

## 「通識教育叢書」總序

香港中文大學創校於1963年。中大從開始即把通識教育課程列作必修科，以實踐全人教育的理想。在不同的年代，大學不斷改革通識教育課程，回應社會和大學的需要。2012年學制改革，大學乘此良機推出全新通識教育基礎課程，同學必須修讀中外經典，與師友互相切磋，思考人生，探索世界。我希望在此向曾為通識課程出一分力的同事致以衷心感激，也要向撰寫和策劃「通識教育叢書」的同事和朋友致意。

大學通識教育部自1999年與中文大學出版社合作，出版「通識教育叢書」。出版通識教育書籍，是要傳播通識教育的精神，並以簡潔的文字，向社會人士介紹不同學科的知識。2005年起，出版的工作由鄭承峰通識教育研究中心負責，圖書的內容涵蓋哲學、物理、社會學、文化等等。這次出版的通識書籍，內容豐富，與過往的書籍比較毫不失色。這不但是中大同學的福氣，也是各位讀者的福氣。

撰寫通識書籍，是頗難的一樁事情。作者須引領讀者，重新審視平常生活裏很多被人忽視的東西，還要言簡意賅，解釋一些看似艱澀難懂的概念。「通識教育叢書」專為繁忙的都市人而寫，雖然不是厚甸甸的巨著，卻沒有放棄嚴謹準確的原則。我希望讀者能多用上下班乘車的機會，暫且放下手機，花一點時間閱讀這些書籍，

待作者帶領你去漫遊不同的國度、時空、文化，增廣見聞，用知識點綴生活。我相信只要你持之以恆，必能有所進益。

人生匆匆幾十寒暑，有些人淡泊自甘，有些人則汲汲於名利；有些人一生順遂，有些人卻失意無依。人生有許多的歡愉，更有不盡的無常和無奈。我們身處其中，如何進退迴旋，那需要審時度勢的機敏，鑑別善惡的明慧，以及敬讓謙和的虛心。人的稟賦各異，但我們卻可以藉教育改善自己。當然，有時間和機會多讀好書，親炙智者，那就最好不過。但生活忙碌或已離開校門的朋友不要失望，「通識教育叢書」正是為你編寫。不論你是否中大的學生，我也誠意邀請你進入通識教育的課堂，與我們談天說地。

最後，我必須藉此機會，感謝社會對中大通識教育的支持和讚譽。中大通識基礎課程獲美國通識及自由教育課程協會，頒授「2015年通識教育優化模範課程獎」。這項殊榮，使我想起當年創校先賢的遠大目光和開拓精神，以及承先啟後所須付出的努力。我們將再接再厲，貫徹中大的教育理想，以及「博文約禮」的精神。

香港中文大學前校長

沈祖堯教授

# 序言

## 大學通識教育的定性、定位

金耀基

### I

大學，作為一種學術的制度，沒有比今日更受到重視。今日大學在先進的國家社會中居於一個「中心的制度」位置。大學已成為國家社會發展或國力的一個指標，就中國而言，我更認為大學是構建中國現代文明的核心力量。所以，世界上有為的國家社會都會為大學的發展投放高比率的資源。

我所說的大學是指「現代大學」，特別是現代的研究型大學。現代大學之誕生是在十九世紀的德國。在洪堡特 (Wilhelm von Humboldt) 的改革下，柏林大學把科學引入大學，且取代了神學而居於知識殿堂中的主位。以神學 (聖經) 為核心的歐洲中古大學 (也是西方最早的大學) 遂變成了以科學為核心的現代大學。此不止開啟了西方大學的現代轉型，亦催化了中國以經學 (四書五經) 為核心的古典大學 (太學或國子監) 轉化為以科學為核心的現代大學 (1898年的京師大學堂為嚆矢，1912年改為北京大學)。誠然，二十世紀以來，特別自二戰之後，美國大學結合了英國的本科教育與德國的研究所成為「研究型大學」的新模型，並成為今日世界大學的範式。

無可懷疑，科學之進入大學的知識殿堂是大學歷史上的最大發展。誠如哲人懷海德 (Alfred North Whitehead) 所言，有了科學，人類才進入現代。一點不誇大，科學 (包括科技) 是人類從農業文明進入工業文明之鎖鑰。科學大大擴展了人類知識的疆界。在二十世紀，科學 (自然科學與社會科學) 取得空前的發展，科學之所以有如此的大發展，則正是因「研究型大學」的大發展，科學與大學已結為知識發展的「共生體」。

在這樣的大學的生態下，大學的知識性格發生了根本性的變化。科學不僅取得了知識的主位，而且科學的意索 (ethos) 已日趨滲透到社會科學、專業學科 (如醫學、法學、管理學等)，甚至傳統的人文學科 (如歷史學、語言學)。所以社會學家柏森斯 (T. Parsons) 指出現代大學的課程已是一「認知性的知識叢」(cognitive complex)；更甚者，大學以科學為知識的評準，出現了一個「知識的科學範式」(scientific paradigm of knowledge, R. Bellah)。科學已不止是知識的一種，而是科學等同於知識的本身了。這是「科學主義」的知識觀。在「知性之知」膨脹而形成獨佔的形勢下，一切傳統以來講人、講人生意義與價值的「德性之知」、「美藝之知」都被邊緣化，甚至從大學退位，此一現象不啻是對以人文為核心的傳統大學的本質性的挑戰與顛覆。但是，也正因「人文教育」的危機而產生了回歸人文經典與傳統的呼聲。

無可諱言，今天大學在「知識之創新」上是十分成功，寇爾 (C. Kerr) 指出今天的大學已成為「知識工業」(knowledge industry) 的重鎮，但大學的「教育」卻出現了偏離人文與人文失位的現象。因此，要端正、完善大學的教育，就必須回應以下的叩問：為甚麼大學教育必須有「人文教育」？甚麼才是「人文教育」的核心？當然，這也就牽涉到大學的本質與理念，不能不作「甚麼是大學的本質？」、「大學是為了甚麼而立？」等叩問。

科學稱尊，人文失序，這是現代大學知識性格的一個現象。與此同時，大學的知識結構亦變得高度的複雜化與專門化，此充分反映在大學院系的分佈與科學的細密化碎片化上。任何一間世界級的研究型大學，科系動輒在50到100之數（香港中文大學有62個學系），而課目則往往達數千乃至近萬。道術之分裂，於今最烈。但我個人絕不反對學術之專門化，學術之專門化是知識發展的必由之路。學術之專精是二十世紀「知識爆炸」的必要條件，但知識之專門化是一回事，教育之專門化則是另一回事。一個莘莘學子在四年的本科教育中，如果因受到專業或職場之需要的影響，只集中修讀一個專門科系的課程，那麼他畢業之日，最多只能是一技一藝之士，與中國傳統所重的「通人」固渺不相涉，與西方博雅教育的「通才」亦是南轅北轍，因而上世紀六十年代以來，就不斷聽到「甚麼是知識人？」或「甚麼是有教養的人？」的叩問。

值得注意的是，現代大學，特別是美國的研究型大學，有意識地重視大學研究與創發新知的功能（在此，我想到蔡元培「大學者，研究高深學問者也」之名言），但對大學的教育，仍持有「自由教育」（liberal education）與「博雅教育」（liberal arts）的理念。事實上，在二十世紀，也正是美國的研究型大學才有「通識教育」的倡導。是的，通識教育是美國大學首先發起的。通識教育是在一個道術分裂、知識專門化的大背景下，大學冀圖實現「全人」（whole person）教育的一種本科教育設計。通識教育是美國的產物，哈佛大學的通識方案是最早也是最有影響力的，但是，歐洲大學並沒有通識教育，即使在美國本身，通識教育也有多種模式。哈佛外，芝加哥大學、哥倫比亞大學、史坦福大學，皆有稱譽於世，各具特色的通識課程。但從美國整體的實踐情形看，通識教育也不是一片榮景，通識教育一度甚至被視為是美國大學教育的「災區」。

因此，半個多世紀來，不時出現如下的叩問：「甚麼是通識教育的理念？」、「通識教育與大學教育是甚麼關係？」、「甚麼是最能實現通識教育理念的課程設計？」

講到這裡，我想再一次指出，現代的研究型大學有意識或無意識地已把大學的目的或功能定位在「創新知識」（或「研究高深學問」）與「培育人才」（或「培育好公民」）上。當然，就理想言，二者是應該並重的。但實際上，大學在「創新知識」上，可稱成果豐碩，十分優異（歷年諾貝爾獎得主絕大多數都是來自大學），但在「育人」的本科教育上，卻質疑不斷。

2006年哈佛大學哈佛學院前院長魯易斯（Harry R. Lewis）教授出版了《失去靈魂的卓越：哈佛是如何忘記教育宗旨的》（*Excellence without a Soul: How a Great University Forgot Education*）一書。他指出哈佛大學在研究，在「創新知識」上表現是「卓越」的，但在「培育人才」的教育上卻「沒有靈魂」了。他嚴肅地指出：哈佛已忘了「幫助他們（學生）成長，幫助他們尋求自我，幫助他們尋求生命中更多的目標，幫助他們畢業時成為更好的人。」魯易斯認為大學的教育責任是「使學生的腦與心一起成長——使學生成為一個學識與德行兼有的青年。」他批評哈佛大學的教育說：「大學已失去，誠然，已自願地放棄，它鑄造學生靈魂的道德權威。」

在這裡，我應該指出，哈佛的本科教育是包含一個著名的「核心課程」的通識教育的。魯易斯對哈佛的教育「沒有靈魂」的指責不能不說也是對哈佛的通識教育的批評。這就使我們要進一步叩問：「怎樣的通識教育才能賦予大學教育一個靈魂？」

## II

張燦輝教授的《為人之學：人文、哲學與通識教育》一書，分為兩部分，第一部分四文論人文教育，第二部分五文論通識教育；正是回應我上面提到有關人文教育與通識教育的叩問。根本上說，也是回應對大學教育的本質與理念的叩問。

張燦輝教授於1970年入讀中大哲學系，畢業後赴德深造，獲哲學博士，1992年應聘中大哲學系任教，其中擔任哲學系主任五年及大學通識教育主任14年，2012年退休。燦輝在中大執教20年，當中有14年的時間還同時負責中大的通識教育。就我對燦輝的認識，燦輝，作為一位大學教授，在研究著述及行政外，對教學是全心傾注的。他是把大學教育看作大學首要的任務。因此，燦輝之樂於擔任中大的通識教育主任一職是很可理解的。誠然，他認為通識教育是居於大學教育一個中心位置的。

他之所以如此看重通識教育則是因為他相信通識教育應該是人文教育的延續。而在燦輝心目中，人文教育必須「定位於大學教育的中心」。本書收錄的論文，是他對人文教育與通識教育所作定性、定位的論述。我試將其主要論點簡介如次：

張燦輝論人文教育之重點在闡釋人文學科的本質性。他首先回溯「人文學科」(humanities)之字源，指出它根本沒有任何反科學的意思；人文與科學之兩極化是現代世界產生的現象。人文學科的意義有二，其一是人的價值理念，人之異於其他生物者在於只有人才有成就最高德性之可能；其二是課程的概念(curriculum)，能引導人成就這種德性的「美優之藝」(bonas artes)。燦輝認為根本上人文學科源於希臘「派地亞」(paedeia)的概念，即希臘人的教育理念——成為一個自由人及好公民。當然，燦輝很清楚中國的人文精神的傳統。「人文」這個字詞首次出現在《易經》中：「觀乎天文，以察時變，

觀乎人文，以化成天下」。燦輝引新儒家唐君毅先生的解釋：「於人文二字中，重『人』過於重其所表現於外的禮樂之儀『文』……要人先自覺人之所以為人之內心之德」。於此，中國與西方在重「人」一點上是相通的，而儒家的教育「只是要教人做人」（朱熹《語類》）則更是中國人文教育的本質性，以此，燦輝認為「人文學科就是人之為人的研究」，而他所贊同的人文學科的基本理念就是「人的理想及人文教育的理想」。基於這樣的理念，他認為必須糾正今天現代大學中「人文失序」的現象，「把人文學科重新定位於大學教育的中心」。在我看來，燦輝是把人文教育看作是大學教育之「靈魂」（我借魯易斯之語）。於此，我們也可理解他要以「為人之學」作為他的書名了。

### III

通識教育的論述是本書的主題，張燦輝教授對通識教育之理念與通識課程之構思的闡釋，顯然是極之用心用力的。在本書的多篇論文中，燦輝所探索的就是通識教育在大學教育中的角色和位置。我上文說及，通識教育之所以二戰後在美國大學產生，基本上是回應大學知識的專門化（specialization）、專業化（professionalization）的趨勢。燦輝認為「專門化」令學生思想偏狹武斷；專業化則只重知識的功用性價值。思想狹隘的專業人士，可能會在其專業範疇得到成功，卻不能成為真正有文化的人，但甚麼是真正有文化的人呢？在這裡我要再次提出，二十世紀大學的知識專門化、專業化固是學術文化之一變，而學術文化更為根本之變則是求「真」的科學知識壓低，甚至壓垮了求「善」求「美」的人文知識。

我上文提到二十世紀大學中，「知性之知」不斷擴張，「德性之知」已日趨邊緣化，而「德性之知」則正是關乎人生之意義、價值，



以及人間的倫理與道德秩序之建立的學問。這種學問即是古典意義的人文知識（現代的「人文學科」已不必保有古典的人文的知識性格），於此，我看到燦輝在本書的論述中，有一種強烈的回歸傳統與古典的意向（特別是「派地亞」的教育理念）。燦輝認為通識教育在大學教育中「扮演著一個相當重要的角色。一方面，通識教育能夠打破學科之間的隔膜，在零散的學科中為學生提供一個比較整全的教育；另一方面，通識教育能夠指導學生回應人生的意義、目的等問題。」

很顯然地，燦輝是把通識教育作為人文教育與博雅教育的「延續」，也即他賦予通識教育維護和實踐「人文」與「博雅」的意義與精神。燦輝是要把通識教育作為大學教育的中心的。他一再強調「通識教育在整個本科教育裡所扮演的獨特角色，通識教育一定不能視為附加的部分，而是應該體現大學教育的本質。」他特別指出，「『general education』的『general』一字，並非一般人理解的『普通、簡單』，而是取自其拉丁文原意『for all』——為所有人而設、涵蓋所有人。」這表示通識課程是為所有本科生所設的，同時，燦輝亦指出「『general』不單是指『全部』，而是『共同』。」此即大學給予所有本科生的共同課程。在這裡，他曾特別提到芝加哥大學通識教育的始創者赫欽士（Robert Hutchins）對通識教育的定性。赫欽士認為通識教育是「基礎概念的共同蓄積」（common stock of fundamental ideas），是為每所大學的本科生所必須有的。在燦輝眼中，通識教育是大學造就「全人」（full or whole person）為目標的實踐之道，他說：

如果通識教育忠於其目標，其課程基本上要教授給學生的並不是真實知識，而是洞察力及智慧——理解知識與世界的性質之洞察力，及有能力迎接現代生活挑戰的智慧。透過這些課程，希望能令學生成為一個全人。

## IV

從上面的簡要討論中，我們可以看到燦輝對於通識教育與大學教育二者的關係是有深刻認識的。他對通識教育的理念之執著與他賦予通識教育在大學教育中的獨特角色與意義，是我認同與欽佩的。他之應聘為大學通識教育主任，可謂適當的人在適當的位置上。誠然，他在主理中大通識期間，將其對通識的理念，一一付諸實踐。今日中大通識課程從設計到執行固然有許多中大師生的參與及貢獻，但燦輝投入的心力無疑是最多的。不誇大地說，他與通識團隊把中大的通識教育推升到一個新階梯，也為中大的大學教育樹立了一個更具中大特色的通識課程的模式。

香港中文大學於1963年建校之初，即有通識教育，不止在香港高等教育中是獨創，也開兩岸三地大學界的先河。中大初始的通識教育，固然承續了新亞書院的中國的人文傳統、崇基學院的西方博雅教育，以及聯合書院的當代社會與世界的關懷，但基本上是借鑒於美國通識課程的思維與想像。中大通識課程數十年來，因應大學規模的擴大、學生人數的增長，亦時有調整。1984年，有了一次重大改革。當時通識課程規劃為「七範圍」，包括邏輯思考、中國文化、其他文化、電腦學習、藝術與人文、自然與醫學和社會科學。課程結構明顯是借鑒哈佛的「核心課程」的模式。1989年，中大原本的四年學制因政府要求改為三年學制，中大被逼採用「靈活學分制」（大多數學生在三年中達學分標準即可畢業）。因此，本科生的學習時間被壓縮了四分之一，原來通識的18學分，也相應減去了3學分，而「七範圍」則減至「三範圍」，即中國文化、分科課程和跨科課程。無疑，中大的通識教育在質與量上都受到衝擊，通識課程的理念與功能也變得模糊化了。2002年，中大成立一專責委員會，對通識教育作了全面的課程檢討，並於2003年提出了檢討的報告，自此

開啟了中大迄今實施的通識教育的方案或模式。需指出者，中大通識檢討報告，只是一基礎性的文件，如何把文件中的政策性思維轉化為具體的通識課程方案，這個重大責任就落在時任通識教育主任張燦輝的身上了。

燦輝首要的工作是為中大的通識教育定性定位。他把通識教育定性為中國的人文主義與西方的博雅教育的融合；他把通識教育定位為「體現大學教育的本質」，而不是大學教育的附加部分。但通識課程的設計又如何去彰顯中國人文主義與西方博雅教育的理念呢？為此，他真正花了心思，並且提出了極富創造性的想法。在此，我覺得我應該在序文中把張燦輝（以及他的通識教育部同事）建構中大通識教育的苦心經營作簡要地敘述並與讀者分享。燦輝顯然並不滿意目前美國大學中的通識教育的諸種模式。首先，他主張擺脫「傳統通識教育分佈的必修課程或核心課程」的做法，他因受到當代新儒家唐君毅先生〈人文學術與自然科學、社會科學之分際〉一文的啟發，主張把通識課程改為「探究人類智性關懷的四範圍」。顯然，他認為這「四範圍」是「人類存在的基本智性關懷」，亦即「我們應該知道自身文化傳承與自然、社會以及我們自身的關係」。「四範圍」是（1）文化傳承；（2）自然、科技與環境；（3）社會與文化；（4）自我與人文。<sup>1</sup>燦輝指出，「通識課程不是以學科為基礎，而是基於與人類智性關懷的相連性」。燦輝一定相信通過「人類智性關懷的四範圍」的課程設計將有助於莘莘學子對「知識的整合性」的探索與掌握。中大這個通識課程的新方案，獲得了大學所有學院共45個部門的參與，列入「四範圍」的課程已超過240個。

---

1 編按：此四範圍的名稱是按2003年檢討委員會報告而定的四個知識範疇；2006–2007學年起，四範圍的名稱修改為「中華文化傳承」、「自然、科學與科技」、「社會與文化」、「自我與人文」。

誠然，中大通識教育改革的新方案是一項重要的學術與教育工程，這項工程也不只是課程之設計，它還包括課程設計的審核及監督，並且每三年本身都要進行一次檢討，還要每三年邀請校外專家來校作宏觀的評估。

2006年，香港政府決定把全港的大學學制由三年轉為四年，以與美國和中國內地的學制接軌，這一轉變自然影響到全港的大學教育。最簡單也最重要的事實是大學的本科生都有了多一年的學習時間，對中大言，這是失而復得的好事，但也因此中大的本科教育必要按比例的增加課程。依同理，中大通識教育也獲增加六個學分的課程。根據中大教務會的決定，任通識教育主任的張燦輝教授獲委派設計新增的一年級的六個學分的通識課程，這樣由燦輝任召集人的工作小組就當仁不讓地負起這項任務。小組首先認定新增的兩門課程應與中大現行的通識教育理念保持一致，亦即課程內容應強調「人類存在核心和人類與世界的關係」。再則，小組把兩門課程定位為通識教育「四範圍」的「基礎課程」。他們又為這兩門通識教育的基礎課程設定了五個目標：(1) 培養學生共同的智力和文化基礎；(2) 養成對人類生存議題的敏感度；(3) 增加學生之間的智性對話；(4) 培養學生主動學習所必須的態度和技巧；(5) 為將來學習奠下穩固基礎。我不能不說他們賦予了這兩門基礎課程極大的任務，當然也反映他們對這二門課程懷有無比的熱情與期待。

燦輝與他的小組同事，經過了反覆討論、驗證，最後把兩門基礎課程定為「與人文對話」和「與自然對話」。「與人文對話」課程分為三個主題，即(1) 自我與人的潛力；(2) 信仰與人的限制；(3) 理想社會。「與自然對話」課程亦有三主題，即(1) 探索物理宇宙；(2) 探索生命世界；(3) 對於人類認知的認知。如果我們細讀兩門課程中的六個主題，應該會同意這六個主題是探討人與人文及自然世界的

重要課題。我個人認為燦輝和他的小組的設計是甚富智性的想像力的。毫無疑問，他們最有「智力想像」的是「回歸經典」的建議。他們建議把經典選篇作為兩門通識教育基礎課程的「核心文本」，我們發現他們提議的經典選篇所包括的是中外古今的經典。在人文領域中有：柏拉圖的《會飲篇》、《論語》、《莊子》、《心經》、《聖經》、《可蘭經》第二章〈黃牛〉，黃宗義的《明夷待訪錄》、馬克思的《1844年經濟學哲學手稿》等。在自然領域中有：牛頓的《自然哲學的數學原理》、達爾文的《物種起源》、沃森的《DNA：生命的秘密》、李約瑟的《中華科學文明史》、沈括的《新校正夢溪筆談》及歐幾里得的《幾何原本》等等。當然，我們對於小組所認定的經典選篇，可以有不同的意見，但整體上說，這些選篇都是來自經過時間考驗的經典。

這兩門通識基礎課程是為3,500個中大本科新生設計的，是必修課，必須合格才能畢業。可以說，「與人文對話」與「與自然對話」這二門課程是中大「四範圍」通識課程的兩塊柱石。燦輝與他的同事為了穩固這兩塊柱石，對課程的設計真花了大工夫。這兩門都是三學分的課程，其中一個學分是以經典為本的「講座課程」，由講師講釋經典，以助學生之進入經典文本。其餘二個學分則把重點放在「對話」上，包括講師與學生之間的對話、學生與學生之間的對話。為了使對話有實際意義，班級的規模必須要小，每班人數上限為25人，由主修不同科目的學生組成。

這兩個對話課程於2012年9月在中大全面推行，當時還聘請了27位擁有不同博士學位的年輕講師加入教學團隊，更有不止兩名退休的資深教授也願意承擔教授部分課程。據知，中大一年級的學生，雖感負擔很大，但並沒有收到過對課程的投訴。

我之所以在序文中要用許多篇幅講述中大通識教育課程設計，實因我覺得張燦輝教授與他的通識團隊對中大通識教育作了認真

真、極有創意的努力與貢獻。如我上面所言，這是一項重要的學術與教育的工程。誠然，他們為中大設立了「獨家的通識教育課程」，這個中大通識課程很得中國和世界學界的讚賞；事實上，燦輝自中大退休後三年，它獲得了美國通識及自由教育課程協會「2015年通識教育優化模範課程獎」（中大是首間美國以外的獲獎院校）。2016年又榮獲香港教資會「傑出教學獎」。當然，燦輝是知道的，通識教育並非世界的大學所共有（歐洲大學並無通識教育），在有通識教育的大學中，對通識教育的意義、目的，亦無共識，對通識教育的課程設計更無一個放之四海而皆準的方案。因此，為「通識教育」定性、定位是每所有作為的大學為完善整體「大學教育」必須縈繞在心，持續檢討、反省的大事。我毫無猶豫地說，張燦輝教授與他的團隊為中大通識教育所做的定性、定位的工作傑出而富於真、善、美三維的智性想像。如燦輝的書名所示，中大的教育理想與目標是「為人之學」。是為序。

香港中文大學前校長、社會學系榮休講座教授

金耀基

2021年2月18日

# 序言

## 通識教育與教育理想的追求

梁美儀

認識張燦輝教授轉眼已快半個世紀，而與他共事，一同為通識教育事業奮鬥亦超過二十年。今天蒙他囑咐為他的通識教育論文集作序，既感榮幸，也感觸良多。

香港中文大學成立於1963年，至今未及一個甲子，算不上歷史悠久；然而大學自創校以來，通識教育即為體現中文大學獨特性的其中一個關鍵。在大學成立首六年的報告書中，創校校長李卓敏清楚指出中文大學要界定自身的特質，以及規劃自己的學術道路，而大學其中一個重要使命，就是要發展學生的領袖才能，讓學生在專科教育以外接受自由教育 (liberal education)。自由教育落實為以人文和基礎科學為主的博雅教育 (liberal arts)，「為人人所應有，因此應包括於全部學生各年級的教育計劃中」。<sup>1</sup> 這個包括全部學生的教育計劃，後來就被稱為通識教育 (general education)。

通識教育作為高等教育課程概念，在十九世紀二十年代末已在美國提出，兩個世紀來經歷了不少高峰與低谷。在美國，通識教育發展史上有過三次所謂通識教育運動，不過至今無論在理念的定

---

1 The Chinese University of Hong Kong, *The First Six Years 1963–1969: The Vice-Chancellor's Report* (Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong, 1969), 6.

義、教育的內容，以至人才培養的模式各方面，都還沒有統一的共識。1977年，美國卡耐基基金會在有關大學課程的報告中指出，「沒有一個課程概念像通識教育一樣成為美國大學悉力建設的重心，也沒有一個概念像它那樣難以達到共識和得到理解。」<sup>2</sup>到今天，努力於建設通識教育的已不限於美國大學，但對通識的理解，尤其是怎樣才是好的、有效的通識教育，還是人言人殊。

通識教育的定義之所以莫衷一是，主要原因是它本身並不是一個有確定內容的學門。十九世紀美國大學教育性質出現巨大轉變，傳統博雅教育受到德國研究型大學模式的衝擊，課程走向精專的學科研究；與此同時，由於社會發展所需，在聯邦政府支持下，又出現了一批以職業為導向、開設實用學科的州立大學。精專研究與職業導向兩個發展的方向雖然不盡相同，但兩者都令大學體制相應轉變，專科院系成為大學教研制度依託的骨幹。提倡學生在專科學習外要修讀通識教育，可以說是現代大學教育發展大趨勢中的一股逆流。雖然在上世紀二、三十年代，美國頂尖學府如紐約哥倫比亞大學、芝加哥大學、哈佛大學等先後建立通識教育課程，一般大學亦相繼開辦，可是各大學的通識教育形式各異，實施的必要性和成效亦備受關注，引起廣泛討論。雖然它得到不少教育家極力提倡，甚至聲稱通識教育應在大學教育中擁有中心地位，<sup>3</sup>事實上，精專才是大部分大學和教授的核心關注，通識教育不過是「新校長、雄心勃勃

---

2 The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Mission of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions* (San Francisco: Jossy-Bass Publishers, 1977), 164.

3 1982年，曾任美國加利福尼亞大學柏克萊分校首任校長和加利福尼亞大學系統主席的克拉克·克爾(Clark Kerr)訪問香港中文大學崇基學院，即作了一次題為「The Centrality of General Education」的演講。C. Kerr, *The Centrality of General Education* (Hong Kong: Chung Chi College, 1982).



的院長和善意的人文主義者的喜愛的話題……作為對自由學習理念象徵性的支持。」<sup>4</sup>上述卡耐基基金會的報告就稱通識教育是「身處困境中的理念」(an idea in distress)<sup>5</sup>，更說「如果大學不能界定通識教育的目的、不能說明學生從學習中如何得益、和不能開設有效的通識課程，他們就應該認真乾脆考慮把它取消。」<sup>6</sup>在這種情況下，我們會問，通識教育為甚麼還可以存在？它的存在有甚麼意義？

通識教育的存在理由可從它唯一的、廣為接納的定義去理解：通識教育是非專業性、非職業性的教育。這個反面定義，說明通識教育是因應專科教育的欠缺或不足而出現。精專學習使學生對某一學門的知識有較深入的理解，但這是不是就大學教育的全部？哈佛大學在1945年著名的《自由社會中的通識教育》報告書(*General Education in a Free Society: Report of the Committee*)中批評，著重特殊技術和才能發展的課程，既未能觸及人作為一個個體的情感經驗，也不能造就人作為群體的實踐經驗；而通識教育則恰恰要建立在對人尊嚴的信念和人對同類的責任承擔的基礎之上。<sup>7</sup>如果我們綜合不同論者對通識教育正面特質的論述，例如「對所有人的教育」、一種「大學理念」、「教育理念」、培養「健全的人」、「有教養的人」<sup>8</sup>等等，就

4 F. Rudolph, *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977).

5 The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Mission of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions*, 164–185. 報告書第八章的標題就是「General Education: An Idea in Distress」。

6 同上註，頁184–185。

7 Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, *General Education in a Free Society: Report of the Committee* (Harvard: Harvard University Press, 1945), vii, 46, 51.

8 李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》(北京：清華大學出版社，1999)，頁13–17；龐海芍：《通識教育：困境與希望》(北京：北京理工大學出版社，2009)，頁23–35。

可看見五花八門的論述背後，共同的指向是教育不應該只是專門知識或技術的傳授，而應該有更高遠的理想，就是人的培育。至於對培育怎樣的人和培育的方法和形式應該怎樣，不同院校可以有不同的演繹。中文大學成立之際，提出所有學生要在專業教育外學習博雅教育，就是把學生品質的培養和對社會文化責任的承擔作為香港中文大學的教育使命，而且這使命並不單來自西方的大學傳統；教育是育人的理念在中國文化中源遠流長。<sup>9</sup>

燦輝教授是一位對大學教育充滿理想與熱情的學者。他投身通識教育，一方面因為他本身就是一個多才多藝、興趣廣泛的現代「文藝復興人」；而更重要的是，他自始至終都堅持教育是人的教育：教授知識和技術固然重要，但教育的中心應是人本身，而且是活在具體的文化世界中的人。學問是分科的，但人在世界的存在是整全的；分門別類的知識可以幫助我們分析整理人類經驗的某些面向，但只有體現人文理念的通識教育才能豐富學生對生命的了解。燦輝教授並不反對專才或專業教育，他只是認為專才和技術培育應有廣闊、博雅形式的人文主義教育作為基礎。

燦輝教授的教育理想主義並不僅僅建立在書本知識上，他更從自身存在的具體文化世界中汲取養分去建構這理想。身為香港中文大學崇基學院的哲學系本科生，他一方面總結自己修讀崇基學院「綜合基本課程」(Integrated Basic Studies [IBS])，由沈宣仁教授設計的通識課程)的經驗和得著，同時反思哲學系唐君毅先生新儒家理念中有關人的學問與人的存在等問題，整合為一種兼具西方自由教育傳統與中國人文精神的通識理念；在2003年通識教育的全面檢討中他提

---

9 The Chinese University of Hong Kong, *The First Six Years 1963–1969: The Vice-Chancellor's Report*, 6.

出以人類知性關懷的四個面向來統整當時約二百科的通識教育科目為四範圍。使學生在每範圍修讀最少一個學科後，對每一個知性面向都有所涉獵和思考。

燦輝教授又非常注意香港及香港以外包括美國、台灣、中國大陸等各地大學的通識教育發展。除了不時和各大學的通識教育學者交流外，他在2006和2007年領導了包括我在內的團隊分別探訪中國與美國的重點大學，以實地考察和訪談的形式較全面地了解各大學通識教育課程的構思、管理和操作。當時我們正為中文大學重回四年制增加六個學分的通識課程作準備，希望在分佈選修的四範圍外加上一個所有學生共同必修的核心課程，以閱讀中外經典引領學生認識和思考不同文化中的人文與科學的大課題。探訪充實了我們對建設核心課程細節的理解，在往後訂立經典教材的選定標準、確立小班授課模式、建立教師團隊等等環節上，都提供了寶貴的參考素材，大大影響了新課程的建構。

燦輝教授同時強調於校園內外建立通識文化的重要性。面對大學師生和公眾的「通識沙龍」、推廣閱讀文化的「讀書會」，以及以參與通識教學的老師和管理人員為對象的「通識午餐聚會」，亦在他作為通識教育主任的任內推出，一直延續至今。

歷史上通識教育的起落，除了從事通識教育人員的努力外，亦和政府、大學領導層、校內師生社群以至社會大眾怎樣理解大學教育的目的和通識教育的意義有關。今天香港社會上對通識教育有各種各樣不同看法以至誤解，燦輝教授將他多年來從事通識教育建設的反思和心得結集成文，從教育理想的高度論證通識教育的意義，是十分適時的。他對通識教育的討論，是以他對中西文化和哲學思想廣泛的涉獵和洞見為基礎，結合了他對香港特殊歷史文化脈絡的

經驗和掌握，豐富了建設通識教育的想像；而他對推動通識教育方方面面的貢獻，在本書中亦得以印證。最後，本書收集的論文，也可為討論通識教育應有的價值和探討未來發展路向提供紮實的論據和起點，希望大家細讀後，能引起新一輪的對通識教育作為人的教育的討論和關注。

香港中文大學大學通識教育主任

梁美儀

2021年7月

香港中文大學出版社：具有版權的資料