未及第一和第二小組校友那樣深刻反思通識教育對自身的長遠影響。然而，他們對通識教育也是持正面的看法，如第三小組R校友直言很喜歡修讀通識學科，認為可以擴闊視野。他們也像其他小組成員一樣，仔細論述通識教育對他們的正面影響。

（二）通識教育與中大校友的身份認同

不過，是次研究最有趣的發現，是校友對通識課程正面的評價，讓他們更認同「中大人」的身份。換言之，通識教育是組成香港中文大學校友身份認同的重要元素之一。

多名校友明確指出，通識教育容許學生塑造共同話題，有效地建立他們的「中大人」身份。尤其是第一和第二小組的校友，更明確表示通識教育是組成中大身份認同的重要部分。例如第一小組A校友明言，通識學科是中大特色，修讀通識是「中大人」的重要經驗。她說：

既然是一個大學生，譬如我讀中文系，除了讀中文系的時候，你有好多知識是應該有的，這是我[就讀中大]印象好深刻的原因。[我]有很多中學同學其實在港大讀書，當兩者比較起來，港大學生跟中大學生想法很不同。因為他們是講求專業的，不需要兼顧其他東西……當時我們和老師也認為通識科是好東西，而且通識科是中大特色，中大人便會知道甚麼是通識教育，[我們]為此感到很驕傲。

第二小組J校友也同意，通識學科讓學生有共同話題，增強他們對中大學生的身份認同，並以此為榮。有校友認為，通識教育是透過一種態度的培養，幫助建構學生「中大人」的身份。第一小組H校友指出：

教育的作用主要有三方面：技術培訓、知識傳遞和使人態度轉變。大學教育一般可達致知識傳遞，但是態度上的轉變呢？則

需要透過通識教育。譬如學生公民意識的發展，也需要透過通識教育的授予。

同一小組的A和J校友也有接近看法。A校友指出中大學生在通識教育的薰陶下，生活態度與其他大學學生有顯著的差別。J校友憑藉經驗之談，指出中大很多畢業生的工作態度是「只問耕耘不問收穫」的一類。這種「實幹型」的工作態度，讓中大人跟其他大學學生明顯不同，從而成為「中大人」身份的一部分。

五、中大校友對通識課程學習成果的認知

透過聚焦訪談活動，我們除了可掌握校友對通識教育的一般看法，同時更瞭解通識科對學生的正面影響。然而，校友對通識科的正面評價是怎樣構成的？是次研究驗證了過去研究總結出的分析框架的適用性：校友們對課程學習成果的認知，影響了他們對課程的評價。是次聚焦訪談的內容顯示，香港中文大學的校友能夠相當具體地表達對通識教育學習成果的看法，當中包括擴闊視野、個人成長、批判思考和全面的智性關懷等。

（一）擴闊視野

首先，校友一致認同通識科目造就了一個環境讓不同學系的學生共同學習，這種學習經驗本身已經可以擴闊學生的視野。其次，校友指出，無論是書院通識或是大學通識，也可以增加學生對社會的認識，從而更關心社會。訪談中不只一個校友特別指出書院通識的「專題討論」和大學通識之「中國文化」範圍中的科目，對擴闊他們的視野起著重大作用。除了前述第二小組L校友分享他修畢大學通識的經驗時指出，修讀通識科擴闊了他的視野，有助他以多角度理解事物，

並更容易投入新工作中外，第三小組R小姐指出，書院通識課程令她認識更加多的事物，並增加瞭解日常生活的細節。第三小組S校友也進一步補充，由學習至完成「專題討論」研究報告的過程，除了讓不同學科的學生在同一問題上應用本科學到的知識外，還在過程中賦予學生自由學習的機會，有助他們擴闊視野。第一小組G校友回憶書院的「專題討論」，亦強調這科目對她影響深遠：

如果你問我實實際際從「專題討論」學了甚麼東西，我不敢很具體地說，但是它給予我們一個自由的空間，去探索一些非正規[課堂上]學到的東西，並非你指的功課，或是課程學了甚麼，而是整個過程給予我們自由的感覺，而這種自由的感覺有助我們將來接觸事物；這裏是指一種胸襟，讓視野沒有那麼狹窄。

另外，受訪校友亦認為，大學通識教育課程的「中國文化」範圍，也可讓學生加深認識中國文化和社會。第二小組H校友認為，通識教育中的「中國文化要義」對拓寬學生認識中國文化意義重大。第三小組的S校友也有同感，她以親身的體驗來說明通識教育中的「中國社會」一科讓她獲益良多。作為內地生，當初她以為修讀「中國社會」相當簡單，但原來該科令她學到很多從前沒想到的知識和角度。在課堂上內討論的一些議題，在中國社會裏根本不會討論。

（二）個人成長

在訪談中，不少校友指出通識教育透過不同的方式幫助他們成長。例如，第二小組K校友指出，通識教育讓學生有自由選擇的權利，他們需要為自己的選擇作出承擔，這能培養學生們的自主性和責任感，讓學生承擔自己的選擇。他說：

中大起碼有小部分[學生]真的從[修讀]通識開始成長，真是由中學生成長到大學生，真正[進入]大人的階段。他們開始認真思索這些東西，[因為]他們開始要[為自己的選擇]負責，[現在]可以有自由了。通識不是指給予簡介範圍讓你選擇……你甚至可以選擇老師，是你自己選擇，無人強逼你。

此外，在某些通識課程內，經典內容的教授，可以讓學生領悟一些人生的道理，有助他們面對人生的抉擇。第一小組I校友便利用自己閱讀經典的具體例子，指出通識科如何影響學生的成長。他說：

我讀“Approach to Text”，這些經典真的不是整本閱讀，其實都是一堂兩個半小時，用兩個小時介紹背景資料……那時候不是要求我們閱讀整本《亞里士多德全集》，不可能的。我記得當時讀《名利場》(Vanity Fair)，讀《名利場》這本小說，就選擇了一些片段知道這個故事說甚麼，從而分析知道當時的歐洲社會發展成怎樣，女性在社會的地位，為何她們會選擇做這些東西等……其實這個故事有兩個不同的女主角，選擇了不同的道路，有不同的結果，這樣之下，你們便從當中故事學會了一些人生道理。

此外，校友的經驗也反映了中大通識教育可以讓學生於在學時期培養終生學習的興趣和能力。第二小組M校友指出通識教育培養了他對西方音樂的興趣，他說：

我記得有一課叫「音樂在西方文化中的任務」，這課對我有深遠影響。因為在中學時沒修讀甚麼音樂課，這門課可讓我認識西方音樂吧。這樣可讓我繼續對音樂有認識，亦擴闊對中國音

樂的瞭解，甚至我也會聽戲曲，這跟我的主修科目完全無關。我的本科是工商管理，我認為這是通識科最有價值的地方。即是它會幫自己[建立]一世的修養、修為。

第三小組S校友更明言修讀通識學科可讓學生瞭解自己的興趣所在，從而找尋正確的學習方向：

我有一個朋友本來是修讀傳播系的，但後來它在一年級修讀了很多社會學的科目後，即是通識吧，她說自己好像修讀通識的科目多於自己的專科，然後她在二年級便轉修社會學了，這個例子看到通識教育可助我們發掘自己的興趣。

（三）溝通技巧

在能力的培養上，校友也相信通識教育有助提升學生的溝通技巧。

第一小組G校友指出，通識科造就了一個環境，讓不同學系的學生共同學習，使學生必須與自己專業以外的同學溝通，這有助他們在溝通技巧上的發展，亦使他們為適應工作時的環境作好準備。而Q校友則特別珍惜專題研習的學習經驗。他認為由定題目、搜集資料、堂上報告、討論，以至完成專題報告這過程，除了可讓不同學科的學生在同一問題上實踐自己已學到的知識，還有助他們與他人合作，改善溝通技巧。

（四）批判思考

訓練及提升學生的批判能力是通識教育的另一重要成效。第二和第三小組的校友都同意通識教育有助學生發展批判思考。第二小組M校友認為跨學科的學習特別重要。他說：

我認為最重要的東西是批判思考。即是在不同層面，無論在個人處事方面上，對身邊不同事物看法也好，[假若]大學生能培養得到批判思考，[他們]便可以有更多選擇，這樣對學生發展更有利，這是我認為讀中大的好處……因為當時我的思考方法跟哲學方面很不同，當時強迫我修讀 [通識學科] 時，我認為很辛苦，因為我覺得哲學人「無嘢搵嘢嚟諗」，但科學就可講求真理。當修讀完這科後，我才發現原來可以這樣思考，這樣不但可以幫助學習，更可以學習做人……

同樣地，第三小組O校友也認同通識學科講求批判思考。他說：

以我所知，通識課是講求一些比較深層次的思考，有一些批判的想法，看看您有甚麼獨到見解。當時我讀的時候，並非只是看這本書，而是看完這本書後有甚麼獨到見解。是吧！看看您有甚麼見解，工作並非只講求「手板眼見功夫」，而是講求批判性的方法，這方面是重要的。

（五）全面的「智性關懷」

以上提及各點，普遍在各小組都有論述。以下有關通識提倡的「智性關懷」的評價，卻只在2007年以後畢業的同學才有討論。因為經過2003年對通識的全面檢討，為了保證學生涉獵不同方面的知識，課程規定在2004年後入讀的學生必須修讀四類「智性關懷」的通識科，當中包括「中華文化傳承」、「自然、科學與科技」、「社會與文化」和「自我與人文」。因此，只有在2007年以後畢業的中大同學才可以對有關「智性關懷」作出評論。總的來說，校友對這制度的看法亦很正面，例如S校友便指出：

[通識教育]分為四個範疇，每個範疇都一定要去修，我認為這方面值得保存……A、B、C、D四個範疇，⁵這個劃分是好的，因為這可以讓學生接觸一些[學生本來]不認識的知識層面，我會贊成[這安排]。

不過，中大推行有關四類「智性關懷」的課程設計時間仍短，校友在這方面的意見仍需要繼續進一步深入探討。

以上可看見不同屆別的校友，對中大通識課程都有正面的評價。他們不但正面肯定通識學科的存在，並能夠具體說明修讀中大通識科目的學習成果。然而，由於個人生活的經驗，會影響校友對通識課的認知。因此，第一、二小組資歷較深的校友回想通識課程對他們的影響，表達更為具體。

六、結語

整體來說，是次校友聚焦訪談的研究結果顯示，香港中文大學校友對通識課程普遍有正面的評價。與美國有關研究所反映的結果相類，中大校友不論畢業的屆別，都能具體地表達他們對通識課程的看法，以及清楚表達中大通識課程已達至的成果，而且有基本一致的認同和相近的看法。但是，由於第一及第二小組校友的人生閱歷與工作資歷相對較深，他們可更深入地表述課程對他們的影響，這是第三小組成員相對較難做到的。

在教育成果方面，中大通識跟美國大學同類課程有異亦有同。由於香港中文大學在創校時主要採用美式學制，因此，中大的通識學制

5 意指通識四範圍：「中華文化傳承」、「自然、科學與科技」、「社會與文化」和「自我與人文」。

跟美國學制也有很多一脈相承之處（張燦輝，2007，頁44）。上文的文獻回顧中反映，跟美國情況一樣，中大校友普遍認同通識能達至擴闊視野和增加批判思考等目標，甚至雙方的研究結果也指出通識教育可助學生就業。⁶然而，中大通識教育同樣承襲了三所創校書院——崇基、新亞和聯合——的歷史抱負，強調以人為本，尊重人及其文化、歷史和價值的中國「人文精神」（張燦輝，2007，頁44）。不少校友在訪談中也強調中大通識的一大特色，是承傳了中國的傳統文化和自由教育的文化理想。美國學者歷斯克斯與懷特（Leskes & Wright, 2005）曾指出，通識學科必須發展學校的傳統與價值。從校友的評價得知，中大通識教育推廣了中大人文精神與西方的博雅教育精神，學生也認同當中的價值，此乃可喜的現象。

除了校友意識到中文大學承傳中西文化的使命，使得中大通識教育具有特殊的文化意義之外，校友談話亦清楚顯示，由於校友對通識教育的正面認同，肯定通識教育讓不同學系的學生共同學習的經驗，這些經驗不知不覺地成為學生對中大身份認同的重要部分，通識教育對中大身份認同的塑造起著不可忽視的作用。而且，中大通識課堂有助學生的個人成長，這點在過往的其他研究中並無提及，也可算是中大通識教育的特色。

總括而言，是次校友聚焦訪談所得的結果顯示，中大通識教育的經驗，跟外國的研究有相近的地方，然而，中大自有其歷史背景、文化，這些因素也促使校友在評價中大通識教育的成效時，與外國研究的結果有不同之處。

當然，我們亦意識到這次的研究有它先天的限制。由於是聚焦訪談，校友要付出相當的時間與心力接受訪談，因此，參與者其實有一

6 中文大學通識教育的目標，在於令學生能：1. 拓展廣闊的知識視野，認識不同學科的理念和價值；2. 提升人類關心問題的觸覺；3. 建立判斷力及價值觀；4. 理解不同學科之間的聯繫，並認識融匯發展的可能；以及5. 發掘學生終生學習的潛力。

個「自我選擇」的機制，即他們對通識教育多數已有一份熱誠和基本的認同，因此，所得出的評價，亦自然會較傾向正面。雖然在訪談中，校友亦提出現行課程的不足之處和改善建議，但主要針對的是社會風氣與學分不足等問題，而不是通識教育本身。無論如何，這次聚焦研究只是一個開端，通識教育研究中心會根據是次研究所得資料，設計較全面的調查問卷，以期在日後可以進行一些量化研究，使對通識教育質素的評鑑，可以更加充實。

* * * * *

附錄I. 「溫故知新：我在中大的日子」聚焦訪談校友分組

第一組：1967–1989畢業

	姓氏	主修	書院
1.	A小姐	中文	崇基
2.	B先生	物理	聯合
3.	C先生	經濟	聯合
4.	D先生	藝術	新亞
5.	E先生	中文	新亞
6.	F先生	物理	崇基
7.	G小姐	社工	聯合

第二組：1990–1994畢業

	姓氏	主修	書院
8.	H先生	工商管理	崇基
9.	I先生	市場學	---
10.	J小姐	生物化學	崇基
11.	K先生	社會學	崇基
12.	L先生	化學	崇基
13.	M先生	數學	崇基

附錄I. 「溫故知新：我在中大的日子」聚焦訪談校友分組 (續)

第三組：1995–2007畢業

	姓氏	主修	書院
14.	N先生	物理	逸夫
15.	O先生	經濟	新亞
16.	P先生	生物	聯合
17.	Q先生	食物及營養	逸夫
18.	R小姐	藝術	新亞
19.	S小姐	工商管理	逸夫
20.	T小姐	中文	新亞

參考書目

中文參考書目

1. 香港中文大學評議會 (2004)。〈中大校友就教統局學制改革諮詢文件提出有關「通識教育科」的問卷調查結果〉。於2009年9月21日登入，取自<http://www.alumni.cuhk.edu.hk/chi/convocation/paper/Q8.pdf>。
2. 徐慧璇 (2009)。〈評核大學生在通識教育課程中的學習成果——美國院校經驗述評〉。《大學通識報》，第5期，頁69–98。
3. 張燦輝 (2007)。〈通識教育作為體現大學理念的場所：香港中文大學的實踐模式〉。《大學通識報》，第2期，頁39–51。
4. 梁美儀 (2007)。〈香港中文大學通識教育的使命和實踐〉，載於《香港中文大學通識教育概覽》。

外文參考書目

1. Amiran, M., Schilling, K. M., & Schilling, K. L. (1993). Assessing outcomes of general education. In T. W. Banta et al. (Eds.), *Making a difference: Outcomes of a decade of assessment in higher education* (pp. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.
2. Bauer, K. W., & Bennett, J. S. (2003). Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 74 (2), 210–230.
3. Belcheir, M. J. (1998). *What faculty, students, and alumni think about the general education core*. Retrieved August 26, 2009, from <http://www.boisestate.edu/iassess/reports/1998/RR98-02.pdf>.
4. d'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1999). *Navigating student ratings of instruction*. *American Psychologist*, 52 (11), 1198–1208.
5. Donald, J. G., & Denison, D. B. (1996). Evaluating undergraduate education: The use of broad indicators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (1), 23–40.
6. Friedman, S. J. (2009). Outcomes, learning, and assessment in general education. *University General Education Bulletin*, 5, 1–43.
7. General Education Task Force, Appalachian State University. (2005). *Summary of alumni focus group*. Retrieved August 24, 2009, from http://www1.appstate.edu/orgs/gen_ed/PDF/GETF_Alumnifocusgroup.pdf.
8. General Education Task Force, Appalachian State University. (2006). *Report on the general education faculty and alumni surveys*. Retrieved August 24, 2009, from http://www1.appstate.edu/orgs/gen_ed/PDF/GETF_Fac-Alum_Survey_Report.pdf.

9. Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50 (4), 270–286.
10. Hursh, B., Haas, P., & Moore, M. (1983). An interdisciplinary model to implement general education. *Journal of Higher Education*, 54 (1), 42–59.
11. Institutional Assessment and Studies, University of Virginia. (1996). *A study of UVa alumni: The undergraduate experience and beyond*. Retrieved August 25, 2009, from <http://www.web.virginia.edu/IAAS/surveys/past/1991-92/1992Alumni.pdf>.
12. Joe, J. N., Harmes, J. C., & Barry, C. L. (2008). Arts and humanities general education assessment: A qualitative approach to developing program objectives. *The Journal of General Education*, 57 (3), 131–151.
13. Klenow, D. J., Cummings, K. E., & Peterson, L. R. (1998). Survey data and general education reform: A case study of alumni responses. *The Journal of General Education*, 47 (4), 327–339.
14. Leskes, A., & Wright, B. D. (2005). *The art & science of assessing general education outcomes: A practical guide*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
15. Martínez Alemán, A. M., & Salkever, K. (2001). Multiculturalism and the mission of liberal education. *The Journal of General Education*, 50 (2), 102–139.
16. McGuire, M. D., & Casey, J. P. (1999). Using comparative alumni data for policy analysis and institutional assessment. *New Directions for Institutional Research*, 101 (1), 81–99.
17. Mok, K. H. (2003). Globalisation and higher education restructuring in Hong Kong, Taiwan and mainland China. *Higher Education Research & Development*, 22 (2), 117–129.

18. Ng, S. S. H. (1994). The alumni: A composite portrait. In Alice N. H. L. Ng. (Ed.), *The quest for excellence: A history of The Chinese University of Hong Kong from 1963 to 1993* (pp. 328–355). Hong Kong: Chinese University Press.
19. Office of Institutional Research, Ohio University. (2008). *Long-Term educational outcomes: Survey of Ohio University alumni classes of 1996 to 2001*. Retrieved August 26, 2009, from http://www.ohio.edu/institres/alumni/alum0001_rpt.pdf.
20. Office of Institutional Research and Planning, Portland State University. (1995). *1995 pilot survey of alumni: Executive summary*. Retrieved August 24, 2009, from <http://www.oirp.pdx.edu/alumni.htm>.
21. Senter, M. S. (2005). *CMU alumni reflect on the general education program*. Retrieved August 26, 2009, from http://www.cmich.edu/gened/download/GeneralEducationReport_FINAL.pdf.
22. Southeastern Louisiana University. (2002). *Report on the status of general education*. Retrieved November 10, 2009, from http://www2.selu.edu/documents/docs/Gen_Edu_Assessment.pdf.
23. Spiezio, K. E., Baker, K. Q., & Boland, K. (2005). General education and civic engagement: An empirical analysis of pedagogical possibilities. *The Journal of General Education*, 54 (4), 273–292.
24. Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40 (2), 185–200.
25. University of Minnesota Duluth. (2007a). *Liberal education alumni survey: Summer 2007*. Retrieved November 9, 2009, from http://www.duluth.umn.edu/hlc/eResources/Alumni_Survey_Results.pdf.
26. University of Minnesota Duluth. (2007b). *Liberal education alumni survey Summer 2007: Summary of narrative comments*. Retrieved

November 9, 2009, from http://www.duluth.umn.edu/hlc/eResources/Alumni_Survey_Comments.pdf.

27. Wilde, M. L. & Epperson, A. (2006). A survey of alumni of LIS distance education programs: Experiences and implications. *Journal of Academic Librarianship*, 32 (3), 238–250.