

大學通識報

University
General Education
Bulletin

二零零七年三月
總第二期



香港中文大學通識教育研究中心

大學通識報

University General Education Bulletin

二零零七年三月
總第二期



香港中文大學 通識教育研究中心

本刊出版獲鄭承隆通識教育及哲學研究基金贊助

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

大學通識報 *University General Education Bulletin*

版權所有 © 香港中文大學／通識教育研究中心

Copyright © by Research Centre for General Education

The Chinese University of Hong Kong

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

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

二零零七年三月 總第二期

ISSN 1819-7434

香港中文大學 通識教育研究中心

大學通識報

編輯委員會

榮譽顧問

鄭承隆

顧問

王義道（北京大學）

洪長泰（香港科技大學）

胡顯章（清華大學）

張一蕃（輔英科技大學）

張豈之（清華大學）

陳天機（香港中文大學）

黃俊傑（台灣大學）

楊叔子（華中科技大學）

劉源俊（台北市立教育大學）

編輯委員

甘陽（香港大學）

王淑英（香港中文大學）

朱明中（香港中文大學）

呂炳強（香港理工大學）

吳偉賢（香港中文大學）

周偉立（香港大學）

孫向晨（復旦大學）

徐慧璇（香港中文大學）

黃蘊智（香港中文大學）

劉國英（香港中文大學）

趙永佳（香港中文大學）

主編

張燦輝（香港中文大學）

梁美儀（香港中文大學）

目錄

卷首語..... i

專題一：通識教育的意義與發展路向

楊叔子、余東升 論文化素質教育與通識教育
—— 一致的期望，相互的借鑒，共同的努力..... 1

秦紹德 學習與探索：
復旦對於通識教育的理解和實踐..... 15

林安梧 大學通識教育的困境及其再生之可能
—— 以台灣地區為例之一瞥..... 23

張燦輝 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..... 39

專題二：大學生與通識教育

彭 林 大學生禮儀教育的思考與實踐..... 53

徐慧璇 大學生如何理解通識教育課程..... 65

楊杏文 理想與現實的矛盾
—— 香港中文大學學生聚焦小組研究及分析.... 97

通識教與學

孫向晨 經典導讀 —— 一門通識教育課的嘗試..... 111

通識思維

陳天機、彭金滿、王永雄

地心論面臨挑戰..... 125

論壇

梁 紅 素質教育：不應沉寂的主題..... 151

劉國強 對通識教育的意義進一解..... 161

吳偉賢 從專科到通識教學有感..... 165

通識快訊

張燦輝、梁美儀、才清華

內地三市五校文化素質教育考察報告..... 169

《大學通識報》稿約..... 195

卷首語

第二期《大學通識報》因種種原因較原定日期遲了三個月出版，我們首先向各位作者和讀者致歉。

本期重點探討的主題共有兩個。

第一個主題是繼「創刊號」介紹中國內地及台港通識教育現況後，三地學者進一步探討通識教育的意義與發展路向。

武漢華中科技大學的楊叔子院士、余東升教授撰文綜合比較中國內地文化素質教育與台港通識教育的異同，指出兩種教育抱持著相同的理念：即建基於「以人為本」的教育理想。由此理想而引申的文化素質／通識教育在課程、組織等不同層面上有著許多共同點，同時又存在著一定的差異；而其中文化素質教育更是中國內地高等教育思想和實踐的一種本土化創新。最後作者以「和而不同」來形容各地的文化素質／通識教育，並期許透過彼此借鑒、共同研討交流，來推動這兩種教育向縱深發展。

第一主題的其他三位作者則從理念與實踐相結合的角度較具體地介紹三地文化素質／通識教育的發展，總結了當前積累的經驗、面臨的挑戰和可能的發展方向。

上海復旦大學秦紹德教授認為，教育思想可以博採眾長，教育實踐卻必須從社會、傳統、時代與國情出發，來建立「我們的通識教育」，只有這樣才能解決當前中國內地高等教育所面臨的實際問題。復旦大學於2005年成立復旦學院，不僅在理論層面肯定了通識教育處

於大學人才培養的樞紐位置，更在實踐方面為學校組織和學生修讀通識教育課程提供了體制保障。作為一項人才培養改革的系統工程，成立復旦學院必須是在考慮到周邊各個環節支持的基礎上來審慎構思。

面對台灣大學通識教育的困境，台灣師範大學的林安梧教授分析了這種困境的理因，並嘗試尋求再生之可能。他從傳統儒家對「大學」理念的闡釋中發掘出再生資源，強調大學通識教育須擺脫威權體制意識形態的限制；教育要以人為本，回歸經典教育；知識份子應擔當起教育的重任；打破專業霸權，整合學程、開展新局面。

香港中文大學在探討如何落實通識理念方面經歷了不同發展階段。張燦輝教授於文中回顧了香港中文大學通識教育過往遇到的問題，以及近年的改革經驗，重申通識教育是體現大學理念的場所。通識教育應是由各科學生及教授共同參與的一種學術活動，共同探討對各科學生都有意義的學術問題。文章還根據中文大學積累的經驗，歸納出五項如何切實地將通識理念實踐的基本條件。

本期的專題之二是「大學生與通識教育」。通識教育教授的對象主要是學生。瞭解大學生的想法和需要，對於課程體系的規劃以及具體科目的設置極具參考價值。在本欄目，清華大學彭林教授總結多年開設「中國古代禮儀文明」一科的教學經驗，闡釋如何將禮儀教育理念融入到學生的行為教育中，相信通識科老師們會從中受到極大啟發。另外兩篇文章關注大學生如何理解通識教育課程的問題，香港中文大學徐慧璇女士的文章回顧了美國和中國內地研究這一課題的文獻，通過瞭解已有研究結果和相應研究方法，為我們進行本土研究提供了可貴的參考；香港中文大學大學通識教育部的楊杏文小姐則報導了該部舉辦的學生聚焦小組（focus group）討論會情況，綜合調查發現，學生普遍認同大學通識教育理念，但當面對考試成績、本科學業、事業前途等現實問題時，學生傾向選修容易取得高分的科目，「本科為重，通識為次」的想法依然存在。通過是次討論會，大學通識教育部得以

瞭解學生對大學通識教育的理解、期望和意見，促使我們正視學生在現實與理想間的掙扎和矛盾。

「通識教與學」欄目是為通識科老師們設立的交流園地，很高興本期邀請孫向晨教授同我們分享他與幾位文科年輕教師在復旦大學開設經典導讀課的經驗。我們亦期待將來有越來越多的老師積極參與到教學經驗交流和討論中來。

今期新增「通識思維」一欄，所載文章——〈地心論面臨挑戰〉——是幾位作者由教授通識科引發的思考。文章透過對天文學史中「地心論」與「日心論」論爭的分析，嘗試矯正一些非專門寫作裏出現的主觀、過度簡化、甚至錯誤的敘述；指出不能簡單將兩種理論劃分為「正確」和「錯誤」，實際上，它們不過是同一現象模型用不同坐標系統來闡釋得出的。

除上述欄目外，本期還新設「論壇」，旨在為老師們提供一個暢所欲言的空間。梁紅教授指出，素質教育的實質是尊重差異，崇尚個性，注重發展，促進內化。劉國強教授則強調，只有重視通識教育，才能使人與人文價值世界相貫通，而非被遮蔽，由此培養的人才可被稱為「全人」。討論通識教育從來不是文科老師的專利，對比專科與通識科教學，工程科出身的吳偉賢教授在教授通識科過程中，深刻地體會到以開放式、不設定局限為特點的通識教學之優越性。

最後，本期的「通識快訊」刊載了香港中文大學通識教育研究中心於去年六月訪問中國內地三市五校後的考察報告，總結出國內發展文化素質／通識教育的幾種主要類型。

除訪問活動外，香港中文大學通識教育研究中心還於本年一月舉辦了「大學理念與通識教育」學術研討會，邀得來自兩岸三地的學者參加，研討會論文將於第三和第四期《大學通識報》陸續刊登。期望大家繼續關注並支持《大學通識報》，我們會努力將最有意義的內容奉獻給讀者。

論文化素質教育與通識教育

—— 一致的期望，相互的借鑒，共同的努力

楊叔子 余東升 *

華中科技大學

一、教育——「以人為本」的文化活動

內地大學所開展的「文化素質教育」與香港、澳門、台灣及國外大學所開展的「通識教育」，這兩種教育在一根本點上的理念相同，思路一致，即均著眼於「教育」自身。

甚麼是「教育」？我們願引用我校涂又光先生的見解。涂先生是現代著名哲學家馮友蘭先生的高足。馮先生去世後所遺留的文稿，不論是中文的，還是英文的，都是由涂先生親自整理的。涂又光先生不僅在哲學、歷史、文學等人文學科頗有造詣，而且對教育學也見解精闢。他認為：「教育自身是文化活動，在其中，人的身心，包括知情意，在德智體各方面得到發展。」他還特地用英文作了論述，兩相對照，以求明確無誤：“Education-in-itself is a cultural activity, in which man’s body-mind, including knowledge, feeling and will, develops

* 楊叔子，中國科學院院士，教育部高等學校文化素質教育指導委員會主任委員，華中科技大學學術委員會主任，教授。
余東升，教育部高等學校文化素質教育指導委員會委員兼副秘書長，華中科技大學國家大學生文化素質教育基地常務副主任，副教授。

intellectually, morally and physically.”這一論點主要講明了教育的定位問題。教育定位在文化領域內，而不是定位在政治領域內，也不是定位在經濟領域內。因為定位在文化領域內，所以只能通過文化活動以培養人才，來為政治服務，來為經濟服務，來為社會服務。離開培育人才這根本點，離開關注、愛護、引導、熏陶、教化、養成，以使人的身心健康發展，進而體現為人的德智體美的全面發展，離開這個「以人為本」的文化活動而奢談其他，只會使教育走入歧途。

教育的根本是「育人」。首先要教會做人，立德樹人，並使人全面發展。所以，教育是「育人」而非「製器」，即教育的對象是「人」，而非「物」。人有豐富情感，有複雜思想，有精神境界，活生生；物無感情，無思想，無境界，死呆呆。

教育所用的方法是「育」而非「製」，是按人成長的規律去「育」，因材施教，而非憑不管實際情況的主觀意願去「製」，按圖辦事。育出的應是有人性、有靈性，而且是有高尚精神的人性與有原創能力的靈性的人才，而非為毫無真正的人味與毫無原創能力的精巧的機器。這就是說，我們應該教育人，即以文化開發出與發展好那天賦的人性與靈性，教會受教育者既會做人、有德，又會做事、有才。人性與靈性不可分，做人與做事不可分，德與才不可分。問題只是做甚麼樣的人，有甚麼樣的德，做甚麼樣的事，有甚麼樣的才而已。司馬光在《資治通鑒》中對德與才的關係講得十分精闢：「才者，德之資也；德者，才之帥也。」才是德的軀體，用以體現德；德是才的靈魂，用以統帥才。嚴格地講，沒有無才之德，也沒有無德之才。人才的層次越高，這一關係就越密切、越清楚、也越重要。才，不僅體現德，而且可以純化德，昇華德；德，不僅統帥才，而且深化才，激活才。司馬光進一步指出：「挾才以為善者，善無不止矣；挾才以為惡者，惡無不止矣。」甚麼在「挾」？就是「德」，問題是有甚麼樣的「德」而已。

或許這就是法國莫洛亞（André Maurois）這位著名傳記作家所講的，「無視道德、行為規範的危險之處，在於它將惡性作為美德」¹。涂先生講得十分對，「教育自身是文化活動」。教育主要是文化教育，以文化開發人，開發人的大腦。大腦不開發，就會湮滅人性，埋滅靈性。不會做人，不會做事，就是愚昧，就是野蠻，與禽獸何異！而亂開發，錯開發，就會輕則扼殺靈性，重則異化人性。亂做事，錯做人，後果嚴重，不寒而慄！我們的高等教育就是要以高層次的文化，在已開發的基礎上，對人、對大腦作進一步開發，使人性更高、更全面地昇華，使靈性更深、更系統地開啟，使人成為德才兼備的高級人才。反之，若來了個亂開發，錯開發，甚至可以說是惡開發，那麼完全可能培養出人性高度異化（高度缺德，高度劣德），而靈性高度發展（高度富才，高度能幹）的高級「人」才。這樣的人，將會成為遠不如禽獸的社會大害、人類災星，這決不是我們所希望的。在科學技術高度發達與急速發展的今天，尤其值得警惕。人類創造了文化，人類不能用文化來毀滅自己！我們想，這可能正是中國內地與境外所強調的全面素質教育、全面發展教育，以及全人教育、完人教育等等的最基本的出發點，文化素質教育與通識教育也正由此發展而來。這是我們所談的兩種教育相同的第一點。

二、科學文化與人文文化的關係

兩種教育相同的第二點，是十分著眼於認識與處理科學文化與人文文化、科學（文化）教育與人文（文化）教育的關係。從歷史發展上看，教育有三個階段：人文——科學——科學·人文，現在應該充分重

1 張愛珠、樹君譯，莫洛亞著：《生活的智慧》（北京：西苑出版社，2004年5月），頁106。

視人文教育了。第一階段，人文階段，即工業革命前的階段，人文文化教育佔了壓倒優勢；第二階段，科學階段，從工業革命開始，科學文化教育逐漸加強，越來越強，直到二十世紀，幾乎完全壓倒了人文文化教育；第三階段，科學·人文階段，科學技術發展到今天，信息革命蓬勃發生了，知識經濟初見端倪了，工業經濟的弊端越來越明顯了，片面強調與發展科學技術的嚴重後果也越來越危險了，人文文化、人文教育應當與科學文化、科學教育並重了、結合了。教育就是要育人，首先要教會做人，同時又要教會做事，兩者無法分離，它們既互別互異，又互動互融。如前所述，做事體現做人，做人統帥做事。教會做人，就是講究終極關懷，要使人昇華精神境界，尊重生命，愛護生命，構建和諧，追求幸福，開發生命的潛力，發揮人的偉大創造力，這就是堅定的「為人之本」，這就是人文教育的核心。教會做事，就是講究實事求是，要使人正確認識世界，全面而協調地按有關客觀規律辦事，這是正確的「立世之基」，這是科學教育的核心。人是文化動物，文化極端重要。生物界靠基因遺傳而存在，靠基因變異而演化。人類社會則靠文化傳承而延續，靠文化創新而發展。文化傳承的主要形式是教育，文化創新的主要基礎當然也是教育。在人類文明進步到今天，文化發展到今天，教育佔有極為重要的地位，是現代社會存在和發展的基礎。教育可以說是人文教育與科學教育的整合。在科技高度發達與急速發展的今天，不論是文化素質教育，還是通識教育，其關鍵就是科學教育與人文教育的交融，其重點就是人文教育的加強，其鋒芒就是直指高等教育中重科學技術而輕人文文化、重做事的能力而輕做人品人的現象。

在內地，華中科技大學是率先對此進行反思的大學之一。二十世紀九十年代，學校將高等教育存在的弊端概括為「五重五輕」和「四個過弱」，即「重理工，輕人文；重專業，輕基礎；重書本，

輕實踐；重共性，輕個性；重功利，輕素質」，以及「過弱的文化陶冶，過窄的專業教育，過重的功利導向，過強的共性制約」。針對這一現實，華中科技大學首先開展舉辦人文講座，邀請海內外學者就人文文化和科學文化等問題作演講，以彌補單一專業教育所形成的知識缺陷。迄今為止，人文講座已舉辦了12年，累計場次達一千二百多場，聽眾達六十萬人次之多。繼人文講座取得成功之後，學校又著手建立文化素質教育課程，要求理、工、醫類學生選修一定學分的人文社會科學課程，文科學生選修一定學分的自然科學課程。與此同時，學校還積極探索並鼓勵理、工、醫科教師將人文精神滲透到其專業課教學中，文科教師則將科學精神滲透到其專業課教學中。此外，北京大學、清華大學投入大量精力，精心建設文化素質教育課程。目前，舉辦人文講座、開設文化素質教育課程、在專業課教學中滲透人文教育和科學教育，成為內地高校促進人文教育和科學教育相融合的主要途徑。我們也十分欣喜地看到香港同仁在這一方面做出的努力。香港中文大學於2005年6月上旬舉辦的「『人文的科學、科學的人文』學術研討會」就是大好例證。

正如前述，德與才、做人與做事、人性與靈性，均不可分。所謂人文文化與科學文化分離、人文教育與科學教育分離之說，正如德與才分離之說一樣，是個「假命題」。本質在於如何去認識這兩者及其關係。在人類文明進步到今天，沒有無科學（或人文）文化的人文（或科學）文化，也沒有無科學（或人文）教育的人文（或科學）教育，正如沒有才（或德）的德（或才）一樣，本質在於是甚麼樣的科學或人文文化，是甚麼樣的科學或人文教育，是甚麼樣的才或德而已。正因為如此，如何去處理兩者的關係，即如何糾正由於認識的誤區與社會的因素而人為地割裂了兩者關係之弊端，倒是一個大的「真問題」。我們對此「假命題」與「真問題」已做過論述。其實，不論是文化素

質教育，還是通識教育，這兩種教育的開展，其關鍵就是要認識這一「假命題」，要解決這一「真問題」。

三、重視知識

兩種教育相同的第三點，是高度重視知識本身，從而重視有關課程與活動的安排。知識是文化的載體。沒有知識，就沒有文化；沒有文化，就沒有人類社會；沒有知識的創新，就沒有文化的創新，就沒有人類社會的進步。人類社會的一切活動，如政治、經濟、軍事等，都是短暫的、臨時的，都會過去，都會成為歷史，都往往沉澱、凝聚為文化，並以知識作為載體而存在。知識創新是一切形式、一切類型、一切層次創新的源頭。當今世界，知識創新越來越多，越來越快，作用越來越重要，影響越來越深遠，對社會進步的支撐與推動越來越密切，以至「知識經濟」初見端倪，「學習型社會」急需建立。學習甚麼？首先學習知識，由此學習文化。沒有學習型社會，就沒有知識經濟；要有知識經濟，就必須建立學習型社會。顯然，沒有科學知識，就沒有科學文化；沒有人文知識，就沒有人文文化。要進行教育，即主要進行文化教育。進行科學教育與人文教育，就必須首先傳授科學知識與人文知識。離開知識、離開作為知識傳授載體的課程與活動而去奢談教育，那只是空話而已。正如前述，受教育者要成為全面發展的人，或稱為全人，作為前提條件就是知識應該比較全面，既要有科學知識，又要有人文知識。縱覽歷史，橫觀世界，無論是偉大的文藝家，還是卓越的科學家，還是傑出的領導者，能有幾個例外？中國優良的教育傳統，其第一條就是「博學」，即知識淵博。英國著名哲學家培根（Francis Bacon）講得好，「讀書使人充實」。怎麼充實？「史鑒使人明智，詩歌使人靈秀，數學使人周密，科學使人深刻，倫

理學使人莊重，邏輯修辭之學使人善辯。」²顯然，這一切首先是獲得知識，而且要獲得比較全面的知識，重視比較全面的基礎知識，重視相應的課程與活動的安排，並通過學校行政，規定必須獲得相應的學分，這是極為必要的。通識教育關於課程的精心選擇、合理安排、講授的豐富經驗與深刻認識，很值得我們學習。

四、重視知識的內涵

兩種教育相同的第四點，是高度重視知識的內涵。首先是知識作為文化載體所內涵的思維。沒有思維的知識，不能體悟其思維內涵的知識，就是僵死的知識，就是根本缺乏原創能力的死知識，就是載於書本上的知識，就是存於現代電腦存儲裝置中的知識。只有思維，才能激活知識，展開知識，創新知識，超越已有的知識而別開知識的新天地。《尚書》早已明確指出：「人為萬物之靈。」靈在何處？會思維！會推陳出新，會無中生有。恩格斯有一名言：「地球上最美麗的花朵是人類的智慧，是獨立思考著的精神。」³獨立思考著的精神，就是會思維。書讀得再多，知識記得再多，但是缺乏思維能力，即不過是個書呆子而已。書可貴，知識可貴，思維能力更可貴。《莊子·天道》中講得何等地好：「書不過語，語有貴也。語之所貴者意也，意有所隨。意之所隨者，不可以言傳也。而世因貴言傳書。世雖貴之，我猶不足貴也，為其貴非其貴也。」莊子尖銳地批評了世人貴重作為知識載體的書本、語言，而沒有貴重知識所承載的涵意，實質就是沒有去貴重同知識相連的思維。所以，莊子接著舉了

2 王義國譯，弗蘭西斯·培根著：〈史鑒〉、〈詩歌〉，收入《培根論人生》（北京：光明日報出版社，2007年1月），頁201。

3 中共中央馬克思恩格斯列寧斯大林著作編譯組譯，恩格斯著：《自然辯證法》（北京：人民出版社，1971年），頁19。

「輪扁斲輪」的寓言，講的就是要十分貴重與用心體悟的「得之於手而應於心，口不能言」，有賴於通過實踐、通過思維去體悟的斲輪規律——「不徐不疾」這一知識的真實內涵。正因為知識如此重要，所以在科學教育時，既要非常重視通過知識進行以邏輯思維為主的科學思維教育，又要十分重視通過知識進行形象、直覺、靈感、頓悟的人文思維教育。科學思維保證思維一定正確，人文思維保證思維可以有原創性。但是，如前所述，科學文化與人文文化不可分離。正因為如此，正確的、特別是傑出的科技創造中，一定有人文思維；健康的、特別是卓越的文藝創作中，也一定有科學思維。

五、文化教育的實踐

兩種教育相同的第五點，是高度重視文化教育的實踐。古今中外，任何一個正確的教育理論、認識、方法，都深知文化教育實踐的重要性。孫中山先生為中山大學題有十字校訓：博學、審問、慎思、明辨、篤行。前兩者指學習，中兩者指思考，後者指實踐。這十個字來源於《中庸》，後為白鹿洞書院所襲用。歸納得最明確的，是岳麓書院作為其優秀傳統的四句話：「博於問學，明於睿思，篤於務實，志於成人。」這四句話講得十分清楚，學習、思考、實踐三者緊密結合，方能造就有作為的人才。我們認為，學習是基礎，思考是關鍵，實踐是根本。知識是文化的載體，不首先學習知識，還能談其他甚麼？學習是傳承文化和創新文化的基礎。沒有思考，沒有思維能力，知識就是死的，最多是個書呆子、機器人，思考是獲得文化、掌握文化與創新文化的關鍵。「輪扁斲輪」寓言深刻揭示了，不去親自斲輪，不在斲輪中去學習，去思考，就不能領悟「不徐不疾」這四個字的真諦。王夫之講得對，所謂「躬行為啟化之源」。只有通過實踐，才能對世界有

自身的感悟與認識；也只有通過實踐，才能有創新。創新始於實踐，終於實踐，創新整個過程貫穿了實踐。實踐無止境，認識無止境，創新無止境。當然，在不同領域、不同學科中，在不同條件、不同要求下，實踐的含義與形式也會有不同。所以，在兩種教育中，都強調要組織多種形式的實踐活動，內地大學不但強調多種形式的校園文化活動，還強調多種類型的社會實踐，甚至記以學分。

六、相應的教育機構

兩種教育相同的第六點，是在有關的高等學校建立了相應的教育機構。例如，香港中文大學設有大學通識教育辦公室。在台灣，很多高校亦設有通識教育辦公室或中心。在內地，113所大學分兩批建立了93個國家大學生文化素質教育基地。之所以如此，就是在科學文化、科學技術急速發展並顯示為似乎可以解決一切問題時，相應的嚴重問題，如社會難於持續發展的問題，已比較充分顯露了，而人們仍迷戀科學文化、科學技術所謂的巨大優勢。這一嚴峻形勢擺在高等學校面前。高等學校何去何從？對此，有識之士已先後高度關注到人文文化、人文教育必須放在足夠重要的地位，人文文化、人文教育同科學文化、科學教育的關係必須正確處理，其落腳之處就是培育甚麼樣的人才，怎麼去培養這樣的人才。因此，境外一批高等學校不僅充分重視這一嚴峻形勢，而且早已有組織地著力開展了通識教育。中國內地也急起直追，一大批高校不僅開展了文化素質教育，而且還建立了相應的基地。

之所以要建立國家大學生文化素質教育基地，是因為文化素質教育不僅是一種教育思想，也是一種教育實踐。作為一種教育實踐，必須有相應的機構來予以落實和推進。基地在學校的直接領導下開展文化素質教育工作。其主要職責是：組織文化素質教育活動，協調院系

和相關部門開展活動，以項目制的方式推進文化素質教育的深入開展。作為文化素質教育制度和機制建設的重要組成部分，基地在推進文化素質教育工作中發揮了重要作用。在首批建立的基地中，清華大學、北京大學、華中科技大學、南開大學、東南大學、湖南大學、重慶大學、吉林大學等校的基地成就突出，通過改革和建設課程、開展校園文化活動和社會實踐活動，將文化素質教育不斷推向新的發展階段。文化素質教育的內容十分豐富，涉及到學校工作的方方面面。進一步加強文化素質教育的制度建設，建立良好的運行機制，更好地發揮基地的作用，是今後深化文化素質教育工作的一項重要內容。

上述一些機構都是為了更好地推進兩種教育而建立的，它們有著大量共同的感悟、體驗與語言，它們彼此之間已經或正在或擬建立各種聯繫、交流與合作。我們常用「海內存知己，天涯若比鄰」來形容這種聯繫、交流與合作。

七、大學理念與文化素質教育的開展

當然，文化素質教育與通識教育並不是完全等同的教育思想和教育實踐。首先，如果說通識教育是美國高等教育在其歷史發展中，將西歐的博雅教育與美國的本土實踐相結合而產生的一種高等教育思想和實踐的創新的話，那麼，文化素質教育則是植根於中國優秀的傳統教育哲學，基於中國現代高等教育實踐，在汲取世界高等教育思想精華同時的一種具有中國特色的創新。

文化素質教育主要繼承了中國教育哲學思想中的兩大精髓：第一，在教育思想方面，高度重視人文教育，重視做人的教育，「在明明德」，「志於成人」；第二，在哲學思想方面，中國哲學中「形上」與「形下」、「本」與「末」、「道」與「器」這些概念之間呈現出一種辯

證的關係。即在高度注重「形上」、「本」、「道」的同時，又不捨棄「形下」、「末」、「器」。在這種哲學思想的影響下，中國傳統的教育哲學有著重視素質教育的傳統，將素質視為更為基礎、更為重要的教育目標。孔子云，「君子不器」，「繪事後素」，以素為先；莊子講，「得意忘言」，「貴者意也」，「授人以漁」；講的都是這個道理。中國古代的教育哲學思想所講的素質，實質上既有「本質」、「客觀普遍有效性」之意，同時又是不脫離經驗體悟，具有高度個性化的特徵。換句話說，也就是追求對與客觀緊密相聯繫的知識的個性化的理解。概言之，從中國傳統教育哲學的角度來解讀文化素質教育，其含義有二：一是「化育」，這不是從外在的角度以政治道德倫理規範去約束人，而是將理想轉化為信念，將信念轉化為情感，情感最終支配人的行為；二是將與客觀緊密聯繫的知識，轉化為一種具有個人性的、經驗性的知識。

文化素質教育是中國現代高等教育邏輯發展的必然產物。中國現代高等教育是從歐美日移植而來，後又受到前蘇聯的嚴重影響。引進高等教育的直接目的，是為了解決近代中國因軍事、工業落後而被動挨打的困局。因此，它一開始就帶有強烈的功利色彩。西方現代科學知識的傳授無疑就成為興辦高等學校的主要目的。但是，二十世紀五十年代以來，在中國高等教育的發展過程中，很快就意識到，僅僅重視傳授知識還是不夠的，還必須重視學生能力的培養，要知識與能力並重，授之以「魚」，不如授之以「漁」。到了二十世紀九十年代，隨著知識經濟初見端倪，人們意識到，高等教育僅僅傳授知識、培養能力是不夠的，現代社會更需要的是有能力去創新知識的人才，能運用知識、展開知識、激活知識、超越知識，並去發現問題、提出問題、分析問題、解決問題的人才。知識創新是一切創新的前提。創新人才的培養，就必須在傳授知識、培養能力的基礎上，在厚知識、強能力的基礎上，實施全面素質教育，使之具有高素質。

文化素質教育是中國高等教育思想和實踐的一種本土化的創新。在充分而認真汲取歐洲博雅教育和美國、香港及台灣的通識教育經驗的同時，特別是在汲取課程設置、課堂教學等方面成功經驗的同時，文化素質教育有著自己獨特的品質和特徵。這些品質和特徵表現為：文化素質教育的關鍵，在於科學教育與人文教育的融合，而鋒芒指向強化人文教育，其中重點又在於高度重視民族優秀文化的教育。高等學校的素質教育應包含四個方面的內容：思想道德素質、專業素質、文化素質和身心素質。思想道德素質是方向，是靈魂；專業素質是主幹；身心素質是保證。作為它們的基礎的、滲透於它們方方面面的，是文化，是文化素質。文化素質是其他三方面素質的基礎，支撐著其他三方面的素質。文化素質教育要滲透在高等教育的全過程之中，不僅要開設文化素質教育課程或通識教育課程，而且要在理工科類的專業課教學中滲透人文教育，在文科類專業課教學中滲透科學精神教育。不僅要開展課堂教學，而且要通過校園文化建設、社會實踐活動來實施素質教育。不僅要提高學生的文化素質，而且還要提高教師的文化素質，提高高等學校的文化品位和格調。

如前所述，文化素質教育基礎性地位的確立，是基於對中國內地近五十年來高等教育人才培養的歷史和現狀的反思而提出的。首先，在思想道德教育方面，重政治理論教育而在一定程度上輕做人的基本品質的教育，造成部分學生道德認識與道德行為的不一致。強調文化素質教育，就是要從做人的基本品質入手，務實做人的基本。其次，在專業教育方面，一方面是狹窄的專業劃分，造成學生的知識結構單一；另一方面，還在相當大程度上存在著重知識本身的傳授而輕知識內涵的領悟，這嚴重地制約了學生創新能力的發展。文化素質教育致力於使學生的知識結構更為合理，在傳授知識的基礎上，培養學生的思維能力和價值判斷能力，從而更為注重學生創新意識、能力與精神的

發展。第三，重生理（身體）健康而輕心理健康教育。通過人文精神的培養來鑄造健康的人格，通過校園文化活動和社會實踐活動的開展來豐富學生的校園生活，都將有利於學生形成健康的心理素質。顯然，素質教育的開展，文化素質教育的開展，從根本上講，就是應試教育復歸於「文化」的定位。其實，這一復歸也是世界高等教育共同的問題。當然，這一復歸是事物發展中高一級的復歸，而非簡單的重複。

總之，「文化素質教育」和「通識教育」這兩種教育是「和而不同」。近十年來，海峽兩岸三地的高等教育界每年都以不同的形式進行兩種教育的研討和交流，通過研討和交流，來提升兩種教育的質量。我們欣喜地看到，這種研討、交流、相互借鑒，乃至合作，最終將有利於推進兩種教育，不斷提高高等教育質量，為實現民族的偉大復興和祖國的統一做出應有的貢獻。

參考書目

1. 《尚書》。
2. 《莊子》。
3. 中共中央馬克思恩格斯列寧斯大林著作編譯組譯，恩格斯著，《自然辯證法》，北京：人民出版社，1971年。
4. 張愛珠、樹君譯，莫洛亞著，《生活的智慧》，北京：西苑出版社，2004年5月。
5. 司馬光，《資治通鑒》。
6. 王義國譯，弗蘭西斯·培根著，〈史鑒〉、〈詩歌〉，收入《培根論人生》，北京：光明日報出版社，2007年1月。

學習與探索：

復旦對於通識教育的理解和實踐**

秦紹德*

復旦大學

西方有句諺語：「條條大路通羅馬」。我覺得，這句諺語恰如其分地形容了目前國內大學理解和實踐通識教育的情況。越來越多的大學領導認識到通識教育對當代中國人才培養的重要性，越來越多的大學在向世界一流大學的通識教育學習。然而，教育思想可以博採眾長，教育實踐卻必須契合時代和國情。我們在廣泛學習國外通識教育精髓的同時，必須針對中國的社會、傳統、時代與國情，建立「我們的通識教育」，以解決當代中國高等教育所面臨的實際問題。條條大路最後通向的也許不是羅馬，而是長安。長安是漢代中國的首都，和羅馬一樣，都是當時世界上最大、最有影響力的城市。

一、我們對通識教育的理解

通識教育是甚麼？我們認為，通識教育首先是一種教育理念。它有普適性，反映了對教育本質和大學使命的追求，就是培養有健全人

* 復旦大學校務委員會主任，教授。

** 本文系作者於2006年7月19日在「中國—耶魯大學領導暑期研討班（廈門）」上代表中國高校做的主題回應發言。

格的人。它也有時代性和民族性，例如，二十世紀二十年代，在中國高等教育剛剛起步的時候，蔡元培先生提出要培養「碩學閎材」，「融通文理兩科之界限」，主張讓學生文理「兼習」。稍後一些，梅貽琦先生提出「通識為本，而專識為末」，「通重於末」。二十世紀四十年代，潘光旦先生還特別提出，中國的工業化應培養通識型的技術人才。

其次，通識教育在操作上也是一個體系。一所大學實施通識教育，不僅要有自己的課程體系，還要有課堂以外的教育渠道和管理模式。所以，它也是一個系統的任務。對於中國的大學來說，推進通識教育將牽涉到系統的改革，包括本科核心課程改革、選課制度改革、教學管理制度改革、學生管理制度改革等等。

那麼從中國和時代的角度考慮，我們為甚麼要推進通識教育呢？

第一，為了改變專業劃分過細、教育過於狹窄的情況，培養適應能力強的人才。1949年以後，中國的高等教育基本照搬蘇聯的模式，專業劃分龐大而細緻，這樣做適應了當時迅速培養出一批社會主義建設急需的專業人才的形勢。專業的數量越來越多，目前已達到九百多個。隨著時代發展和社會進步，這種人才培養模式的局限性越來越顯現出來。專業教育過細，導致人才培養的適應性差，不能適應學科之間交叉綜合的發展趨勢，也無法滿足社會對人才應用的綜合性要求。

二十世紀八十年代，中國由計劃經濟轉入市場經濟，新的專業需求層出不窮。國家對高校的專業設置權限下放，各個學校可以自行設置專業。其結果是，高等教育思想混亂，社會有甚麼職業就設置甚麼專業，設置專業缺乏合理依據，專業發展沒有穩定性。專業教育思想和市場需求相結合，還助長了把大學教育從比較狹隘的專業教育再向職業化教育發展的傾向。社會雖然迫切需要職業教育，但應該通過大力發展職業教育以滿足這種需求，而不是由高等教育代替職業教育。

我們推行通識教育，主要相對於專業教育而言。通識教育反對的是片面化、極端化的專業教育，並不排斥科學合理的專業教育。大學

沒有專業教育也是不行的。「通識」不是指「擁有廣泛的知識」。實施通識教育，不是為了讓學生成為樣樣都知道一點的「通才」，也不是為學生設計一個提高就業競爭力的知識結構。一個人的知識結構，終身都在調整，不可能通過一所大學的本科學習就被一勞永逸地確立。通識教育的目的，在於培養學生的品格、能力和智慧，使之具備較強的適應能力。學生通過通識教育，了解不同知識的統一性和差別性，了解不同學科的智慧境界和思考方式，掌握研究方法，養成獨立思考的習慣，從而達到對自然和社會的更高境界的把握。在這個意義上來說，學生心智的提高是通識教育最終的理想追求。

第二，為了減小應試教育的影響，培養創新型人才。我們越來越充分地認識到，應試教育對中國的未來發展、對民族所產生的長遠不利影響。應試教育片面地強調學生對知識點的掌握，忽視或放棄了思維和能力的培養。很多學生在過分狹窄的課本知識上下太多功夫，而缺少實際能力。應試教育也加重了學校、教師和學生的負擔，扭曲了基礎教育的本質，極大地束縛了學生自由的、生動活潑的成長，扼殺了青少年的興趣和創造活力。有一句向家長鼓吹讓小學生參加各類輔導班的廣告語說，「不要讓孩子輸在起跑線上」，片面地追求應試教育，孩子很痛苦，家長也很無奈。應試教育甚至還成為一種文化、一種社會定勢，滲透到各個領域的人才培養和評價標準中，甚至連政府官員的晉升也由考試決定。無論是在學校，還是在社會，都有很多人熱衷於「考證（書）」。應試教育成了某些教育機構、中介機構的利潤來源。

我們推行通識教育，將努力改變目前國內教育界「重學習、輕思維，重知識、輕能力」的現象。一是激發大學生探索的興趣，提高動手的能力，點燃創造的欲望，為他們日後在某一專業領域做出創造性的成果提供可能性。二是影響中小學教育，讓大學招生從「應試教育的指揮棒」轉變為「引導中小學實行素質教育的指揮棒」。從根本上

說，只有應試教育的模式得到改變，大批創新人才的培養才有可能，創新型社會的建立、國家科技競爭力的增強才能成為現實。

第三，為了改變重理輕文的現狀，提高學生人文素養。現代社會在進入工業化時代以後，普遍存在重技術輕人文、重物質輕思想的傾向。中國正處在現代化、工業化的進程之中，近代以來屢次因為科技落後而遭到欺辱，不論從歷史經驗、民族感情還是社會發展的現實角度，「唯科學主義」都很有市場。長期以來，忽視人文教育已經成為一項社會弊病。「學好數理化，走遍天下都不怕」的說法，曾經被人們廣為接受。最近三十年來，社會向市場化轉型帶來普遍的功利心理。與此相應，從政府到大眾，各階層瀰漫著浮躁情緒。對純粹物質生活的追求也造成了人文精神被漠視。這些都使大學感到了較大的壓力。大學是人文的淵藪，大學又是社會的良心。大學只有培養出一批批具有人文修養的畢業生，才能扭轉社會人文精神缺失的局面。

所以，在我國通識教育也經常被翻譯為「博雅教育」，意思是「廣博而優雅」。這一譯名充分體現了通識教育所具有的人文教育功能。復旦曾經在2003年提出「博雅教育」，旨在增強學生在人文藝術領域認知的廣度和深度，把認知轉化為自身的內在修養和精神氣質，在此基礎上立德、立言、立行，做一個自由健康的人。我們通常認為，人文教育具有四項功能：一是培養學生的使命感，增強對國家、社會、家庭和事業的責任意識；二是讓學生在美和道德上有鮮明的辨別力；三是提高學生的想像力，使思維更有創造性；四是增強學生對於生活的感悟力，讓他們熱愛生活，熱愛生命。

總之，我們推行通識教育，就是為了培養學生具有健全的人格，能夠扎根民族、關心民生、關懷天下，能夠追求卓越、立足前沿、視野開闊。具有科學精神和理性批判的能力，具有探索精神和可持續學習的能力，具有創新精神和動手實踐的能力。

二、我們做了些甚麼？

復旦大學倡導通識教育思想，推進人才培養改革已經有二十多年了。早在二十世紀八十年代，蘇步青、謝希德校長就倡導，學生要全面發展，理工科學生要學點文史知識，文科學生也要學點自然科學，學校要培養文理、理工相通的交叉型、複合型人才。二十世紀九十年代，我們啟動了學分制建設，提出了「寬口徑，厚基礎，重能力，求創新」的人才培養理念，強調實施「通才」教育。二十世紀九十年代末以來，我們調整了課程結構，按學科大類構建了綜合教育、文理基礎教育和專業教育三大課程板塊；重新編寫教材；又擴大了學生選課自主權。在國內率先試行本科生一年級末允許根據志願轉系轉專業和接受外校插班生，並推出第二學位修讀計劃。這一步步的改革為實施通識教育創造了條件。

二十多年來，我們推進人才培養改革總結出如下規律：圍繞人才培養目標，交替推進教學內容和教學管理兩個體系的改革，就像用兩條腿走路；每一輪改革，內容創新和機制改革都互相帶動，互為支持。進入新世紀，經過整整三年的籌備，我們開始了新一輪改革，以推進通識教育為核心，以創立復旦學院和重建通識教育核心課程為兩個關鍵點。

2005年，我們創立了復旦學院。復旦學院既是一個本科教學單位，也是一個學生管理單位。學院下設教學、學生工作和導師辦公室，並包含若干個住宿書院。學院規定了通識教育的學制，所有本科新生，包括外國留學生在內，入學時不分專業，統一接受一至兩年的通識教育（一般為一年，但臨床醫學八年制專業為兩年）。

「書院」是學生管理的基本單位。建立「書院」，既承續了中國書院文化傳統，也借鑒了國外大學住宿學院的有關做法。我們以復旦歷史上德高望重的老校長的名字命名，組建了四個書院。其中包括以李

登輝、顏福慶先生命名的「騰飛書院」、「克卿書院」，這兩位老校長都畢業於耶魯大學。每個書院都有院衫、院歌，有獨立的公寓樓，樓內掛有書院牌匾、楹聯，設有老校長的事迹陳列室，以強化學生對書院文化和學校歷史的認同。書院制度鼓勵有不同興趣、專長、天賦及學科背景、來自不同地區、不同國家的學生朝夕相處，促進多元文化融合和國際化交流，也可以彌補研究型大學易導致師生疏遠的弊端。

在復旦學院，學生除了完成通識教育課程修讀計劃，還要接受關懷教育，包括全校性的素養拓展訓練、學業方法指導和大學生活導航，來自落後地區和農村的一部分學生會得到額外的課程補習。

復旦學院的成立，為學校組織和學生修讀通識教育課程提供了體制保障，實現了通識教育教學內容與學生培養管理機制的有效結合，並為進一步推進通識教育搭建了工作框架。復旦學院正式運作，也在校內豎起了厲行改革的大旗，向全社會發出了加快推進通識教育的明確信號。

今年，我們正在加緊建設通識教育的核心課程。核心課程在通識教育體系中具有基礎性的地位，是復旦各專業本科學生的必修課程。課程的設計體現了我們在人才培養方面兩項最基本的要求：一要喚起學生的時代責任感和社會責任感，使之獲得成為棟樑之才和領袖人才的潛力；二要培養學生的學術精神，使之放棄急功近利的求學觀念。

復旦通識教育的核心課程包括六個板塊：1. 文史經典與文化傳承。以中華民族歷史和文學為主要內容，旨在培養合格的當代中國人；2. 哲學智慧與批判性思維。旨在展示中、西學問體系及其知識成果在根基上的差別，訓練學生的批判思維能力；3. 文明對話與世界視野。讓學生了解當代西方文明的本質，促使學生深刻理解本民族所處的關鍵性歷史階段，深入思考本民族的現代化道路；4. 科學精神與科學探索。幫助學生從科學史的角度加深對科學思想和科學精神的理解，鼓勵人文與社會科學專業的學生涉獵理科知識；5. 生態環境與生

命關懷。幫助學生理解生態、生命與倫理三者之間的關係，思考生態環境與生命倫理問題；6. 藝術創作與審美體驗。以藝術實踐類課程為主，旨在實現藝術賞析和引導學生親身創作相結合。

核心課程並不是對以往課程的修訂，而是基於通識教育理念，重建一個課程體系。這是一項長期的、全校性的系統工作，有質和量的雙重要求。要動員最好的教師授課，要給學生充分的選課空間，還要有專門的預算、課程準入機制、保障措施和教學質量監控體系。重建核心課程將帶動全校的本科教育課程建設，使「體驗性、實踐性、討論性」三大特性涵蓋所有的本科課程，包括規範課程準入制度、加強助教工作、鼓勵學生讀經典等等。

作為一項人才培養改革的系統工程，「我們的通識教育」必須得到周邊各個環節的支持，例如自主招生改革、本科生導師制度改革、師資隊伍補充、興建藝術學科、校園文化建設等。我們甚至還要考慮到一些細節問題，如是否有足夠的討論課教室。總之，可謂「牽一髮而動全身」。即使在系統內部，我們要繼續推進通識教育，也必須克服很多困難。首先，必須進一步改變觀念，讓專業院系真正理解專業教育和通識教育的互補關係。在復旦學院迎接第一屆新生的時候，我們就有專業院系暗地裏召集學生，名曰「鞏固專業思想」，實際上表明專業院系對通識教育仍存在一定的誤解。其次，重建核心課程必須得到專業院系的全力支持，這中間牽涉到大量的機制調整工作。第三，我們可以監控課程質量，但是如何檢驗通識教育的實際效果？凡此種種，不一而足。

總而言之，通識教育處於大學人才培養的樞紐位置，就像長安是漢代中國的交通中心。既然我們的方向明確，並且已經開了個好頭兒，就一定要有將道路通到長安的決心、勇氣和毅力。到那時，我們也就獲取了通達天下任何地方的能力，甚至包括羅馬。

大學通識教育的困境及其再生之可能

——以台灣地區為例之一瞥**

林安梧*

台灣師範大學

一、導論：「大學」的本義

(一)「大學」是「大人」之「學」

從事通識教育已經接近二十多年，這些年來面對很多問題，這些問題到目前為止還是問題，這些問題解決了多少呢？非常少。為甚麼解決這麼少呢？不是不夠努力，而是「勢」所然也。

我們談大學通識教育的困境，首先我們要問：甚麼是「大學」？我想「大學」這兩個字是很值得反省一下。其實現代的大學慢慢被「專科化」，甚至是被「小學化」。大學像小學一樣，一進大學有做不完的工作，有考不完的試，期中一直考到期末，期末的作業可能連到寒假暑假還做。大學應該是悠遊涵泳於校園之間，讓人好好成長，但這好像只是夢。這個夢在人文社會學院可能還會實踐一些，以理工為主的大學，這幅景象真的很像是夢一樣。

* 台灣大學哲學博士，傅爾布萊德（Fulbright）學者，曾任國立清華大學教授暨通識教育中心主任，《鵝湖》學刊主編、社長，《思與言》學刊主編。現為台灣師範大學中文系所教授、通識教育學會理事、國際儒學聯合會理事、東方人文基金會董事。

** 本文原講於台灣雲林科技大學，丙戌二零零六年十二月十五日，安梧刪定成稿於台北深坑之元亨居。

其實，不管英文的“university”還是中文的「大學」，都是很「大」的。怎樣的「大」法？大學的英文作“university”，法文作“université”，都是從拉丁文的“universitas”來的，其原意接近於community，即「團體」之義，或者進一步地說，是「老師與學生的團體」之義。¹中國古語中的「大學」乃與「小學」相對而言。關於「小學」與「大學」，朱熹述之最詳，他說，

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、衆子，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。²

朱子這段話不免政治及道德教條的意味稍濃，但想像他所處的年代，回過頭來想，倒是可以釋懷。據朱子的一番話，我們也可以因之再進一步用抽象而普遍的方式說，「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善」³，「大學也者，學為大人之學也」⁴。

（二）「大」是「充實而有光輝」

由上述角度去看，我一直覺得在古今中外「大學」都是重大的。甚麼之為「大」呢？孟子說，「充實而有光輝之謂大」⁵。生命有個充

1 西方語文中「大學」之本義，承蒙輔大副校長詹德隆神父告知，謹此申謝。

2 朱熹：《四書集注·大學章句序》。

3 朱熹：《四書集注·大學章句》。

4 同上註。

5 《孟子·盡心下》有「可欲之謂善，有諸己之謂信，充實之謂美，充實而有光輝之謂大，大而化之之謂聖，聖而不可知之之謂神」之言，本段所作詮釋本於此。

實而有光輝的狀態，我們稱之為「大」。「學為大人之學」就是身為一個人經過這樣一個陶冶的過程，讓自己的生命可以處在這種光輝狀態。那麼甚麼是「充實」？其實孟子在講「大」的時候，前面先講了「有諸己之謂信」，講「充實之謂美」，然後又說，「充實而有光輝之謂大」，進而說「大而化之之謂聖，聖而不可知之之謂神」。甚麼是「有諸己之謂信」？就是你內在有個確認，有了內在的確認，便有充實感。充實即是美，充實而有光輝之謂大，所以我想大學應該可以連著這些話語說。「學為大人之學」，就是學著讓我們的生命落在生活世界裏面，能夠有個真實的切感，讓我們覺得跟整個土地連在一塊，讓我們腳踩在地，頭頂著天，這樣地「通天接地」，人參在天地之間，天地人三才形成一個整體，人在這個地方真正好好地生長起來，我認為大學應該從這個角度去理解。

（三）「大學」是「學為宇宙之學」

大學之為大，如何為大呢？宇宙之為大，如何為宇？如何為宙？上下四方為「宇」，古往來今為「宙」，如象山所說「宇宙便是吾心，吾心即是宇宙」⁶。我們可以將「大學」理解成「學為宇宙之學」。講宇宙之學，其實我們人所處的境地是在上下四方，上下四方在中國以前叫做六合，人處在上下四方，處在古往來今，所以有包羅宇宙的心胸，我認為「大學」是人做為一個人，經過一個教養的歷程，讓自己的生命佈及到作為宇宙萬有一切、歷史社會、古往來今這個生活世界、這個總體。人處在這裏，是觸及到這個總體的根源，總體的根源就是你內在那個本源，就是中國的「道」，這也就是觸及到整個人存在價值的、智慧的那個源頭。

6 此陸象山之言，參見《象山全集》卷三十三。又見拙著：〈象山心學義理下的本體詮釋學〉，收入《中國宗教與意義治療》（台北：明文書局，2001年7月），頁51-80。

如何學為宇宙之學？我認為要透過「交談」。學問就是學這個東西，我們必須去參與，讓這個東西彰顯，道的彰顯就是我們經由語言交談而開啓。交談之為交談，是因為你們的「聽」開啓我們的「說」，不是「我說，你聽」，而是「你聽，我說」。所以「聽」與「說」是「聽」邀請了「說」。這就好像馬丁·布伯（Martin Buber，1878—1965）所說的「我與你」（I and Thou）的關係，而不是「我與它」（I and it）的關係。⁷就在這互動的過程，我們清理掉一些意識形態，拋棄掉一些成見、偏見、情緒及情意的執著，讓這裏形成一個真理可以開顯的場域。

我常說最重要的不是「辯論」，而是「交談」。交談是願意去聽對方說，說的目的是讓對方來檢查，將自己一些不相干的、偏失的擺在一邊去，同樣當對方說時，我也給他一些意見。這過程中重要是在釐清、在分判、在揚棄。因此清理出一個場域，在這樣的一個場域裏，真理就可以開顯了。辯論的目的是在說服，往往不是為了真理，而是為了權力，交談是用虔誠的心，去傾聽對方之所說，對自己之所說，常擔心我說的可能不對，只是拋磚引玉而已。

我想整個大學要學的，不是怎樣把權力、利害掛在知識、真理上，去控制它們，有效地運用它們。我們不能落為「權」與「利」的奴隸。我們在大學中要學習一套好的方法，讓語言文字得以安頓下來，並且具有一套強大的反思能力，把情識的執著、意念的造作，把意識形態，以及一般的習慣與偏見，經由交談的過程，揚棄掉，讓真理顯現。

有些學者認為做學問和「道」（真理）無關，每回我跟他們談這個時，內心都會起個緊張感，緊張是因為學問一定和「道」有關。「道」並不是他們心中所想的古板教條、倫理原則，「道」是整個宇宙人生萬有一切，人參與進去，而它使得人參與成為可能，並且使整

7 陳維剛譯，馬丁·布伯著：《我與你》（台北：桂冠圖書公司，1991年）。

個萬物生長成爲可能。我們做學問當然要觸及到「道」，因爲做學問爲的就是追求真理。⁸

二、威權體制意識形態的限制及轉型之扭曲

（一）威權體制年代下的通識教育免不了政治化、威權化、意識形態化

如上所說，我們以爲「大學是通才之學」，但是目前真正執掌大學方向的人多半沒有這個觀念，這是非常嚴重的問題。以前難道我們沒有大學是通才之學的想法？其實是有的，只是當時的通才之學被政治化，被意識形態化，成爲某特定意識形態下的「通」。那時說的「通才」，不是一種知識之確立的通，是你生命態度之端正與否，是否合乎歷史文化傳統，合乎三民主義的意識形態，合乎國父思想，合乎整個國家的意識形態，其實以前是把通才定位在這邊。而且它是從小學、中學、高中、大學一體成型的，這就是整個台灣威權體制的年代。

大學的共同科以前其實多數是爲國家的意識形態服務的，少數爲的是文化傳統的教養，少數爲的是語言的教育。在威權體制的年代，教育被認爲要培養人合乎國家的意識形態，符合了便成爲通達之人，國家至上，民族至上，意志集中，力量集中。在台灣，這樣的國家意識形態的政治化與所謂的「道統」常被關連在一起。

這樣政治化、道統化、意識形態化下的道統之學，成爲大學的靈魂中樞，它變成一個思想的「紅」與「專」的問題。如果你合乎國家的意識形態，你的生命態度就是正確的，反之則不正確。但是我們知道，在整個國際形勢的推動下，台灣不可能永遠處在威權體制下，在二十世紀七、八十年代，整個台灣的黨外運動都已經風起雲湧了。就

8 拙著：〈「道」「德」釋義：儒道同源互補的義理闡述〉，《鵝湖》，2003年4月。

在這一連串的發展過程中，台灣的那一套政治化、威權化、意識形態化的東西慢慢淡化，逐漸瓦解。

（二）「舊威權」的崩落與「新威權」的興起

政治在改變，經濟在發展，社會在進步，其中改革最慢的就是教育。為甚麼？因為基本上原先台灣的教育系統是國家意識形態主導的系統，中小學教育全部都是國家一把抓，國家用心用力地培養師範大學，但是我們知道用此方法培養的並不都是同一個模子。當時這一整套系統，讓我們的教養在某一個方面來講，完全在為整個國家的意識形態服務，在這個過程中，它倒是帶給台灣經濟非常穩定的發展，這情形非常獨特。⁹

大學共同科原來是以道統化、政治化、意識形態化為主，但是我們知道大學的共同科老師並不是這麼道統化、政治化、意識形態化。現在國家的意識形態、威權已經瓦解了，但威權的心態還是存在，這意味著我們長久以來被這種意識形態宰制著，我們已經生出威權的心態，只是以前的威權心態是上控下，現在上控下已經控制不住了，但是我們內在那個威權仍然還在。道統化、政治化、意識形態化的威權式教育看起來慢慢淡化了，淡化的結果是大家輕忽了通識，但威權仍然是存在的。只是這威權轉移了，轉到帶著資本主義化、權力化、功利化的「專業新威權」上面來。專業的新威權成為推展通識教育最大的絆腳石。這樣一來就把對專業化的那種真理執著，迷失到原先威權的腦袋中。當然，還有現代化工具理性的高張，形成新的科學主義心態，這多少是目前台灣地區實施通識教育的障礙。

許多專家認為在他的專業裏用這樣的方式來訓練學生，是科學的，而所謂科學的就是合乎真理，而且應該加強他們的訓練。其實，人

9 拙著：〈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。

的養成過程是多元而互動的，並不是科學主義下的科學所可範限，它毋寧是非科學的。現在很多大學的教育誤以為它為的是求得科學主義下的科學與知識。當前的大學，充滿著這樣的訊息，我們可以說大學裏已經沒有生活教育，沒有情意教育。大學好像開的是一個知識的販售店，教授是售貨員，學生是消費者。

（三）「去人化」、「去情意化」的大學教育把知識當成了工具

當前的大學教育，把知識當作工具來消費，人亦變成做研究、教書、學習知識、拿獲學位、獲得以後謀生能力的一個工具。台灣當前的教育，這個工具化的意味非常強，我認為台灣地區的大學逐漸走向「去人化」、「去情意化」與「唯知識化」，這樣的後果是人跟人之間變得很疏離，人成了「異化」的存在。許多學校，同學們在校園中彼此相見，視同陌生，看到老師不敢打招呼，上課也沒有跟老師敬禮，這哪裏是一個恰當的「教養關係」。其實，「敬禮」不是威權化，而是人跟人之間應有的禮貌，這是教養。現在大學中這些東西幾乎沒有了。許多大學生使用的教室是工友整理的，同學不清理。空間是學生使用的，但卻是工友整理的，這關係到我們對待物、對待人的態度，但是這些東西現在在大學中完全被忽略掉。我認為這是通識的另一個層面，它並不是要成為一個科目，而是要成為學校整個生活的氣氛，這個氣氛在許多大學並沒有培養好。

這問題在於我們的「大學」變得很「小」，只有工具，只有專業，沒有人，沒有人文教養。須知，「大」之為「大」，是因為有「人」，「人」雙手撐開就是「大」，撐開了才能頂天立地，才能通天接地，這樣才能成為「大人」。¹⁰ 所以這是很值得我們反省的地方。以前因為我們在一個威權專制的思考之下，你很可能在反抗專制，反抗威

10 《易經·乾卦·文言》中有言曰：「夫大人者，與天地合其德，與日月合其明，與四時合其序，與鬼神合其吉凶。先天而天弗違，後天而奉天時。天且弗違，而況於人乎？況於鬼神乎？」。

權，但是你的思考方式就是威權，你骨子裏就是專制得很。殷海光先生是當代台灣自由主義的先驅者，非常反對專制，但是聽說他的人格特質專制得很，這不能怪他，這算是佛教所說的共業，是時代的共業。我常說「專制」如果是“A”，「反專制」是“~A”，但是兩者取「絕對值」都是“A”。

三、批判、會通與真理之彰顯

(一) 不能以「抗爭」為「批判」

台灣到現在有一更大的可能，應可以免除只做為專制對立面的另一端，應有機會開啟新的紀元。因為老一代人要克服生長年代的限制，還得一段時日，而新一代人應有新的可能，但卻往往沒有這個力量，反而退化掉了，這就很可惜，這成了往前發展的障礙。大體說來，新一代人比我們老一代人壓抑少，看起來比我們坦然明白，但是新一代人每天迷失在BBS¹¹的時間有多少？耗費在資訊的收集，耗費在無謂的語言上有多少？新一代常常因小失大，往往沒有思考到根源性的問題。這些問題不止在大學，中小學也已經很嚴重了。現在，大學生常以為「知識」就是「資訊」。其實，這是錯的。須知，「資訊」是堆積，而「知識」得有「構造」，進一步上升則為「智慧」，「智慧」是「彰顯」。我常勸台灣地區的大學生對於自己存在的處境要有深刻的反思，要好好正視，正視是否自己願意朝「非人化」一直發展下去，這很嚴重。人在不知不覺的過程，變得不真實、不恢弘、不通達。以為批判就可以了事，殊不知，是以抗爭作批判，以批判做為對真理的認知和勇氣。其實這樣的抗爭不真實、不恢弘、不通達，只是為了權力，這跟台灣政壇上的鬥爭，完完全全是一樣的。

11 Bulletin Board System的縮寫。

（二）大學知識份子必須有「自我反思」的功夫與「慈悲」的關懷

大學所要養成的思考，是對於未來整個族群發展的可能性，是對於整個社會共同體發展的可能性。我們不能只是在現實的枷鎖中惡化，我想通識教育要在這地方振拔而起。但這非常困難，困難我剛才已經闡析過了，有些是所謂歷史的業障，就是前面所說的，通識教育是由「共同科」發展而來，「共同科」以前被定位為國家的政治化、道統化、意識形態化態度下的教育方式。其實，這個過程已經轉化過來，現在不應該再以這個角度來看待，所以我認為這個地方既然已經放寬、放鬆，我們要呼籲大家好好真切地正視通識教育本身的重要性。大學裏知識份子必須要培養自我反思的功夫，不可只在業力輪迴中打轉。值得一提的是，這自我反思的功夫更要有佛陀所謂「慈悲」的關懷。

目前為止，台灣已經邁向一個新的可能，我們已經不是處在意識形態對立的截然兩端。現在朝向多元發展，但是這裏有令人擔憂的地方，就是大學也強調專業，但專業並不是部落山頭，如果將專業當做部落山頭，流落到部落主義、山頭主義，強調這是我的系、我的所、我的範圍，你要談科技整合，他會覺得沒有安全感。學門間，彼此為了地盤，真如莊子書中所言，道術已為天下裂，¹² 各得一體，各是其所是，各非其所非，各以為自己是對的，別人都是錯，這違反了追求真理的態度。

（三）從「知識的會通」到「真理的開顯」

我覺得，這時候新的學校比起老的學校應更具有發展性，老的學校包袱很大，新的學校比較沒包袱，但要有長遠高明的理想，否則不久也會陷入山頭主義的惡鬥之中。我本身極贊成打破山頭主義，打破本

12 語見《莊子·天下》：「後世之學者，不幸不見天地之純，古人之大體，道術將為天下裂」。

位主義，打破利益分贓主義，不要再以系所的方式繼續擴張，要以任務編組的學程，課程組的方式彼此互動。通識教育並不是所謂「紅」與「專」的「紅」的教育。它是經由知識的會通，回到知識本源，進而追求真理的教育。這是由「識別於物」進到「知止於心」，再進到「明通於道」的歷程。這也可以說是由「科技」返歸「人文」，最後上遂於道的過程。

至於通識教育方式，我個人是比較傾向於兩個想法，第一個就是 general education，一般性的，類似導論的、引導性、導覽式課程，或幾個學門交錯在一起然後成為一個課程，這是目前台灣通識教育的主流。但是，我認為應該還要發展另一層面，也就是「經典教育」，大學生有經典陪伴，上有古聖先哲，生命便有一種說不出的安定感。經典不只陪伴人讀大學，而是一生。經典是一個生活世界，經典是生命的源頭活水。

四、人的教養、詮釋與定位

（一）「經典教養」可親可近、可長可久

閱讀經典，當然不是甚麼都要讀，要有個向度。就我的經驗來說，我在國立清華大學開過「儒家哲學」、「道家哲學」、「禪宗哲學」這些課，其中對「儒家哲學」我感觸特別深。如果用概論的方式來開講，同學起先還蠻有興趣，但概論之為概論，概概也就過去了，最後學生往往所得不多。後來我改用王陽明的《傳習錄》做教本，我覺得他們收穫很大，不但知識理論可以談很多，還可以成為每天體貼的經典，每天與經典互動溝通，學生們從中可以學到很多東西，尤其《傳習錄》（下卷）中有很多體貼之言，這本書可以一直伴隨著學生，我想其他經典也是這樣，經典、經典，是可以為常經，可以為典要的。

這樣的一個方式，我認為是未來通識教育可做的方向，但改革的

過程會比較困難，譬如說有些大學生，他們一想到通識就想到無關緊要，想到營養學分。你怎麼辦？我覺得新興大學實踐的可能性比較大，學校重視的話，效果就會很好。經典的可貴就是可深可淺，可親可近。此外，大學通識教育的氣氛也很重要，我一直覺得大學校長、大學的領導階層尤其要通識，這非常重要。最好是學校的三長或四長¹³以及校長都親自參與通識課程的教授。

（二）通識是「我與你」的相互滲入

做了以上這些敘述之後，我們要說大學當以通識教育作為主流，這不但不會與其他專業抵觸，而是彼此相互成全，都成為主流。通識教養之為通識教養，是因「通」而能「識」，因「識」而能「通」。這樣的主流不是主宰的主流，而是以「我與你」相互滲入、相互成全，萬流歸海、殊途同歸的主流。「殊途同歸」不是控制，而是彼此可以瞭解自己的分際，可以把自己擺一邊，把自己的分位分清楚，而給出一個非常寬廣的空間生長。套用老子《道德經》來講，就是彼此讓出了「天地」，天地不偏私其所生，因此能夠好好生長。¹⁴彼此除了「為學日益」以外，又能「為道日損」，而且「損之又損，以至於無」。¹⁵就像課堂上用的白板般，要既能寫，又能擦，才能開顯不已、生生不息。

我們的心靈在接受很多新知時往往是能寫不能擦，所以我們要能擺脫。擺脫專業山頭主義惡化現象所導致的迷失。目前陷在這迷失中者多矣，他們認為權力的均衡就能出現合理的局面，這就錯了。如果權力的均衡是這樣的話，這叫做脆性的均衡。脆性的均衡是隨時都會改變

13 以台灣的大學來說，所謂的三長是教務長（掌理教務處）、學務長（掌理學生事務處，以前稱為訓導處）、總務長（掌理學校總務），再加上研發長（掌理研究發展處）則是四長。

14 老子《道德經》第七章有言曰：「天長地久，天地所以能長且久者，以其不自生，故能長生。是以聖人後其身而身先，外其身而身存。非以其無私耶？故能成其私。」

15 老子《道德經》第四十八章有言「為學日益，為道日損。損之又損，以至於無為。無為而無不為。取天下常以無事，及其有事，不足以取天下。」

的，而且它一改變，是一路壓到底的，這整個改變非常大，這基本上是不可能誕生理性的，它只會誕生新的權力。連大學裏的知識份子也以爲權力的均衡就會出現合理情況，產生智慧，這是非常荒謬的。

（三）通識教養有助於人的重新再發現

在彼此知識的競逐爭奪中，因為校園的非人化、無情意化、唯知識化，於是各管各的，慢慢又落入新的山頭主義之中，豈不可悲！問題這麼多，我們要如何找出出路呢？這很弔詭。以前公立大學資源非常豐富，但現在資源慢慢不如以前。資源匱乏會促成新的整合，但是大學在資源整合時，要如何避免權力分贓，我覺得這非常困難。從資源匱乏到資源重新整合，我認為是目前大學所遇到的重大難題。在現代化之後，人如何重新被理解、被詮釋、被定位，是個新的問題。如果好好正視這些問題，整個全面的人的被理解、被認識的教育才可能誕生。這不只是大學的問題，它必然關聯到高中、國中、國小的問題。這些年來台灣致力於教育改革，但卻不成功，就是因為對這些問題沒有深切的理解。¹⁶

我們對於通識的理解不能落在世俗所說實用層面來看就了事，大學生除了學習專業外，千萬不能放棄學習人的學問，關於人的教養與學習，恐怕對我們未來更有幫助。我們應該把通識教育當作首要的重點，不要只當作添加品、修飾品。「科學」與「人」有密切的關係，不要忘記「自然先於人，人先於自然科學」，人經由自然科學去理解自然，但是自然科學並不能夠詮釋整個自然，人的世界更不是自然科學所能概括的。¹⁷

16 有關台灣教育改革相關的問題，參見拙著：〈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。

17 關於「科技」與「人文」的問題，參見拙著：〈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。

我常勸大學生要開始改變些方式，要強化思考，力求深入。譬如，在使用BBS時，對BBS要有「後設的反省」。在使用語文時，對語文要有後設的省察。甚麼叫「後設」(meta-)？就是當我們在使用BBS時，要思考使用BBS會怎樣改變我們取得資訊的方式，去認知世界的方式，以及對待人和事物的方式。這問題很重要，要好好思考。後設的反省會開啟很大的論域，讓我們在那裏思考。

四、餘話：擺脫專業霸權、整合學程、開展新局面

我一直鼓勵年青人在大學辦「通識論壇」，但是好難，搨了風，火還是點不起來。我以為整個學校不應該先有系與系彼疆我界的觀念，一有這觀念就很難合作。若能有一總體的、根源性的理想，先不管分不分系，而思考學程的可能，甚至進一步以功能區分的可能。在這整體的光照下，各系、所應該打破實體性的割裂，應轉向任務性、功能性的編組。除此之外，要擺脫的是西方中心主義的思考。即使現在，西方也已經不是中心，但台灣的學者往往以美國為師，以其為西方唯一的代表、世界文明的核心。其實，人類文化是非常多元的，我們應該以對比的、和諧的觀點去釐清，而不是以西方霸權為中心。總的來講，我們強調的是，我們如何可以擺脫專業的、權力的、霸權的邏輯，我們如何真正以真理的追求為標的？因為惟有這樣，大學的通才教養才成為可能。這不能只是個理念，怎麼落實更重要。我還是認為要從具體的、局部的來做。台灣的教育部其實蠻鼓勵學校創造新的資源整合的可能性，我想不久的未來，不只是跨系，而且是跨校，所有的課程(program)不但可以招大學生，還可以招研究生。我認為只要構造起來，是可能的，通識教育的同仁們，可以往這方面來思考。

總的來說，通識教育仍然很麻煩，它就好像台灣一樣，台灣在整個

發展過程好像已經現代化，但其實它還在「現代化」(modernization)的過程中，還有很多「前現代」(pre-modern)的東西。就「通識教育」來說，以前那些國家意識形態的東西，那些殘餘的業力，還在作用著。再者，目前通識教育在發展過程中要改進、要面對的問題又非常多。原來的架構要調整，各種問題紛擾雜遝而來，我個人以為問題更複雜。當然，從另外的角度而言是更豐富，也因為更豐富，所以充滿更多可能性。在這麼多可能性之下，只要大家開誠佈公，好好商量，有遠見、有理想，通識教育將會是最熱鬧的，因為它涉及的面最廣，牽涉到的人最多，所以反而有新的可能性。

參考書目

1. 《孟子》。
2. 《易經》。
3. 《莊子》。
4. 《道德經》。
5. 朱熹，《四書集注》。
6. 林安梧，〈「道」「德」釋義：儒道同源互補的義理闡述〉，《鵝湖》，2003年4月。
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。
8. 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。
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。
10. 林安梧，〈象山心學義理下的本體詮釋學〉，收入《中國宗教與意義治療》，台北：明文書局，2001年7月。

11. 陳維剛譯，馬丁·布伯著，《我與你》，台北：桂冠圖書公司，1991年。
12. 陸象山，《象山全集》。

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

張燦輝*

香港中文大學

通識教育近年在中港台三地成為一個炙手可熱的課題，在通識教育的發祥地美國，亦有復甦更新的趨勢。不論是香港和台灣的通識教育、中國內地的文化素質教育，還是美國傳統的博雅教育，近年都有新的發展，受到各地大學大力推動。顯然，專科教育的流弊已為各地教育工作者注意。

回想十多年前的香港，廢除通識教育之聲可謂不絕於耳，反對者的理由包括：浪費學術資源，教師與學生的態度冷漠，三年制下學生沒有空間修讀主修外科目等。時至今日，卻似乎沒有人再懷疑通識的存在價值，不管是學生還是老師，人人都說通識是好的，似乎毋需再討論通識的存在之理。在香港，在政府的提倡下，甚至中學以至小學，都開始談通識教育。很少人會再去辯論通識是否應該做，問題似乎只是如何做。

香港中文大學的通識教育課程在2004年經歷了一次重要改革。在檢討與構思改革的過程中，我們意識到「為何要做」的問題是不可或

* 香港中文大學大學通識教育主任、通識教育研究中心主任、哲學系教授及系主任、現象學與人文科學研究中心主任。

缺的。觀乎不同院校的通識教育課程五花八門，我們在考慮怎樣做的時候，必須考慮支撐的動力和理念，只有將通識使命及理念貫徹於課程設計中，才可做好。

本文首先討論通識教育的意義，並指出通識教育對整體大學教育來說，不單不是輔助性的，更是體現大學理念的場所；文章第二部分整理香港中文大學近年通識教育課程改革的經驗，討論成功實踐通識理念的一些重要條件。

一、通識教育的涵義

要談通識教育是甚麼，的確是很困難的事情，因為它出現的形式紛陳，驟眼看似乎很難歸納出一些不變的本質。不過，我們仍可以從通識教育一詞的本義談起。正如今日不少研究通識教育的學者指出的，“general education”一詞源自拉丁語“studium generale”，即「來自各方的人一起參與學習」的意思，在這裏，“general”不是普普通通、一般、平常的意思，而是“for all”，為所有人而設的意思。“Studium generale”其實正是在歐洲十二世紀出現的「大學」（拉丁語即“universitates”）的前身，“universitates”的古典概念，原指“magistrorum et scholarum unum”，意即一個包含學生與學者的社群，與“studium generale”正是相通的。這個理解不但為通識教育提供了形式意義，某程度上亦指出了一些內涵上的要求。

所謂「來自各方的人一起參與學習」與“studium particulare”——即某群特定的人在進行學術研究——正好成對比。我們不難看出，“studium particulare”的教育理念在今天正反映在日趨精專的專門化教育中，專科學者的注意力在其專門、專業的問題。相

反，“studium generale”的教育理念是由各科學生及教授共同參與的一種學術活動，目的是把注意力集中在對各科學生都有意義的學術問題上。因此，通識教育課程不應是分科制的，而是貫穿所有學科的。換句話說，「知識的完整與普遍性」是通識課程設計的一個大原則。

然而，踏入二十世紀，上述有關大學的理想開始失落，科技與經濟迅速發展，成為大學教育發展的原動力。從前的大學規模小，所行的是一種精英制，為數較少的教師與學生在校內一起共尋知識。在現代世界中，這類古典大學模式自然會被淘汰，取而代之的是規模宏大、學科分工精細、且能容納數以千名教師學生的現代大學。知識分工分化的發展，顯然是十七世紀以來科學革命的必然結果。當科際之間隔閡愈大，「來自各方的人一起參與學習」這概念變成是只徒具形式。美國教育學家克拉克·克爾（Clark Kerr）就提出，現代的大學是「多元綜合大學」（multiversity），而非「大學」（university），因為現代的大學已失去一致的目標、結構，雖然學生與教授都在同一校園內活動，卻只各自埋首於本科的追求，失去了共同的志趣與關懷。¹

有學者批評這種趨勢，指出一旦所謂綜合型大學喪失了應有的內部交流聯繫，其實就變成了「分裂型大學」，失去了作為一個“university”應有的整體性品格。² 大學通識教育作為一種全人教育，一種“for all”、為大學社群裏所有人而設的教育，或許正是我們面對「分裂型大學」的一劑良方，這亦是近十年各大學大力推動通識教育的原因。以上種種，反映通識教育在大學教育中的角色不是輔助性的，而是體現大學理念的場所。

1 C. Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge: Harvard University Press, 5th ed., 2001), 1-34.

2 劉擎：〈「巨型大學」與「智識殘障」〉，《國風》，2005年11月，第108期，又參見 <http://www.civilwind.com/big5/liuqing/lq051120.htm>。

二、沒有放諸四海皆準的通識教育

每一個時代和每一個文化都有它急於推行的大學通識教育，它的理念與整個大學教育的理念是不可割離的。³

大學作為培育知識份子和負責任公民的場所，其教育理念必因應當時當地的社會時代背景及各大學的創校使命而有所不同。通識教育課程作為體現大學理念的場所，其內涵亦必須與時並進，因應所屬大學的不同教育理念和社會環境，作出不同的定義。以通識教育聞名國際的哈佛大學最近亦就其「核心課程」進行改革。

從歷史淵源上說，通識教育在現代大學的出現，緣起主要在美國。如上文提及，踏入二十世紀，美國大學課程專門化、專業化，強調的只是知識的工具價值，進而引致知識的偏狹主義與教條主義。一個思想狹窄的專家，在自己的專業知識領域上可能非常成功，但卻不能算是有教養有文化的人。美國的大學在二十世紀二三十年代開始普遍設立通識教育，正是為了回應這種流弊。

美國當時出現並且沿用至今的通識教育課程主要有四大類：第一類是自由選修（free electives），即學生除本科科目外，必須選修其他科目，但選擇何種科目則沒有規定，此類課程的目標在讓學生保持較寬廣的視野；第二類是分佈必修（distribution requirement），即指定學生必須修習的學科領域（如自然科學、社會科學、人文學科等），並規定在各領域內至少應修的學科門數或學分，其目標是讓學生對各學科領域的知識內容有所涉獵，達到見識寬廣的要求；第三類是核心

3 何秀煌：〈大學通識教育的再思考——華人地區大學通識教育的理念、制度、課程與教學〉，收入劉國強、王啓義、鄭漢文主編：《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》（香港：香港中文大學通識教育辦公室，1997年），頁159。何秀煌教授於文中討論了通識教育在中港台三地發展的背景。

課程（Core Curriculum），與「分佈必修」類似，但打破傳統的按學科設課的模式，著眼於能力的培養。此類課程不是某一學科系統的入門知識，跨學科的內容份量較大。此外，課程目標、內容和教學方法的選擇，都會考慮通識教育的目標和哲學。哈佛大學是核心課程的主要倡導者；第四類是名著課程（Great Books Program），提供原典導讀，通過細讀原典，追本溯源，讓同學在紛陳的現象中釐清問題的根源所在，以應用於今日的社會，當中以芝加哥大學為典範。⁴

院校間不同的歷史條件、通識教育鼓吹者的教育理念，直接導致這些通識課程的出現形式不一。⁵事實上，美國的通識教育課程至今亦經歷不少變遷與改革。究其原因，一是隨著社會變遷，不同學科的專家對於甚麼是大家都需要共同關注的問題有不同的看法；其次，通識教育作為「非專業」訓練，在講求專業化的社會中，往往不為師生重視，課程水準良莠不齊，缺乏清晰目標，在二十世紀七十年代，美國的通識教育甚至被形容為「災區」。⁶正因如此，不同的院校必須因應校內外不同的時局、學生的背景、社會的需求等，不時改革其通識教育課程。換句話說，沒有一個通識教育課程設計是放諸四海皆準，恆久不變的。

不變的是，古今中外的教育學家，均強調教育人成為有反省的自由人（freethinker）和好的公民（good citizen）。以上述的幾種通識教育模式為例，這些旨在擴闊視野的課程設計，都有回歸古典教育理念的意思，認為一個人在成為專家之前，必須先接受教育成為真正的

4 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。

5 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466。

6 轉引自The Association of American Colleges, *Strong Foundations: Twelve Principles for Effective General Education Programs* (Washington DC.: The Association of American Colleges, 1984), v。

人。在這方面，通識教育的確是自由教育（liberal education）傳統的延續。⁷筆者認為，這種「有教養及文化的人」之理想正是通識課程設計的另一大原則。同時可以說，平衡專科教育，強調全人發展，是通識教育在現代大學的使命。

三、香港中文大學通識教育課程

香港中文大學在二十世紀六十年代創校時主要採美式學制，美國的通識教育可說是中文大學通識的濫觴。但除受美式學制影響外，中文大學自始即珍重通識教育的精神，更與三所成員書院的背景有不可分割的關係。崇基、新亞及聯合三所創校成員書院均由大陸南來學者或辦學團體創辦，因而各抱振興中國文化、經世濟民的文化抱負。崇基學院以宏揚基督精神，推動「中西結晶，增益文明」⁸，促進中華民族之民主自由發展為己任；新亞書院創校抱經世救國的精神，強調「以人文主義之教育宗旨，溝通世界中西文化」⁹；聯合書院則肩負繼往開來的文化責任，強調結合中西文化，掌握世界潮流以實踐理想。¹⁰三所書院強調的中西文化、傳統與現代結合交流，成為中文大學的創校使命。而三所書院追求的，其實都是一種全人教育理想，因此，在中文大學創校早期，通識教育順理成章亦由書院負責。

三所成員書院的文化抱負承載著中國的「人文精神」。這種以人為本，尊重人及其文化、歷史、價值的中國「人文精神」與美式學制反映的西方「自由教育」融合，成為貫徹中文大學通識教育的一大特色。在過去四十多年以來，隨著大學整體架構及學制的改變，以及政府政策的變遷，中文大學的通識教育經歷了多個階段的發展。

7 “Liberal education”一般譯作「博雅教育」。

8 崇基學院院歌。

9 錢穆：〈招生簡章〉，收入《新亞遺鐸》（台北：東大圖書公司，1989年），頁12。

10 <http://www.cuhk.edu.hk/uc/index.html>。

自1986年，因應大學架構的轉變，中文大學的通識課程亦分為大學通識課程及書院通識課程兩部分，分別由大學通識教育部及各書院管理。書院通識方面，四所成員書院仍從其書院精神和傳統出發，對學生作心智上的薰陶。除以課堂形式進行的書院通識課程外，更強調「非形式學習」，如服務學習計劃、戲劇活動、語文交流、高桌晚宴等，從生活入手，可說較側重「有教養及文化的人」之理想。至於大學通識教育由中央統籌後，始終離不開結合中國「人文精神」與西方「自由教育」的特色。幾番沿革，「中國文明」一直是中文大學通識教育的必修範圍，旨在培養學生對中國文化的反省能力。透過其他領域的通識課，我們希望培養學生對事物的廣闊認識，把不同主修的同學引領到他們共同關心的問題上。

四、四範圍通識課程與通識教育之理想

2004年的通識課程改革，再一次肯定了這種信念。大學於2002年成立了通識教育檢討委員會，全盤檢討大學通識課程。委員會在報告中釐清中文大學通識教育的目標為：拓展廣闊的知識視野，認識不同學科的理念和價值；提升對人類共同關心問題的觸覺；建立判斷力及價值觀；理解不同學科之間的關聯，並認識融匯發展的可能；發掘終生學習的潛力。

是次改革最重大的措施，是重新規劃大學通識課程為四個必修範圍，分別是「文化傳承」、「自然、科技與環境」、「社會與文化」、「自我與人文」。新課程設計的特點，在於離開傳統以學科為單位的劃分，而以智性的關懷作為出發點。我們希望做到學生能透過通識教育，反省一個人應如何理解自己的存在。通過四個範圍的學習，學生能反省人與自己文化傳承的關係，人與自然、環境和科技的關係，人與身處的社會和文化的關係及人與自我和人文的關係。

這個課程設計基本上仍依上述提到通識教育課程設計的兩大原則，即「知識的完整與普遍性」及「有教養及文化的人」之理想。新亞書院創辦人之一，新儒學大師唐君毅先生，在〈人之學問與人之存在〉一文中，從人文精神的角度對知識進行註釋，指出所有知識實際上都是植根於人類存在之中，並斷言沒有知識能獨立於人類之存在而存在。¹¹ 四範圍的課程設計某程度上是由唐先生的分析得到啟發，在這裏，我們對「知識的完整與普遍性」是採取一種以人為本的看法。

新課程架構希望幫助同學意識到，選一個通識科目，不單是讀一個包含了本科知識以外的專科，同時是探索一條人類智性關懷領域的進路。與此同時，各學系亦可有較明確的意念。為通識教育開科時，並不純粹從一個專科的關懷出發，而是要思考有關專科如何回應人類智性領域的關懷。

五、從理念到實踐

改革往往是為回應問題與困難而出現的。是次檢討，除了回應政府教資會對教學質素保證的要求，更重要的是出於我們一個強烈的內在訴求——在過去一段時間，課程組織鬆散、師生對通識的價值缺乏足夠認同等問題日漸浮現；教育愈趨功利並以專業為本，學生對通識缺乏學習興趣與動機，而來自不同院系的老師，也對通識教育認識不一，甚至缺乏認同；更嚴重的是，由於教育理念不夠清晰，而科目由各個學系提出，導致課程體系規劃混亂。我們察覺到，這種種情況似乎是各地推行通識教育都遇到的困難。在兩岸三地，通識課（或素質教育課）被諺稱為「營養學分」、「衛生課」、「易碌科」等，往往都要面對制度不健全或部門間有衝突，以及投入資源不足等問題。

11 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。

回顧中文大學通識過往遇到的問題，以及近年的改革經驗，我們初步歸納出五項推動通識教育不可或缺的基本條件：1. 校方的真誠投入；2. 良好的課程設計；3. 成熟的大學通識教育文化；4. 各學系的積極參與；5. 獨立的行政架構。以下將分別加以闡述：

首先，必須明白通識教育不能依賴於行政命令或口頭贊成，大學高層認同通識教育的理念，願意投入足夠的資源，通識教育才可行。以中文大學為例，校方承認老師教授通識課與專業課享有同等待遇，即獲得同等的教學資源，計算教學負荷也同學系內的專業課完全一樣。此外，推動通識教育需要有強有力的決策部門領導。中文大學設有大學通識教育委員會及常務委員會，前者由副校長擔任主席，包括大學各成員書院、各學院的代表、大學通識教育部的主要負責人和資深教授，此委員會是大學通識教育的最高權力機構。通識教育常務委員會是常設機構，負責具體事務，檢討所有通識課程的質素，並協助審批學系提出的新課程。簡言之，只有獲得大學當局的積極、具體的支持，通識教育才成為可能。

第二，通識教育不可能囊括所有科目，必須盡可能清晰地釐定範圍，並按照一定標準作出取捨。中文大學的通識科目旨在擴大學生的知識視野，使他們理解不同學科的價值，對人性中的普遍問題有一定程度的敏感，發展判斷力和價值觀，意識到不同知識領域之間的聯繫和科際整合的潛力，並且獲得終生學習的能力。如前所述，中文大學現在把所有通識科目分為四個範疇，即「文化傳承」、「自然、科技與環境」、「社會與文化」、「自我與人文」。大學規定，所有學生（特許專業課程除外）必須在上述每一個範疇內修讀至少一門通識課，三年制的學生至少獲得99個學分才能畢業，其中15個學分必須來自通識課程，四年制的學生畢業至少要求123個學分，其中21個學分必須來自通識課程。這種規劃旨在確保每位中文大學同學都在以上範疇內有所薰陶和思考。

從個別科目來說，中文大學通識教育課的設計和評估貫徹如下三個標準：1. 是否符合通識教育的目標和理念；2. 是否有利於科際整合，具有跨學科的特點；3. 是否可以歸入以上四個範疇。此外，我們亦要求通識課具有與專業課同等的知識和學術水準，相應地，也要求學生（就閱讀量和功課等課業負擔而言）付出同等的努力。理想的通識科目，應該強調知識的內容而非技巧，使學生對該學科的基本學術框架、概念和方法獲得宏觀把握，並且致力把所學的科目與人類的普遍經驗和現代生活聯繫起來。修讀不設任何限制條件，最好採用跨學科的方法，鼓勵自我發現和自我表達，而且在內容和深度上均不遜於同等程度的其他大學課程。我們的一些通識科目，比如UGC2816【大自然與文化】和UGD3008【宇宙、學術與人生】，都體現了推動跨學科教學的努力。

第三，推廣通識教育，不能光靠課程設計，還必須努力培養一種大學通識教育的文化，使學生、老師、家長和社會大眾都能理解通識教育的理念，擺脫專業教育乃至職業培訓眼光的限制。從此意義說，通識教育的理念必須廣泛推廣。中文大學通識教育部一直以來通過派發通訊、電郵、組織學生討論會及新生指南等多種途徑致力於通識教育的宣傳。

通識教育部還舉辦一系列活動促進大學校園內外對通識教育的瞭解和熱忱，包括通識沙龍和通識午餐會等等。通識沙龍主要對象為校內師生，旨在推動校園討論氛圍，探討人類共同關心的問題，引發同學思考自己與世界的關係。2006年和2007年的「戰爭與和平」系列，邀請不同專家學者從其專長出發，從宗教、文化、國際關係、政治哲學、公民社會、傳媒等不同角度，探討人類社會所共同關心的「戰爭與和平」議題。通識午餐會的設計，則旨在讓分散於各個學系的通識老師，能夠聚到一起分享通識教與學的心得。至於向公眾推廣通識教育的活動，早年有香港電台合作的節目——「通識廣場」，由中文大學

通識教育主任擔任主持，邀請不同科目的老師介紹他們的通識科目，播出時間長達一年多。近年則有與中文大學專業進修學院及第二書店合辦的「讀書會」，去年剛剛慶祝了五周年紀念，迄今已組織讀書會超過九十場，介紹各方面的著作超過一百本，不僅吸引了大學生，還吸引了許多中學生和專業人士參加。

第四，通識教育的成功還仰仗於各學系主任的有力支持和老師的積極參與。中文大學的通識教育課，目前由來自七個學院和新成立的法律學院總共超過四十個學系的老师任教，從某種程度上說，已經實現了「來自各方的人一起參與學習（studium generale）」的目標。我們的看法是，不同範疇的課需要各個學系最優秀的老師任教，期望他們能夠從自己的專業出發，採用跨學科的方法，引導學生關心文化和人的存在等基本問題。通識課程不是基於某一個專業的考慮，而是為所有人、所有領域而設計，面對的是完整的學術世界，是人類知識的總體。

最後，通識教育還須由一個獨立的行政機構進行有效管理和統籌。我們知道，許多大學都是由教務處兼管通識課程，但是僅僅依靠行政安排，而沒有獨立實體統籌各項活動，不斷反省通識教育的目標，通識教育不可能成功。中文大學設有大學通識教育部，其職責包括統籌、管理由七個學院及新建的法律學院總共四十多個學系提供的兩百多門通識教育課，加強與各學系的聯繫、溝通，鼓勵關於通識教育的討論和跨學科的學術交流。同時也越來越注意通識科目教材（比如「通識教育系列叢書」）的編寫、出版和通識教育的研究，為此於2005年成立了通識教育研究中心，定期出版《大學通識報》，希望為廣大關心通識教育的同仁提供發表研究成果、交流心得體會的平台。

從制度上講，大學通識教育主任不僅是行政主任，也是學科主任，須為兩百多門通識課的學術內容負責。按照程式，通常先由通識教育常務委員會對每一門通識課進行評估，再由通識教育主任或其他大學通識教育部職員聯繫各學系，要求任課老師作相應的改進。新課的評

審和引入是通識教育部日常工作最關鍵的內容之一。一門科目是否可作為通識科目開設，首先要求任課老師提交詳細計劃書，計劃書須列明課程目標和所屬範疇、教學大綱、考核機制、閱讀書目，以及對該課通識教育特性的自我評價，通識教育部針對計劃書給出初步意見，再送交所屬學系和學院，院系內部通過以後還要有通識教育常務委員會審核，看它是否符合通識教育的目標和要求。科目除須符合相關範疇的規定，滿足學術內容、深度和課業負擔的要求外，也要看其教學大綱、閱讀書目和考核機制是否與課程目標配套，是否與現有科目重合，經過多次討論後，才可送交通識教育委員會批准。新制度施行以前開辦的科目，每三年也要檢討一次。我們認為，必須有一種穩定的評估機制，才能保障課程質素。這一過程中，我們不單考慮學生的意見，更收集每一科目的課程大綱、評分機制、書目、功課和考卷樣本等全部資料作綜合判斷，看具體課程的設計是否符合通識教育的理想和要求。除此以外，每隔三年，還將邀請校外專家對全校通識教育課程作一宏觀評估。

為保持並提高教學質量，通識教育部非常重視收集老師和同學的意見，每年舉行教學研討會，為老師提供分享教學經驗的機會，推動老師之間的交流，也創造各種機會吸納同學的意見和建議。目前通識教育部與各學系之間已經形成良好的互動。我們認為，保證教學質量最關鍵的因素是老師，因此必須與老師建立良好雙向的夥伴關係。由2007年起，我們增設了「通識教育優秀教學獎」，讓老師的貢獻得到應有的認同。

以上談到的通識教育成功的五個先決條件，不是來自抽象的理念，而是來自香港中文大學長期以來推行通識教育積累的實踐經驗，我們希望借此機會拋磚引玉，邀請海內外同仁與我們分享寶貴意見，大家都來關心大學通識教育的發展。

參考書目

中文參考書目

1. 何秀煌，〈大學通識教育的再思考——華人地區大學通識教育的理念、制度、課程與教學〉，收入劉國強、王啟義、鄭漢文主編，《華人地區大學通識教育學術研討會論文集》，香港：香港中文大學通識教育辦公室，1997年。
2. 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。
3. 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。
4. 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。
5. 劉擎，〈「巨型大學」與「智識殘障」〉，《國風》，2005年11月，第108期，<http://www.civilwind.com/big5/liuqing/lq051120.htm>。
6. 錢穆，〈招生簡章〉，收入《新亞遺鐸》，台北：東大圖書公司，1989年。

英文參考書目

1. Kerr, C. *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press, 5th ed., 2001.
2. The Association of American Colleges. *Strong Foundations: Twelve Principles for Effective General Education Programs*. Washington DC.: The Association of American Colleges, 1984.

大學生禮儀教育的思考與實踐

彭 林*

清華大學

素質教育的基本目標，是提升學生的人文素養，培養身與心俱佳的人才。內心之美與行為之美，缺一不可。就目前普遍的情況而言，大學生的行為教育相當缺乏，存在的問題也相當之多。有感於此，從2001年起，我在清華大學開設了名為「中國古代禮儀文明」的課程，希冀通過講授中華傳統禮儀，對大學生的行為教育問題作一些探討。

一、課程概況

禮是文明民族的重要標誌，世界上每個文明民族都有自己的禮儀。中華是禮儀之邦，禮「是中國的核心思想」，¹ 禮的體系最為全面和深刻，是應該很好總結和繼承的寶貴文化資源。因此，作為炎黃子孫，都應該有了解的必要。

中國古代禮學的著作相當浩瀚，可謂汗牛充棟。而作為中華禮學經典的《周禮》、《儀禮》、《禮記》歷來以古奧難讀著稱，自古有「經禮三百，曲禮三千」²之說，難以卒讀。由於這些原因，迄今為止，海

* 清華大學歷史系教授。

1 藍桴譯，鄧爾麟著：《錢穆與七房橋世界》（北京：社會科學文獻出版社，1995年），頁7。

2 《禮記·禮器》。

內外尚無一本可以用於大學禮儀教育的教材。因而，如何從繁難的歷史文獻中取精用宏、歸納出一個適合用於大學禮儀教育的體系，是我們面臨的一大難題。

從2001年起，我們開始著手編寫教材。文稿邊寫邊在中華書局的《文史知識》上連載，歷時三年之久，意在了解讀者的意見。2003年末，中華書局將連載的文稿結集為《中國古代禮儀文明》一書出版。此書成為我們授課用的第一本教材，受到學生熱烈歡迎。但在使用過程中，我們也發現教材存在的問題，一是引用的古文太多，非文科專業的學生自學有困難；二是對古代禮儀敘述較多，尤其是對《儀禮》的介紹，佔據的篇幅太多，而對禮所蘊涵的原則提煉不夠，因而閱讀上不夠暢達。為此，我們決定儘快跟進，把教材修訂好。2006年8月，大幅修訂後的《中華傳統禮儀概要》由高等教育出版社出版。教材分為三個編，上編介紹中華傳統禮儀的「學理」，包括禮的源流、經典、分類，以及禮與俗、禮與理、禮與儀、禮與情、禮與樂、禮與敬等的關係，試圖幫助學生從總體上把握禮的真諦。中編介紹中華傳統禮儀的「要則」，包括服飾、容貌、方位、步趨、揖拜、稱謂、雅言、尊卑、坐立等，旨在幫助學生把握貫穿於紛繁的儀式中的主要原則。下編是「常禮」，意在向學生展示中華傳統禮儀中最常見的儀式，如冠禮、婚禮、喪禮、祭禮，以及孝親、尊老、宴飲、書信等方面的禮儀，最後對中西禮儀進行比較。

新教材引述文獻之處力求簡明，論述古禮儘量聯繫現實，結構更加齊備而明快，因而可讀性大為增強，便於作為教材推廣。

二、樹立知行合一的理念

本課程以古代禮儀知識為載體，試圖幫助學生樹立知行合一的理念。讀書求學，目的究竟何在？孔子說：「古之學者為己，今之學者

為人。」³認為古之學者讀書，乃是出於自身的道德需求，希冀通過求學來完善自己的人格；而當世學者讀書乃是為了炫耀於他人，或者竟是博取利祿。荀子發揮孔子此說：

君子之學也，入乎耳，箸乎心，布乎四體，形乎動靜。端而言，蠕而動，一可以為法則。小人之學也，入乎耳，出乎口。口耳之間，則四寸耳，曷足以美七尺之軀哉！古之學者為己，今之學者為人。君子之學也，以美其身；小人之學也，以為禽犢。⁴

小人之學的特點是「入乎耳，出乎口」，著力在口耳之間的四寸之地。君子之學不然，它必須「入乎耳，箸乎心，布乎四體，形乎動靜」，可以「美七尺之軀」。簡單地說，知與行合一，知要體現在行上。荀子之說，可謂精闢之論！

《中庸》引孔子說「君子不可以不修身」，要培養自己的知、仁、勇這三種「天下之達德」。那麼如何才可以成就這三種達德呢？孔子說：

好學近乎知，力行近乎仁，知耻近乎勇。知斯三者，則知所以修身；知所以修身，則知所以治人；知所以治人，則知所以治天下國家矣。⁵

孔子為人們指示的三種途徑，其中之一便是力行。仁是孔子思想的核心，在他看來，做一個仁者，不是停留在口頭上，而是要「力行的」。孔子進一步申述道：

3 《論語·憲問》。

4 《荀子·勸學》。

5 《中庸》。

博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之。有弗學，學之弗能，弗措也；有弗問，問之弗知，弗措也；有弗思，思之弗得，弗措也；有弗辨，辨之弗明，弗措也；有弗行，行之弗篤，弗措也。人一能之，己百之；人十能之，己千之。果能此道矣。雖愚必明，雖柔必強。⁶

孔子此處提到學、問、思、辨、行，是五種最基本的修為方法，而「行」居其一。程子強調五者不可偏廢，「五者廢其一，非學也。」⁷孔子特別強調所謂的行是「篤行」，這是中國傳統學問中非常重要的理念，兩千多年來，承傳不絕。程子說：「今人不會讀書。如讀《論語》，未讀時是此等人，讀了後又只是此等人，便是不曾讀。」⁸朱熹將知與行比喻為目與足的關係：「知、行常相須，如目無足不行，足無目不見。」⁹此說最為貼切。

學問之道，貴在能變化氣質。陶行知先生說「千學萬學，學做真人」，是名聞遐邇的格言。清華大學把「行勝於言」刻於日晷底座上，成為傳承不息的校風。錢穆先生創建新亞書院，把「做人的最高基礎在求學，求學之最高旨趣在做人」¹⁰作為書院精神表彰。魯迅先生也曾經說：「對現在的青年來說，要緊的是做，而不是說。」可見，重視行為、實踐，是中國傳統人文精神的重要特色。

在中國古代，求學與做人的結合點是禮。禮是道德的展現，孝敬父母、尊重師長、友愛兄弟、敦睦鄰里、敬業樂群等美德，只有通過禮才能體現出來。離開了禮，道德就是空話。同時，也只有踐行禮，才能更加深刻體會道德的意蘊、並且實現自身的道德提升。

6 《中庸》。

7 朱熹：《四書集注·中庸章句》引。

8 朱熹：《四書集注·論語序說》引。

9 朱熹：《朱子語類·卷九·論知行》。

10 錢穆：〈新亞學規〉，收入《新亞遺鐸》（北京：三聯書店，2004年），頁1。

回顧我們的學校教育，雖然不乏思想道德品質的教育，但大多流於空洞的說教，或者概念的記憶，缺乏操作性。我們開設「中國古代禮儀文明」課的目的，是試圖為學生提供可以操作的行為方式，從行為上端正學生，「美七尺之軀」，成就他們的君子風範，而不是為了讓學生有炫耀禮儀知識的資本、逞能於「口耳之間」的能力。

三、心中要有一個大寫的「敬」字

時下內地的大學生幾乎都是獨生子女，從小受到家人和師長的精神呵護，大多過著「衣來伸手、飯來張口」的養尊處優生活。內地升學考試競爭激烈，高考中榜者為數甚少，社會以「天之驕子」視之，所以滋長了他們唯我獨尊的意識，並且派生出對他人的不尊重，以及對自己的行為後果沒有責任感。

自我中心，不敬人、不敬業，不知謙沖自守，是他們身上最普遍的問題之一。在課堂上，學生遲到、早退的現象，可謂屢見不鮮。遲到者進入教室時，旁若無人，大搖大擺地在教室內穿行；有的皮鞋著地噠噠作響，全班人怒而視之，當事人卻愧色全無。聽課時吃零食、嚼口香糖、用耳機聽音樂、在座位上隨便發問的現象，也時有所見，如此等等，不一而足。不懂得使用敬語，只要上網看看就可以知道，如今的大學生使用的語言有多粗俗。在社會上也是如此，例如給老者讓座，乃是最起碼的公德，但學生對此的意識相當淡漠。我校有一位老教授說，他經常在清華大學門口搭乘公共汽車，車上的年輕人，大多是清華、北大的學生，但從來沒有一個人給他讓過座。作為在清華執教數十年的教師，面對這一現象，他深感痛心。

由於缺乏應有的教育，學生對自己如此缺乏修養，不僅渾然不知，還自以為瀟灑。如此素質，若是放任自流，聽任發展，他們踏上社會之後，就不會尊重領導、同事以及競爭者。這不論對於他們個

人還是對於社會，都會有負面的影響。這些問題的實質，是學生心中缺少一個「敬」字。

中華之禮的核心是敬，離開了敬，就不成其為禮。《禮記》的第一篇是〈曲禮〉，〈曲禮〉開宗明義，第一句話是「毋不敬」，東漢著名經學家鄭玄對此解釋說：「禮主敬。」認為禮的精神是以「敬」為主的。中國古代把紛繁的禮歸納為吉、凶、軍、賓、嘉五類，稱為「五禮」。「五禮」的主旨都是為了表達敬意，比如祭祖是為了表達對已故祖先的敬意，喪禮是為了表達對死者的敬意，軍禮是為了表達對國家主權的敬意，賓禮是為了表達對賓客的敬意，嘉禮（包括冠禮、婚禮、鄉飲酒禮等）則是為了表達對生命、婚姻、長者等等的敬意。

「禮之用，和為貴」，中華傳統禮儀，是通過「自謙而敬人」的原則，來實現人際的和諧。就是說，在與他人交往時，要懂得尊重他人。對尊長理應恭敬有加，與平輩交往，也要把自己放在謙卑的位置，而把對方放在受敬重的位置。正如錢穆先生所說：禮「必然承認有對方，而且其對對方又多少必有一些敬意的。」¹¹為了表示尊重對方，傳統禮儀設計了很多細節，如整肅儀容，彼此禮讓，使用敬語和自謙語等等。我們要求學生不要忽視細節，不要做「不拘小節」的人。從某種意義上來說，細節決定品質。周恩來總理的風範，就是通過許多細節體現出來的。據曾經在周恩來身邊工作過的人回憶，每次出訪，每當飛機即將降落目的國，他都要仔細梳理頭髮，整齊衣裝，以示鄭重。合影留念時，他往往會請對方的司機、侍者等工作人員一起參加。有一次，他到飛機舷梯旁迎接某國元首，然後並肩前行，此時，我方隨行人員不僅在很遠的後方跟著，而且彼此談笑。事後，周總理非常嚴肅地批

11 錢穆：〈禮與法〉，收入《湖上閑思錄》（北京：三聯書店，2000年），頁48。

評他們，認為這是對外賓的失禮行為。從此，每逢類似的場合，他們總是近距離跟隨，隨時準備為外賓服務。二十世紀六十年代，是內地的困難時期，周恩來到某工廠視察，在食堂與工人一起吃飯，吃到最後，他用剩下的饅頭在碗內壁一轉，把殘留的湯全部吸淨，然後吃掉，一點不浪費。這些小事，往往成為他感人至深的地方。為此，我們在課堂上要求學生自檢、互檢彼此身上存在的失禮的細節，學會從細節上尊重他人、規範自己，獲得了很好的效果。現在，上下課時，師生都會起立，互相行禮以表示尊重。在座位上隨便插嘴的現象大為減少，給老師發郵件使用的語言變得恭敬了。學生自己也覺得變高雅了。

四、君子內外兼修

禮儀教育如果孜孜於繁文縟節的介紹，禮義就會被淹沒。因此，需要對古代禮儀進行深入分析，識其大旨，得其精粹。我們認為，禮的要諦是「君子內外兼修」。

禮有形式和內容兩大要素：後者是禮義，是禮的內核和靈魂；前者是禮法，是禮義的表現形式。形式易學，給人印象鮮明；禮義隱藏於後，不易發現，容易被忽略。我們在講授中反覆向學生說明，禮儀一定要以道德作為根基，否則形式再好，也是徒具形式的虛禮。孔子說：「禮云禮云，玉帛云乎哉！樂云樂云，鐘鼓云乎哉！」¹² 孔子以「仁」為最高境界，只有具有愛心的仁者才能真正把握禮的精神，所以他說：「人而不仁，如禮何？人而不仁，如樂何？」¹³ 古人認為，後世大家遵奉的禮，是將上古聖賢的行為舉止彙集而成的，是內心有高尚道德者在言行上的自然外露。道德是中華傳統禮儀的根基，離開道德的禮儀只是

12 《論語·陽貨》。

13 《論語·八佾》。

「做秀」。君子修身的理想境界，《禮記·樂記》表述為：「德輝動於內」，「禮發諸外」。是非常之深刻的。我們在教學中，處處用這句話作為禮的靈魂來展開，給學生留下了難以磨滅的印象。

禮儀教育成功與否，不單純看學生的外在表現，而是取決於學生的德性是否得到涵養。我們在教材中將學理部分的比重加大到三分之一，正是出於這樣的考慮，這也是目前所見的西方禮儀教材中所完全沒有的。人為甚麼要學禮？沒有禮，社會將會怎樣？這是很少有學生思考的問題。因此，將這一問題掰開了、揉碎了、講透了，讓學生真正明白身心和諧發展的道理，他們就會自覺地用禮來要求自己。

我們鼓勵學生在課堂上談自己對於人是否應該有禮的看法，以便使教學有更強的針對性。通過交流，我們非常驚訝地發現，學生的道德意識之差，完全出乎意料。例如，有學生說，自己是農村出來的人，只要保持自己的質樸就可以了，完全不必要學習那些虛頭巴腦的禮節。又如有學生說，有時給老人讓座，內心非常不願意，但迫於外界的輿論壓力不得不然。也有學生說，自己從來就沒有過給人讓座的想法，因為大家買的車票是同樣的價格，憑甚麼要辛苦自己，站著乘車？面對如此膚淺的認識，不能責怪學生，而應該反思我們的教育，因為我們的教育沒有回答這些切身日用的問題。

解決上述問題，需要從理論和實踐兩個方面入手。中華傳統文化的核心是人格教育。《大學》說：「自天子以至於庶人，一是皆以修身為本。」修身是人立足社會的根本，而修身的工具就是禮。中國人的傳統，講究彼此尊重，希冀由此達到人際的高度和諧。只有人人懂禮，彼此尊重，才能實現社會和諧，才能營造適合人居住的環境。因此，我們沒有理由不按照禮的要求去做。這一道理學生很容易接受，但要變成學生的自覺行為，則需要教師躬身垂範。為此，我們做了許多努力。例如，課程初開的前兩週，我宣佈上課之後，都向學生鞠躬行禮，下

課時也是如此，可是學生毫無反應，非常麻木。第三週上課後還是如此，於是我開始就此發表感想。我說：「古人講，禮尚往來，往而不來非禮也，來而不往亦非禮也。」¹⁴意思是說，禮是一種雙方的行為，必須互相呼應，如果只有一方的努力，而另一方沒有反應，就不成其為禮。開課三週了，我每次上課都向你們行禮，是為了對這門課程表示敬意，也是向你們表示敬意，因為你們代表國家的希望。可是，我每次行禮之後，沒有一個同學回禮，這讓我感到非常鬱悶。眼下大家都喜歡講平等，我每次上課都是站著講，如果要平等，大家也應該站著聽課。如果你們站著聽兩小時課，你就會知道老師的辛苦。你們為甚麼連上下課的時候起立片刻都不願意呢？且不論學問如何，論年紀我是你們父親輩的，我的孩子比你們的年齡都大，長輩主動向你們行禮，為甚麼你們就那麼心安理得地接受呢？這恐怕連起碼的平等也談不上吧？你們在學校不知道尊重老師，你們將來到了社會上又會尊重誰呢？」講到這裏，全場肅然。我接著詼諧地說：「如果我今天還不講這個道理，恐怕有同學覺得我行禮是多餘的，或者會有人對我說：『老師，免禮平身吧！』」學生哄堂大笑，並且由此意識到了自己的失禮之甚。於是，我建議從下週開始，上下課時師生彼此行禮。同學們都說：「老師，從這堂課開始吧。」從此，每次上下課，師生都起立，非常鄭重地行禮如儀。一開始，學生覺得有些不習慣，但幾週之後，大家都覺得這是不可或缺的禮節了。這一次關於師生禮儀的教育之所以能如此成功，不僅在於把道理「掰開了、揉碎了」地講清楚，而且在於教師以身作則，所以學生心悅誠服。

我在進出教室時，總是注意與學生謙讓，讓學生先走，不因為自己是教師而作自大之狀。課後總有許多學生圍上來問問題，或者討論教

14 《禮記·曲禮》。

學中提到的難點，此時，我總是非常耐心地解答，而且不管多累，都是站著與他們說話。他們從教師身上這一點一滴，體會到了甚麼是「尊重」，並且仿而效之，不少學生路上見到我都會行禮。

此外，如今的學生每每對師長直呼其名，或者在背後用「老張」、「老李」稱呼，而不知這是非常不敬和失禮的行為。為此，我在教學中專門介紹了傳統禮儀中的稱謂問題，並以啟功先生為例來說明。啟功先生晚年，安徽人民出版社請他為《陳垣全集》題寫書名，啟先生拒絕了，他說：「我如果這樣寫，就是直呼老師的名字，我不敢這樣做。」儘管陳垣先生已經去世了三十多年，啟先生依然對他恭敬如此，他對老師的感情之深不難想見。可見，如何稱呼老師不是一件小事，而是尊不尊師的問題。尊師重道是我們民族的重要傳統，而尊師需要在行為上體現出來，而不是僅僅掛在嘴上說說而已。為了加深學生的印象，我在教學中凡是提及古代或者近代的文化名人，總是用敬稱或者稱他們的表字，如朱子（熹）、顧亭林（炎武）、王靜安（國維）、梁任公（啟超）等。學生不僅由此感受到了古代文化的氣息，加深了對古代禮儀的認識，而且從中領悟對人的稱謂得體與否，既反映了自己的學識，也顯現了自己對他人是否抱有敬意，從此，學生很少再有直呼師長之名。

事實證明，學生是一張白紙，教師在上面畫甚麼，上面就有甚麼。學生是希望自己成為有教養的人的，只是從小學到大學，他們很少有機會得到這方面的教育。中國古代的禮儀文明為我們進行人格和修身教育提供了極為珍貴的理論資源，富於哲理的文字，便於操作的儀節，使學生倍感親切，樂於接受。通過講授，學生普遍認識到，要成就偉大的事業，必須從小事開始做起；要成為有人文關懷的人，必須從涵養德性、培養愛心做起。這種講授，使學生從深層次獲得了道德自律的理論依據與動力。

迄今為止，這門課程我們已經講授了六遍，深受學生歡迎。聽課之後的學生，行為明顯變得文雅，對於傳統文化的認識愈益深刻，懂得如何用禮儀來修身，普遍反映獲益甚多。有學生動情地說：「這門課講授的是每個大學生都應該了解的知識，應該開成必修課！」今年暑假，我校有學生團體應邀到海外訪問，出發前，學生們主動邀請我們去作禮儀講座，希望自己能以彬彬有禮的形象維護學校的聲譽。我校化工系的研究生沒有機會選修我們的禮儀課，就邀請我們去作講座，希望能成為身心俱佳的新人。清華人事處也安排我們為全校的機關職員講禮儀。社會上邀請我們去做禮儀講座的就更多了，令人應接不暇。我們深信，隨著傳統禮儀教育的普及，中華禮儀之邦一定能再度輝煌。

參考書目

1. 《中庸》。
2. 《四書集注》。
3. 《朱子語類》。
4. 《荀子》。
5. 《論語》。
6. 《禮記》。
7. 錢穆，〈新亞學規〉，收入《新亞遺鐸》，北京：三聯書店，2004年。
8. 錢穆，〈禮與法〉，收入《湖上閑思錄》，北京：三聯書店，2000年。
9. 藍樺譯，鄧爾麟著，《錢穆與七房橋世界》，北京：社會科學文獻出版社，1995年。

大學生如何理解通識教育課程

徐慧璇*

香港中文大學

一、引言

2006年4-5月，香港中文大學通識教育研究中心舉辦之「通識午餐聚會」上，開設通識教育課程的教師們提出了一些大學生在通識教育課程中表現出的態度和行為，具體而言，老師們有如下一些印象：

學生對通識教育課程學習的興趣很低；

學生不聽講，閉目養神；

學生對歷史的內容不感興趣；

學生希望拿高分，博取分數；

學生的學習基礎差異懸殊；

自然學科類型的通識教育課程，文科學生覺得難度大，內容太深，達不到科目要求；

自然學科的課程講甚麼內容，如何處理概念性問題，常常難以深入；

學生在課堂上很少發言，但學生之間的討論又很多；

很多學生都沒有習慣做決定，別人怎麼做，自己也怎麼做。

* 香港中文大學課程與教學系博士生、香港中文大學通識教育研究中心榮譽研究員。

也有教師指出：

- 學生的態度呈現不同水平；
- 很多學生認為通識教育課程的幫助很大；
- 很多學生對通識都有需求。

這些現象對教師進行通識教育課程的教學帶來不少困擾，如學生的態度和表現令教師們意識到，在計劃課程內容時有必要考慮應如何平衡學術知識與學生感興趣內容的比重。教師們希望更深入瞭解學生的特徵，並知道他們如何看待通識教育課程。但目前我們缺乏對香港中文大學學生的系統調查，對學生的觀察與評論仍舊基於個人經驗。因此，本文試圖回顧與此問題相關的研究，來啟發我們對香港中文大學學生的研究與思考。

對大學生的調查與研究，美國的研究文獻相對豐富，但與對「供給方」(supply side)¹的研究相比，人們對通識教育課程中的大學生的瞭解還十分有限。Reardon等人以「通識教育中的『需求方』(demand side)」為主題，對1979年至二十世紀八十年代末的相關文獻進行整理，結果發現針對通識教育中的大學生所做的調查僅有兩份。鑒於此，Reardon等人的文獻綜述實際上涵蓋了兩個部分，一部分是大學生對通識教育的理解與態度的調查，一部分是影響大學生修讀通識教育課程的因素研究，包括教學、招生、新生指導、學術與職業規劃、課程計劃等。二十世紀九十年代以後，出現了一些針對通識教育中

1 Reardon等人提出通識教育的「供給方」一概念，指與通識教育專案的設計和內容架構相關的各個方面。相應地，「需求方」指學生對通識教育的態度和理解。參見 R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education—A Review of the Literature: Technical Report Number 11* (Education Resources Information Centre, 1990, <http://www.career.fsu.edu/documents/technical%20reports/Technical%20Report%2011/Technical%20Report%2011.pdf>)。

的大學生的實證研究，這些研究涉及不同範圍、不同類型的大學以及具體的課程，令我們對大學生的認識日趨深入。

目前有關大學生如何理解通識教育的研究文獻集中於兩個方面：

1. 探究大學生對通識教育目的、通識教育課程目標的理解；2. 探究學生對通識教育（課程）結果的感知與評價。關於前者，研究者主要調查大學生對通識教育及其課程目的的看法、學生對達到各項課程目的的信心，以及非認知變量與大學生學習結果的關係。關於後者，研究者主要瞭解大學生對通識教育（課程）結果的態度與評價，即學生在修讀通識教育課程後，自我報告的學習結果及對課程的評價。雖然很多大學通過每學期例行的課程評估，已經積累了大量有關學生對通識教育課程的評價資訊，但這些學生評價數據一般用於校本的課程與教學改善、教師評價等，並未有研究者系統整理這些數據，來建構學生對通識教育課程全面理解的圖景。並且基於獲得這些數據的難度，此部分文獻並不在本文回顧範圍之內。

二、大學生對通識教育目的、通識教育課程目標的理解

學生學習動機是兩種力量作用的結果：學生對學習任務價值的感知，以及學生對結果成功與否的預期。²有關大學生對通識教育理解的研究也與這兩方面相關，研究者一般通過發放問卷來瞭解學生對通識教育各項目的重要性的看法、對達致通識教育各項目之信心。

（一）大學生對通識教育一般目的之態度

Reardon等人回顧的兩份研究，都與大學生修讀通識教育的目的相

2 J. S. Stark and L. R. Lattuca, *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action* (Boston: Allyn and Bacon, 1997), 194-195.

關，即大學生對通識教育價值的感知。³一份是Gaff與Davis對1698名大學生進行的調查，⁴一份是Boyer對高中生對通識教育看法的調查。⁵

Gaff與Davis的調查顯示，儘管大多數學生認同通識教育的目標，但他們同時對其他四類目標予以支持，具體包括：與工作和職業直接相關的知識和技能、理解和掌握專業的知識、與他人相處的能力，以及在新領域中進行獨立探究的智性能力。⁶Gaff與Davis得出結論，認為學生對其他目標的支持程度雖然很高，但學生對通識教育目標是認同的，實際上學生認為大學教育的目標，內容寬泛，學生既有對就業準備的需求，又有對通識教育的需求。

Boyer的研究是針對美國全國範圍的高中生進行，瞭解他們對通識教育的看法。⁷在他的調查中，學生一般將通識教育看作是「偏離主流的事情」，並不是增長見識的途徑。但深入分析後發現，儘管學生受到職業與個人關注的影響，但也認識到他們常常需要深入理解自己的生活，學生希望獲得對知識的更為一致的認識，也更希望瞭解大學教育能否既滿足職業發展的需求，又滿足個人發展的要求。Boyer的結論認為，學生對通識教育的態度是充滿矛盾的，原因在於儘管學生最關心未來的職業發展，但他們也同意大學教育並不應只是為了幫助學生準備一份好的工作。

3 R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 12-13.

4 參見J. G. Gaff and M. L. Davis, "Student Views of General Education," *Liberal Education* 67.2 (1981): 112-123, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 12。

5 參見E. L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America* (Washington, DC: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987), 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 13。

6 參見J. G. Gaff, and M. L. Davis, "Student Views of General Education," 112-123, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 12。

7 參見E. L. Boyer, *College*, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 13。

以上兩份調查於二十世紀八十年代的美國進行，其結果與其他研究結果呈現的二十世紀八十年代美國大學生的面貌具有一致性。Levine觀察到，二十世紀七十年代末的大學生開始日益以職業為導向，並且對商業、法律、醫學等職業非常關注。⁸本科生在選擇專業時，多以就業前景為考慮的主要因素，而非選擇自由教育；同時，學生選課的範圍也都集中在主修領域。此種現象由二十世紀九十年代持續至今。實際上，Astin認為美國大學生從二十世紀六十年代末至八十年代末，日漸追求物質價值，而不再致力於尋索有意義的生活哲學。⁹而且，二十世紀八十年代末以來，政府對大學生資助日趨不穩定，越來越多學生通過借貸來資助自己完成學業，¹⁰學生兼職工作的時間也越來越長。¹¹經濟問題的困擾，成為大學生關注就業的一個原因。這一時期針對大學生對高等教育目的看法的調查，也都反映了大學生對職業發展的偏重。¹²

二十世紀八十年代的調查結果顯示，大學生對就業準備與通識教育都有需求，但更看重未來職業的發展。Gaff與Davis，以及Boyer的研究提示我們可以通過列舉大學教育目的的方式，瞭解大學生對大學整體學習目的的看法，以及認識通識教育作為其中一部分，處於怎樣的地位。

8 A. Levine, and J. S. Cureton, "Preface," in *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998).

9 A. W. Astin, "The Changing American College Student: Thirty-Year Trends, 1966–1996," *The Review of Higher Education* 21.2 (1998): 115–135.

10 A. W. Astin, "The Changing American College Student," 115–135.

11 A. Levine, and J. S. Cureton, "Preface," in *When Hope and Fear Collide*.

12 參見E. L. Boyer, *College*, 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 13; A. W. Astin, W. S. Korn, and E. R. Berz, *The American Freshman National Norms for Fall 1989* (Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California, Los Angeles, 1992), 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 10; American College Testing, *The ACT Evaluation/Survey Service: Entering Student Survey, Normative Data* (Iowa City, IA, 1989), 轉引自R. C. Reardon, J. G. Lenz, J. P. Sampson, J. S. Johnston, and G. L. Kramer, *The "Demand Side" of General Education*, 11。

以上研究呈現的均是美國的情況，二十世紀九十年代中期以來，中國內地部分大學開始發展通識教育課程，也出現了一些針對大學生的相關調查。在有關內地大學生對通識教育理解的調查中，結果與美國略有差別。

余凱於1998年11月至1999年3月對北京大學、清華大學、浙江大學、南開大學和武漢大學五所大學學生進行問卷調查。¹³ 在學生上大學的各種具體目的上，「想成為一個全面發展的人」、「想得到一個滿意的職業」、「想發揮自己的聰明才智」和「想知道更多自己感興趣的事」依次排在前四位，並且肯定回答比例高達百分之八十以上。余凱將調查結果與美國二十世紀八十年代進行的類似調查做比較，認為「在學生上大學的具體目的中，中美兩國學生都既有自我完善的需要，也有職業主義的考慮，從整體水平來看，較之美國學生，中國學生完善自我的需要略高於職業主義的考慮」。

需注意的是，以上調查都是針對大學生入學目的所做調查，大學生在進入大學前，受家庭等外在因素的影響較大，而家長一般傾向大學的實用結果，關注大學對子女未來職業發展的幫助，但大學階段，大學生是發展變化的。認知—結構主義理論可以幫助我們認識大學生的發展。以認知—結構主義理論為基礎的研究，集中於學生在為自己的世界建構意義過程中認知結構的發展。他們認為每個人的發展過程中都經歷了一系列階段。大部分認為這些階段是等級式的，每一個階段的達到都以前一段為基礎，大部分發展的方向是不可逆轉的。¹⁴

Perry的研究結果表明，大學生在大學發展變化的九個階段為：基本二元論階段（basic duality）、多樣性感知階段（multiplicity pre-legitimate）、多樣性服從階段（multiplicity subordinate）、多樣性相關

13 余凱：〈關於我國大學通識教育的調查與分析〉，《現代大學教育》，2003年第1期。

14 E. T. Pascarella and P. T. Terenzini, *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991), 23.

或相對主義服從階段 (multiplicity correlate or relativism subordinate)、相對主義關聯、競爭與擴散階段 (relativism correlate, competing, or diffuse)、承諾預見階段 (commitment foreseen)、初始承諾階段 (initial commitment)、承諾涵義取向階段 (orientation in implications of commitment)、承諾發展階段 (developing commitments)。¹⁵其中最要是在階段五——相對主義關聯、競爭與擴散階段 (relativism correlate, competing, or diffuse)，在此階段學生感知到知識與價值是相對的、偶然性的和情境性的。階段五之前的各個階段描繪學生從一個二元的絕對主義者向一般的相對主義者發展。階段五之後的各個階段描繪學生通過個人承諾的活動向相對主義的方向發展。如果細緻地來看這個架構，可以將學生發展大致歸為三個部分。在階段一、二、三，學生對絕對主義的「對一錯」觀進行調整，開始出現簡單的多元主義。在四、五、六三個階段，學生將簡單的多元主義轉變為情境式的相對主義，而且觀察到個人承諾在相對主義世界中的重要性。七、八、九三個階段將個人承諾與個人的實際經驗聯繫起來。¹⁶如果從Perry的理論角度來理解大學生，可能不同年級的學生對自身的認識、對通識教育的需求、對通識教育價值的認同會有差異。

此外，大學專門設計的課程也有可能改變學生的態度。Nickles以California State University Monterey Bay大學的“Proseminar 100”課程

15 具體而言，在階段一，學生以二元方式看待世界，認為「我」是對的、好的，「其他」是錯的、壞的。階段二，學生感知到多樣性觀點的存在與不確定性，但認為這是因為權威（教師）不合格或教師在提供訓練。階段三，學生開始接受多樣性與不確定性，但認為這是暫時的，知識權威還未獲得答案。階段四，學生對意義的建構呈現出兩種不同類型：1. 學生感知到合法的不確定性，並意識到任何人都有擁有自己意見的權力；2. 學生發現權威（教師）是基於其領域作出相對性推理。階段五，學生感知到所有知識與價值都是基於特定背景的，具有相對性的。階段六，學生理解到要在一個相對論的世界中，通過個人承諾的形式引導個人發展。階段七，學生開始在一些領域作出初次承諾。階段八，學生體驗到承諾的涵義，並開始探究責任的主體性與風格性問題。階段九，學生在多種責任中體驗到身份的確定感，並且意識到承諾是一項持續進行的活動，通過這樣的活動，學生可以表現其生活風格。

16 W. G. Perry, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970).

為研究對象，試圖發現大學一年級學生對成功學習的看法，以及檢測通過課程學習，學生的看法改變情況。研究結果發現：大學一年級學生以反思、師生互動方式投入此課程時，學生的思維方式、學習動機、學習意圖、學習行為都潛在發生變化。具體包括：1. 進入大學初，學生對學習的理解一般受外在標準影響（教師、同學、社會等）；2. 學生發展出一種學習語言，此語言可以增強學生理解其個性的能力，以及理解個性和學習風格對其學習影響的能力；3. 在學生獲得的對其個性及個性對學習影響的理解，與對特定教學方式的喜好之間，存在著聯繫，學生認同並發展這種聯繫；4. 學生發展出對於自己作為學習者的更複雜的理解，並將成功學習的責任從外在標準向內在標準轉移。¹⁷此研究提示我們可以開設一定課程，來幫助學生改變其學習信念，以促使學生更快適應大學學習。學生對成功學習的看法會從外在標準向內在標準轉移，這提示有可能不同年級、處於不同認識階段的學生對通識教育的認識會有差異。

（二）大學生對通識教育課程項目目的及科目目標之理解

1. 大學生對通識教育課程項目目的及科目目標之理解——美國的研究成果

二十世紀九十年代以來，美國出現以個別大學或課程為單位進行的研究，探究的問題聚焦於大學生對身處大學或具體課程目標的態度。

Petrosko對University of Louisville的756名一年級學生進行調查，

17 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.

瞭解學生對University of Louisville 23項通識教育預期結果的看法。¹⁸ 研究問題主要包括兩個方面：學生對23項結果重要性的看法，以及學生對達到這23項結果的信心。前一問題側重學生對通識教育價值的感知；後一問題與學生對學習結果的預期相關。研究者主要通過發放五點量表（Five Points Scale）結構問卷來獲得數據。

研究結果發現，對23個項目的重要性進行排序，發現均值最高的是寫作、語言交流等項目，以及與情意相關的項目，均值界於4.03—4.50，表示學生認為這些項目很重要；與數學、社會、自然科學、歷史等學科的學習結果、技巧相關的項目居中，均值界於3.30—3.93，表示學生認為這些項目重要；與藝術相關的項目排在最後，均值界於3.01—3.25，表示學生認為這些項目的重要性一般。對各個項目學習信心的排序與對各個項目重要性認識的順序相同，但均值與重要性看法相比略低，三部分的均值分別界於3.65—4.06、3.17—3.61、2.86—3.15之間。學生對通識教育重要性各項結果的看法與在各個方面學習的信心存在顯著相關。只有兩個項目與之不符，分別為「進行有效的口頭表達」和「對藝術進行欣賞」。學生認為進行有效的口頭表達很重要（4/23：4.08¹⁹），但對達到此項目標的信心不足（20/23：3.05²⁰）。學生對藝術欣賞方面的學習較有信心（9/23：3.36），但認為其重要性一

18 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.

19 4/23表示在23項通識教育的結果中，按照學生認為重要的均值進行高低排序，此項目排於第4位；4.08是此項的均值。23項通識教育的結果包括：具備良好的寫作能力；理解基本的社會行為原則；能夠進行有效的口頭表達；使用統計或數學推理對論述進行邏輯分析；多角度理解世界；欣賞藝術；從自然或社會科學角度理解資訊如何通過數學方式呈現；在身處社會中評價文化多樣性；理解史料如何被詮釋；理解科學理論；理解藝術如何呈現人類經驗；理解社會科學的優勢與局限；具有道德的和智性的敏感性；具有良好的專業寫作能力；能夠在藝術領域有所表現；理解歷史；理解具體學科領域的歷史；理解自然科學中推理的方法；瞭解美國之外的國家與文化；理解個人藝術如何融入藝術作品中；意識到歷史事件如何影響當今社會；理解個體行為的基本原則；理解藝術如何回應文化、政治及道德問題。

20 20/23表示在23項通識教育的結果中，按照學生認為學習有信心的均值進行高低排序，此項目位於第20位。3.05是此項的均值。

般 (22/23 : 3.05)。進行因素分析發現，23個項目分屬5個因數：歷史和文化理解 (history and cultural understanding)、藝術 (arts)、科學與數學 (science and mathematics)、行為科學 (behavioral science)、溝通能力 (communication)。

以上結果可以幫助我們在瞭解學生的學習動機時，辨別學生對不同通識教育目標的價值和學習結果的判斷。首先，在五個因數中，學生對溝通能力的重要性認可最高，但對口頭表達能力的提高缺乏信心。對學習任務價值的判斷和對結果成敗與否的期望是學生能否形成學習動機的兩個因素，因此，我們可以預期，學生在完成與溝通能力相關的科目或課程要求時，學習動機較強，在完成與口頭表達能力相關的科目或課程要求時，學習信心不足有可能影響學生的學習動機。其次，研究結果呈現的五個因數，可視為University of Louisville 通識教育課程目標的五個方面，從中可以看出，除溝通能力以外，其他四個因數均與學術學科相關，即該大學的通識教育項目側重讓學生瞭解不同學術領域的知識與方法，與情意相關的項目，如「從多角度理解世界」、「具有道德的和智性的敏感」較少，作者在做因素分析時，將這些項目歸入「歷史和文化的理解」範圍內。雖然不同大學的通識教育目的存在差異，但培養學生基本技能，擴展學生知識視野，令學生理解不同知識領域的方法，是二十世紀五十年代以來美國大學通識教育發展的主要內容。²¹ 我們可以看到，學生對溝通能力的重視勝於知識擴展，可能的解釋之一是溝通能力具有廣泛性，可應用於未來生活、

21 1945年，哈佛「紅皮書」發表後，美國各個大學紛紛仿效，開設分佈必修式的通識教育課程，即將人類知識按內容劃分成幾個領域，學生需分別在各個領域修一定學分。二十世紀八十年代初，哈佛大學推出「核心課程」，很快也成為美國大學通識教育的主要模式，核心課程強調學術領域的研究方法與思維方式，同樣將人類知識按方法劃分成幾個領域，學生需分別在各個領域修一定學分。二十世紀九十年代以來，「分佈必修方式」與「課程缺乏內在一致性」成為通識教育課程遭遇批評最多的兩個方面，一些大學開始嘗試統整類型的課程和課程項目。

職業發展、與他人交往等各個方面，因此他們對溝通能力的重視更多是出於實用的目的。

Brown針對Eastern New Mexico University一年級新生研討課，調查任課教師和學生對此科目課程目標的看法。此課程採取小班形式，每個班都由多位來自不同學科的教師組成教學組。²² 在此研究中，參與調查的教師和學生需對52個相關目標進行評分。對這52個目標的歸類，作者參考了Angelo與Cross的教學目標目錄（teaching goals inventory, TGI）方法，依據學習理論，劃分出六個類別的目標：高層次思維技巧（higher-order thinking skills）、基本的學業成功技巧（basic academic success skills）、具體學科的知識和技巧（discipline-specific knowledge and skills）、自由教育與學術價值（liberal arts and academic values）、工作與職業準備（work and career preparation）、個人發展（personal development）。²³ 研究發現，學生對六類目標的認可程度由高到低依次為：工作與職業準備、個人發展、基本的學業成功技巧、高層次思維技巧、自由教育與學術價值、具體學科的知識和技巧。教師對六類目標的認可程度由高到低依次為：高層次思維技巧、個人發展、基本的學業成功技巧、工作與職業準備、自由教育與學術價值、具體學科的知識和技巧。對於「高層次思維技巧」和「自由教育和學術價值」兩項，教師和學生並沒有顯著差異，且對後者的評分都偏低，兩者的最大差異在關於學生未來職業發展上，顯然，學生對此目標更加關注。

22 D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students* (Education Resources Information Centre, 2003, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/05/ba.pdf).

23 參見T. A. Angelo and K. P. Cross, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993)，轉引自D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*, 4。

教師們對發展學生的高層次思維技巧享有共識，特別是對學生批判思維能力的培養得到了教師一致認可。學生對課程目標的期望集中在個人發展、職業準備、基本技能的獲得三方面。學生對職業準備的重視，同Gaff與Davis，以及Boyer的研究結果相近。同時還需注意的是，教師與學生在「自由教育與學術價值」、「具體學科的知識與技能」兩方面的評分都偏低。「具體學科的知識與技能」與此課的定位有關，因為此課是針對所有新生的研討課，主要幫助大學新生瞭解大學的學習方法，所以還不會深入到具體學科領域。但對於「自由教育與學術價值」的態度，調查結果表明教師和學生對自由教育的價值認可程度都不夠。

Petrosko和Brown的研究是以一所大學和一門課程為單位進行的，他們都是先對課程目標進行解構，然後請學生（和教師）對這些目標進行評分，然後分析學生（和教師）對各類目標重要性的看法。Petrosko的調查還包括學生對學習自信心的看法。如果大學希望瞭解學生（和教師）對本校通識教育目的、通識教育課程目標的看法，或教師希望瞭解學生對個別課程目標的期望，可通過此方法進行。

2. 影響大學生對通識教育認知的因素

以上研究的結果提示我們，大學教師較關注傳統的培養學生思維技能的目標，而學生則較關心與就業準備有關的目標。PSSGE（The Penn State Symposium on General Education）進行的一項調查，就學生對通識教育缺乏熱情的原因進行了全面分析，其中也包括了對大學教師，特別是研究型大學教師的分析。²⁴

24 The Penn State Symposium on General Education, *Students in the Balance: General Education in the Research University* (Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2002, <http://www.psu.edu/dus/StudentsintheBalance.pdf>).

PSSGE的討論認為，學生選課時重視就業發展而對通識教育缺乏熱情，是受到實用傾向的影響，這種影響來自兩方面：家庭和社會文化。一方面，家長對大學教育期望甚高，但對子女未來的就業和專業發展又很看重，希望高等教育能為子女帶來良好的工作機會，因在具體專業的學習可以帶來直接的收益。也有一些家庭自己有堅定的價值和信念，他們不願大學將其子女培養成批判、反思類型的人，因而對部分通識教育的目的不表支持，向學生傳遞對通識教育而言消極、負面的信息。另一方面，實用主義價值觀在美國文化中根深蒂固。人們崇尚目標、結果，以及其他明顯的成效，很多人認為專業和職業的科目是有用的。此外，現時學生生活在物質主義的環境中，重視及時行樂而較輕視寬泛探究與反省的價值。

來自大學的使命、組織結構、教師態度、教學條件等傳遞的資訊，令學生潛在意識到研究型大學是以專業發展和科學研究為重，而不是通識教育。首先，研究型大學一般將專業發展當作其大學主要目的，強調新知識的開展，鼓勵教師進行原創性研究，培養研究生。還有一些公立的研究型大學強調大學與本土經濟發展之間的關係，強調為本土提供社會服務。這些大學更側重在工、商、健康等其他公共服務方面的專業進行發展。其次，許多大學的組織結構中並不包含承擔通識教育職責的部門，如本科學院，學生分屬不同的學院，而以學術領域為基礎組成的院系，其基本使命是為學生提供專業的課程和學位。通識教育並不是學院和系的職責。在院系分立的組織結構下，大學範圍的通識教育設計很難，將大學的價值傳遞給學生極不容易，因而，在許多大學裏，教師、學生、家長對通識教育的目標難以形成共識。院系獨立的組織與實用主義文化相結合，令學生感到深度學習的價值高於寬度學習。再者，教師對通識教育的態度也直接影響學生對通識教育價值的感知。大學中確實有不少教師懷著激情講授通識教育課程，並意識

到自己的工作對學生的價值；但也有一些教師的身份根植於自己的學科中，他們最為人熟悉的身份，首先是某個學科的專家，然後才是某家大學的教師。他們因專業研究活動而獲得系的僱用，以及終身制的提升與獎勵。另外，教師對大學的通識教育目標並不一定認同，學生不時地會聽到教師對通識教育目標的批評。第三，新教師初加入某一大學，很少獲得關於通識教育的資訊，倘若校方要求他們開設通識課程，他們本身已充滿迷惑，更遑論幫助學生增進對通識教育的理解。第四，出於條件限制，以及研究型大學對教師研究成果的重視，許多大學的通識教育課程由研究生擔任助教、非終身制系統的講師擔任教師。有的通識教育課程屬於大班教學，學生很少有機會和教師接觸交流。這些情況給學生傳遞了一個訊息，就是：通識課程不重要。

此外，大學通識教育課程與高中類似課程之間的區別不清晰，通識教育課程本身目標不明確，與主修課程及其他課程之間很難建立內在一致的聯繫，宣傳方式未能有效傳遞資訊等，也都成為阻礙大學生認同和投入通識教育課程的因素。學生在高中時讀的課程類似於通識教育課程，學生在升入大學後，希望獲得新知，但實際上，大部分高中學校將幫助學生升學作為主要目標，而不是為學生提供完善的通識教育。這可以歸為學生認為自己並不需要通識教育。對於通識教育課程的具體安排，一些大學的目標並不清晰，目標與修課要求之間的關係也不明確。在採取分佈必修制的大學裏，學生需要在寬泛的課程中進行選擇，結果課程之間的聯繫難以建立。有的通識教育課程結構與其他學習經歷之間缺乏聯繫，學生很難將其學習技能反覆運用、擴展和不斷提升。而宣傳方面，本科生手冊（*Undergraduate Bulletin*）一般會解釋通識教育的目標和要求，但這部分資訊的比重很小，即使專門介紹通識教育的宣傳冊也不一定能夠起到宣傳的效果。新生指導活動很少明確強調通識教育，即使此類活動中包括了通識教育的介紹，也會

因活動內容繁多而使宣傳通識教育的效能減弱。不少新生介紹活動是在學生宿舍中進行，但宿舍生活項目一般集中於社會問題和行為問題上。教師也很少跟學生討論通識教育話題，因他們並不瞭解學生需要完成的通識教育要求。

3. 大學生對通識教育課程項目目的之理解——中國內地的調查結果

中國內地自2000年以來，也出現了針對具體大學學生對通識教育認知所進行的調查，這些調查不限於提問學生對通識教育目的、通識教育課程目標的認識，還包括了學生對通識教育是甚麼、通識教育是否重要、學生選課因素等情況的瞭解。

馮惠敏、曾德軍設計了「武漢大學通識教育調查問卷」，在全校展開調查。調查對象主要針對大學三年級學生，覆蓋了全校23個學院的近九十個專業的一千四百餘人。對於是否開設通識教育課程，明確表示支持實施通識教育的佔一半以上（53.3%），認為「通識教育不利於專業發展」，持反對態度的僅佔9.4%，而37.3%「持觀望態度」的學生則認為通識教育過於理想，難以實施。²⁵

具體到課程質量與數量、課程內容與形式、課程目標與教材等方面的問題也在問卷中反映了出來。如認為現行通識課程「設置太雜亂」的佔44.7%，認為通識課程「質量不高」的佔82.3%，認為「課程只注重知識的灌輸，忽視給學生提供思考、分析和批判的方法」的佔72%。

在通識教育課程選修結構方面，此問卷側重調查了通識教育選修課程，發現學生在選課方面有三個特點：（1）學生傾向選修的通識課程中，人文科學類、社會科學類分別佔47.2%和34.2%，傾向選修自然科學類的佔18.6%。（2）對於人文、社科類課程，文科學生的選修傾

25 馮惠敏、曾德軍：〈武漢大學通識教育調查與分析報告〉，《武漢大學學報（社會科學版）》，2003年第4期。

向高於理工科學生；對於自然科學類課程，理工學生的選修傾向高於文科學生。(3) 相當一部分學生要求增設藝術類課程和體育保健類課程。學生選修通識課程考慮的幾個主要因素依次為興趣(41.5%)、補充知識結構(24.3%)、輕鬆獲取學分(15.9%)、時間安排(9.1%)、其他(9.2%)。通識課程教師的教學態度是認真負責的，得到了72.3%的學生的肯定，其教學方法也有69.5%的同學表示滿意。

陳小紅就汕頭大學本科生對通識教育的認知進行調查，結果發現，35%的學生自述對通識教育「沒有一點認識」，認為「稍微知道」的佔65%，他們的認識就是「除專業課外的增加知識的課程」，其中還有4%的學生認為通識教育課就是兩課等全校公共必修課。學生們對通識教育特性的描述出現最多的，是覆蓋面廣(65%)、自由輕鬆(43%)、符合學生需要和興趣(43%)、實用(42%)、不要太深太難(34%)、與專業有關(12%)。也有個別學生回答「不知道有甚麼特性」。對於通識教育的重要性，有77%的被調查者認為通識教育「重要」，6%的學生認為「重要但沒有專業課重要」，11%的學生認為通識教育「不是很重要」，只有6%的學生認為「不重要」。²⁶

以上調查反映了中國內地發展通識教育的一些現實。首先，中國內地雖然在二十世紀八十年代後就「通才教育」與「專才教育」展開了廣泛討論，²⁷但素質教育課程成為大學課程的一個部分，是在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試點工作後開始的。1998年，教育部高教司將這項工作推廣到全國各普通高等學校。²⁸伴隨素質教育的倡導，一些大學在二十世紀九十年代

26 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。

27 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。

28 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。

末以來提出並開始實踐類似於美國大學的通識教育課程。對於當代中國大學而言，通識教育課程是一個相對新的課程項目。學生、教師、管理者對「通識教育是甚麼」的理解都還比較模糊。從以上調查結果中可以看到，武漢大學學生認為通識教育課程與專業課程可能存在衝突。這種學生對通識教育課程與專業課程之間關係的態度，同Gaff與Davis，以及Boyer的分析結果相對應，即學生認為通識與專業是相矛盾的，並未能認識到二者之間的關係。汕頭大學學生對通識教育所知的比例也較低，且傾向將通識教育課程作為專業課程的補充，並且與現行的國家規定必修課程等同，但認為通識教育重要的比例卻較高。

對於選課的傾向，武漢大學學生傾向選修人文、社會科學類的課程。可能的原因有：此類課程的內容相對具有普遍性，對學生知識基礎的要求相對低，課程難度與自然學科相比較低。但是在學生選課的興趣上，我們看到學生認為個人的興趣最重要，其次為補充知識結構，為了獲取學分而修的比例是比較低的。汕頭大學學生認可的課程特點也是內容覆蓋面、課程難度、個人興趣等方面，實用方面的目的並不是最主要的。這同UCLA（University of California, Los Angeles）對課程束（cluster courses）的評價結果有一定差異，在UCLA的評價結果中，學生選課的主要目的是獲得通識教育學分，而不是將興趣放在第一位。

對於通識教育目標如何在大學的具體科目中體現，教師如何通過個別課程的教學來傳遞通識教育的價值，令學生如何對通識教育的目標更加瞭解和認可，這還需教師、研究者、管理者不懈努力。

（三）非認知因素與學生學習結果關係之研究

以上研究直接調查大學生對通識教育課程目的的認識，另外一類研究試圖探究非認知因素與學生學習結果之間的關係。House等人即

對大學生的非認知變量與其學習結果之間的關係進行研究。²⁹ 該研究選取兩所大學，一所城市私立大學的102名學生和一所鄉村公立大學的233名學生，這些學生均為大學一年級學生，並修讀「大學心理學入門」課程。該研究採用的非認知變量有：整體的學術能力（overall academic ability）、達成目標的動力（drive to achieve）、數學能力（mathematical ability）、智能（intellectual ability）、期望成為榮譽畢業生（expect to graduate with honors）、期望大學平均成績B以上（expect to make at least a B average in college）。背景變量有：ACT綜合成績（ACT composite score）、高中學習數學的時間（years of high school mathematics）。該研究搜集的數據，包括學生的背景資訊、學生對六項非認知變量的自我評分（採用五點量表），以及學生在該課程中的成績。

該研究主要有兩個發現。首先，學生的非認知特徵可以有效預期學生在相應通識教育課程中的結果。除了對自身「智慧」水平的感知與成績不相關外，其他五項變量均與學生在該課程中的成績呈現正相關，並且「期望大學平均成績B以上」成為分析學生成績水平的多元回歸方程的顯著因素。其次，在分析學生對成績是否滿意的綫形回歸方程中，只有學生之前的學業成績（ACT綜合分數）成為顯著因素。這說明非認知變量與學生學習成績之間的相關度更高，與學生對學習結果的滿意度相關較低。

此研究說明，非認知變量作為大學一年級學生通識教育課程結果的預期因素是有效的。大學研究者在分析影響學生學習結果因素的時候，可以從學生對自身整體學術能力的評估、學習的動力、成為榮譽

29 J. D. House, "Noncognitive Predictors of Achievement in a General Education Course: A Multi-Institutional Study," paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Boston, MA, 1995.

畢業生、獲得較高本科綜合成績幾個方面入手。以上結果也同時表明，在對新生進行指導時，應充分考慮學生對自身學術能力的態度以及他們對未來大學學習的預期。

還需注意的是，獲得較高的本科綜合成績，是大學生所期望的。中國內地目前開設通識教育課程的，多為綜合性的、排名位於前列的大學。對於這些大學的學生，獲得高分一方面是令其實現表現性目標，另一方面，較高的學業成績，對學生是否獲得免試研究生資格、出國留學名額，以及在找工作中增強競爭力都有一定關係。但是對於實施分佈必修制的通識教育課程，如果僅要求學生在幾個領域自由選修一定學分，學生選課將同教師給分高低呈現相關，學生會流入教師給分高的課程中。分數膨脹意味著高分數並不代表學生獲得了高質量的學習結果，而在課程「競爭」中，會出現「劣幣驅逐良幣」的危險。

三、大學生對通識教育結果的感知與評價

探究有關大學生對通識教育結果的感知，主要使用兩種研究方法：一種方法是辨認一般的或大學具體的通識教育目標，編成調查問卷，然後由學生對自己的學習結果進行評價，回答自己在各項目標上的達成程度；另一種方法以質化為主，針對具體的通識教育課程，通過訪談、問卷、觀察、檔案分析等多種方式，瞭解學生在該課程中的收穫。此兩類研究都是學生自我報告的學習結果，即學生對通識教育（課程）學習結果的感知，並非對其實際學習效果的測量。

Mclure等人對美國歷史上黑種人為主的學院或大學（HBCU³⁰）與其他族裔為主的大學進行比較，調查這兩類高等教育機構中的大學

30 HBCU指Historically Black Colleges and Universities。

生對通識教育目的的理解有何異同。³¹ 結果發現，HBCU學生意識到的通識教育在七個方面對自己的幫助，均大於非HBCU學生。其中對所有學生幫助最大的三個方面是：拓寬學生對多樣人群、文化、價值的意識（4.01：3.74）；令學生成為獨立的，能夠自我指導的學習者（4.01：3.73）；發展成為全人（3.94：3.75）。HBCU學生與非HBCU學生的差異呈現在四個方面，依認可程度差異的大小，依次為：令學生成為獨立的，能夠自我指導的學習者（4.01：3.73）；拓寬學生對多樣人群、文化、價值的意識（4.01：3.74）；在宏觀世界背景下思考個人的專業發展（3.84：3.57）；建立起能夠在不同學術領域探索和學習的架構（3.87：3.61）。對所有學生幫助較小的兩個方面是：增長關於自然、物理、生物資源的知識（3.64：3.45）；學會欣賞有關文學、哲學、藝術的典籍（3.66：3.45）。Mclure等人的研究呈現出不同族裔背景的學生對通識教育目的的態度存在差異，但他們並未解釋此中原因，Berger從官僚制、學院制、政治、象徵性、系統性五個組織行為維度解釋HBCU對學生學習的影響，住校、參加大量的社區服務、宗教活動、合作學習、學生自我管理的活動、俱樂部和社團、多元文化活動行為都令學生日益增強其人文價值觀以及對社區服務的支持態度。³²

UCLA³³ 對1998–1999年度針對一年級新生開設的課程束進行評價，此研究分別從學生、教師、助教的角度，瞭解不同持分者

31 G. T. Mclure, A. M. S. Rao, and W. L. Lester, "Comparing Student Perceptions of General Education and Personal Growth Outcomes at HBCU and Non-HBCU Institutions," paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA, 1999.

32 J. B. Berger, "Organizational Behavior at Colleges and Student Outcomes: A New Perspective on College Impact," *The Review of Higher Education* 23.2 (2000).

33 引用來源將UCLA 改為California University。California University, *Assessment of the General Education Cluster Course Experience: A Pilot Program of the College of Letters and Science. Year One of A Five Year Study: The Student Perspective, the Graduate Student Instructor Perspective, the Faculty Perspective* (Los Angeles: The College of Letters and Science, California University, Los Angeles, 2000).

(stake holder) 對此通識教育課程的看法。UCLA的課程束旨在以寬泛的、交叉學科內容為主題，由來自兩個或更多學術學科的處於梯級職稱系統中的教師 (ladder faculty) 共同任教一門課程，並且一門課程進行三個學季 (quarter)，前兩個學季以教師講授為主，第三個學季以研討班形式為主。此課程同時嘗試建立教師、研究生助教、學生之間的學術社群。從學生的角度來看，此課程吸引了UCLA最優秀的新生，為他們提供了範圍寬廣、種類多樣的本科教育活動，如擴展的寫作訓練，與背景各異的同學進行小組活動，使用技術，與教師進行互動。

學生對課程的具體感知包括：在詢問學生為甚麼選修此課程時，學生的回答集中於實用的方面，例如希望獲得通識教育的學分，或希望拿到榮譽學分 (honor credit)；四分之三的學生也提到自己對此課程的興趣。學生認為此課的工作量比其他一年級課程要大，所耗的時間也較多。大部分學生感覺此課程的內容較難掌握。他們也相信通過此課程，他們的各種技巧均得以提高，三分之二的同學認為他們的寫作和分析能力有所提升；半數以上的同學認為他們的圖書館搜索技能、對時事的理解、量化技巧都有所發展。學生認為此類型課程增強了他們對學習的投入。超過一半的學生認為此類課為他們提供了更多智力方面的靈感，教會他們更多知識，對學習產生更多的熱情。學生也覺得此類課程為他們提供了與同學、教師的交流與互動機會，他們非常滿意。超過四分之三完成課程的學生表示願意將該課介紹給其他同學。學生也表示課程資料需要增強內部一致性和統整。

UCLA的課程束試圖發展統整類型的課程，以某一寬泛主題為中心，由不同學科教師協同教學，為學生提供多學科的視角、多樣的技能，發展學術社群，令學生對通識教育課程更加投入。學生對課程結果的感知也都體現在以上各個方面。

不過，我們也可以看到學生最初選擇此課的原因中，百分之八十以上的學生是為了獲得通識教育的學分，有一半的學生是為了獲得此課程提供的榮譽學分，但學生興趣也是一個重要因素，秋季學期有四分之三的學生認為選此課是出於自己的興趣。從學生選課的動機來看，學生既有實用的要求，也有滿足興趣的內在需求。但這些動機與課程設計的目的並不完全配合，也可以說，學生在修讀此課程前，對此課程試圖達到的目的並沒有清晰的認識。但是，無論如何，從學生對學習結果的感知來看，學生在課程設計所期望的幾個目的上都認為自己有所收穫。這提示我們重新思考對「課程」概念的理解。黃政傑在對課程的概念進行分析時指出，課程是指教學科目及相關教材時，我們關注的是教學科目的目標、內容、活動、評鑒等，³⁴但如果課程被定義為學習經驗的安排，則我們強調令學生的學習經驗出現在實際教學情境中，學生與周圍環境中的人和事物的互動，此一互動的品質及產生的實際結果，對於學習者而言是非常重要的有意義的。雖然參加UCLA課程束的學生選課時對課程目的的認識與課程設計者不一致，但是當課程致力於提供給學生學習的機會和經驗時，學生會意識到課程的意義及價值。

AAC&U (Association of American Colleges and Universities)³⁵ 在兩份報告³⁶ 對通識教育目標分析的基礎上，綜合分析出通識教育的三類15項學習目標 (liberal education outcomes)，並以FSSE (Faculty Survey of Student Engagement) 2004及NSSE (National Survey

34 黃政傑：《課程改革》（台北：漢文書店，1999年），頁13—14。

35 Association of American Colleges and Universities, *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College* (Washington, DC: Association of American College and Universities, 2005).

36 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). Association of American Colleges and Universities, *Taking Responsibility for the Quality of the Baccalaureate Degree* (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2004).

of Student Engagement) 2004的調查數據為依據，分析大學教師和學生對這些通識教育目標實現程度的感知。

AAC&U提出的通識教育學習目標包括：1. 關於人類文化與自然界的知識，具體而言包括：科學、社會學科、數學、人文學科、藝術。2. 智性的與實踐的技能，具體而言包括：寫作、語言交流；探究式、批判式、創新式思維；量化分析的素養；信息素養；小組工作；統整學習。3. 個人的及社會的責任，具體而言包括：公民責任及對公共事務之投入、道德與價值觀、對不同文化的知識與理解行動、對終生學習的訴求。³⁷

將教師與學生的看法進行對比，發現教師對分析思考、統整學習、計算機使用方面較重視，對量化分析素養、個人及社會責任方面的目標則較不關心。對於學生自己報告的學習結果，除了公民責任及相關參與活動方面，學生自我報告的收益較低外，學生認為在其他方面的收益都是比較高的。在對寫作與口頭溝通能力的目標達成上，教師的認可比例明顯低於學生的認可比例，即教師與學生在寫作、口頭溝通能力方面的感知存在差異。

此項分析結果中的教師態度同Brown³⁸以及Stark與Lattuca³⁹的研究結果是相一致的，反映了大學教師對發展學生智能目標（intellectual goals）的重視，因這與教師的目標較接近。此分析結果中的學生認為，在與公民參與活動相關方面的收益較低。有研究者分析認為，18—24歲的年輕人是最低願意投入公民參與活動中的，⁴⁰但也有實證

37 Association of American Colleges and Universities, *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College*.

38 D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*.

39 J. S. Stark and L. R. Lattuca, *Shaping the College Curriculum*, 195.

40 參見R. D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon and Schuster, 2000)，轉引自K. E. Spiezio, K. Q. Baker, and K. Boland, "General Education and Civic Engagement: An Empirical Analysis of Pedagogical Possibilities," *The Journal of General Education* 54.4 (2005): 273–292。

研究結果支持，當教師使用致力於推動民主參與的教學策略時，他們可以對學生的公民價值感產生顯著影響。⁴¹Astin對大學生的觀察也認為，雖然二十世紀八十年代末至九十年代中，美國大學生對政治活動的參與漸少，但對社區服務的興趣和投入卻增加。有關學生對「公民參與活動」的感知還需調查和分析。⁴²

余凱的調查也提出了大學生對通識教育課程價值的評價問題。在學生評分上，平均分值在4（表示比較有價值）以上的通識教育課程依次為計算機科學（分值为4.50）、外國語（分值为4.37），以及文學和藝術（分值为4）。⁴³這與Petrosko的調查結果有相近之處，Petrosko的調查結果顯示，學生對23項通識教育目的重要性進行評價，結果是學生認為與溝通能力相關的因素最重要，余凱的研究也表明，中國幾所綜合大學學生同樣認為與技能相關的課程價值較高。⁴⁴

四、討論

本文針對「大學生對通識教育的理解」這一主題，回顧了有關的調查和研究的文獻。「對通識教育的理解」是學生個人理解到的學習目的與結果，本文主要呈現兩方面的內容：大學生對通識教育目的、通識教育課程目標的理解；大學生對通識教育課程結果的感知和評價。

在關於大學教育目的的理解上，有關美國部分的研究表明，大學生對職業發展和通識教育都有需求，但對職業發展的需求更重視；在

41 K. E. Spiezio, K. Q. Baker, and K. Boland, "General Education and Civic Engagement."

42 A. W. Astin, "The Changing American College Student."

43 余凱：〈關於我國大學通識教育的調查與分析〉。

44 J. M. Petrosko, "Measuring First-Year College Students on Attitudes towards General Education Outcomes."

對大學通識教育課程目的的理解上，學生對與職業發展相關的方面、對實用技能方面也是最為重視。而本文涉及的中國大學的調查結果顯示，因通識教育對於當代大學生而言還是一個外來語，學生對「通識教育是甚麼」還存在疑惑，且容易將通識教育當作與專業教育相衝突的概念，或僅作為專業教育之外的補充；但也有相當學生認為通識教育是重要的，並將通識教育課程同「內容廣泛」、「個人興趣」等相聯繫。但具體的通識教育目標，中國大學生的態度還是不太明確。

對於香港中文大學而言，中文大學自建校以來，一直有發展通識教育的傳統與訴求，教師、學生都認可通識教育課程項目的存在，但是對通識教育目標的認同卻未必一致。如果想瞭解大學、教師、學生等不同持分者對中文大學通識教育目的的態度，可以借鑒Petrosko⁴⁵的研究。

在學生對學習結果的感知方面，如果我們將學生選課原因與學生對課程目標認識相聯繫，可以發現，學生對課程的需求一般出於外在需求和內在興趣兩個方面：外在需求包括獲得通識教育的學分、榮譽學分、獲得較高的學業成績等；內在需求包括學生對課程內容的興趣。學生在陳述選課目的時，很少會與課程設計的目的的一致，如UCLA對「課程束」的評價。但是，學生在上完課之後，尤其當某一課程為學生提供了有價值和意義的學習經驗之後，學生能夠感知到課程的意圖，以及意識到自己在課程中的收穫，這些收穫同課程設計者的目的在一定程度上相吻合。這也提示我們，雖然學生對通識教育（課程）的理解不是很樂觀，學生太偏於實用，但當教師為學生提供了良好的學習經驗，學生願意投入其中時，便能夠意識到自己的收穫。這需要課程設計者在設計課程時，尋求刺激學生內在在外需求的策略。

45 J. M. Petrosko, "Measuring First-Year College Students on Attitudes towards General Education Outcomes."

本文回顧之文獻中，Brown⁴⁶和AAC&U⁴⁷的調查對教師和學生態度進行了對比，並且PSSGE⁴⁸對研究型大學的學生缺乏熱情的原因進行深入分析，其中也涉及了教師的因素。總括來說，在通識教育課程中，大學教師重視的，是學生智能目標的發展，如學生的思維能力等；學生則較看重個人發展目標、職業目標；教師和學生對與自由教育、公民意識等相關的目標，重視程度都較低。我們不能期望每一門課程都達到通識教育的所有目標，對於具體課程而言，都只能達到特定的目的。但這些調查顯示，教師需要更加確定自己課程的目標及定位，並有意識地將通識教育的目標與教學活動聯繫起來，而不只是簡單改造專業課程。這需要我們對開設通識教育課程的教師進行研究。

本文回顧的文獻，主要是學生自我報告的對通識教育（課程）的看法、對自我學習結果的感知等，是屬於學生態度的範疇。這些內容對我們理解通識教育課堂中的大學生，是遠遠不夠的。我們還需要瞭解更多關於學生特徵、學生行為的知識，如他們的心理特徵、背景資料、選課方式、學習結果等。

關於學生特徵，因實施通識教育課程項目的大學一般都要求學生在通識教育課程項目中修讀一定學分，雖然每個學生的課程組合大相逕庭，但所有學生都需完成這些學分，從此角度看，我們可以借助針對大學生整體進行的調查，來瞭解大學生的一般特徵。Pascarella與Terenzini總結了與學生發展相關的理論主要有：1. 社會心理學的理論；2. 認知—結構主義理論；3. 分類模式；以及4. 個體—環境互動模式等。⁴⁹但同時，對於通識教育課程而言（特別是在分佈必修制下，大學的通識教育課程一般由各個院系來提供），在具體內容的課程

46 D. Brown, *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*.

47 Association of American Colleges and Universities, *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College*.

48 The Penn State Symposium on General Education, *Students in the Balance*.

49 E. T. Pascarella and P. T. Terenzini, *How College Affects Students*.

中，教師面臨的困難又不完全一致，如學生的學科背景和知識基礎對自然科學類型的課程影響較大；對於藝術內容類型的課程，學生的家庭背景、城鄉背景成為影響教師教學的因素；對於文科、社會科學內容的課程來說，學生背景特徵的影響較小。而特定內容的課程還需要考量學生的宗教背景、價值觀問題等。

馮惠敏、曾德軍的調查提出了關於學生選課的問題。⁵⁰ 學生如何選課也是饒有趣味的問題，學生傾向選甚麼類型的課程、選課過程中看重的因素、通識課程結構、學習時間的分配、對課程難度的感知等，都可以幫助我們更多瞭解他們對通識課程的態度和學習的過程和方法。

還有一類型的研究也可以給我們提供關於學生學習的豐富資訊，就是對學生學習結果的評價。通識教育課程作為整體的課程項目雖然難於評價，⁵¹ 但有一些研究者試圖對具體通識教育課程中學生的學習結果進行研究，看他們在具體課程中的收穫，或他們在某些方面，如技能方面的學習結果。這些結果令我們看到具體課程的成效，以及學生在通識教育課程中的學習效果。

五、結語

本文針對大學生如何理解通識教育這一主題進行了回顧，文獻的來源主要是美國和中國內地。對於香港地區，我們還需要在具體的社會文化和大學環境中來理解通識教育。

本文回顧之文獻為我們提供了對大學生進行理解的視角、方法和資訊，這些知識有助於我們在具體社會和大學背景中認識大學生。

50 馮惠敏、曾德軍：〈武漢大學通識教育調查與分析報告〉。

51 B. Trudy, "Assessing the Achievement of General Education Objectives: A College-wide Approach," *The Journal of General Education* 49.3 (2000): 182–210.

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. 余凱，〈關於我國大學通識教育的調查與分析〉，《現代大學教育》，2003年第1期。
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。
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. 馮惠敏、曾德軍，〈武漢大學通識教育調查與分析報告〉，《武漢大學學報（社會科學版）》，2003年第4期。
6. 黃政傑，《課程改革》，台北：漢文書店，1999年。

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, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002.
2. Association of American Colleges and Universities. *Taking Responsibility for the Quality of the Baccalaureate Degree*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2004.
3. Association of American Colleges and Universities. *Liberal Education Outcomes: A Primary Report on Student Achievement in College*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2005.

4. Astin, A. W. "The Changing American College Student: Thirty-Year Trends, 1966–1996." *The Review of Higher Education* 21.2 (1998): 115–135.
5. Berger, J. B. "Organizational Behavior at Colleges and Student Outcomes: A New Perspective on College Impact." *The Review of Higher Education* 23.2 (2000): 177–198.
6. Brown, D. *A Comparison of Teaching Goals and Objectives Identified by Faculty and Peer Learning Facilitators within a Transition Seminar for New College Students*. Education Resources Information Centre, 2003, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/05/ba.pdf.
7. California University. *Assessment of the General Education Cluster Course Experience: A Pilot Program of the College of Letters and Science. Year One of a Five Year Study: The Student Perspective, the Graduate Student Instructor Perspective, the Faculty Perspective*. Los Angeles: College of Letters and Science, California University, Los Angeles, 2000.
8. Gaff, J. G. *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievements and Furthering Progress in the Reform of General Education*. San Francisco; Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1991.
9. House, J. D. "Noncognitive Predictors of Achievement in a General Education Course: a Multi-Institutional Study." Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Boston, MA, 1995.
10. Levine, A. and Cureton, J. S. *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
11. Mclure, G. T., Rao, A. M. S., and Lester, W. L. "Comparing Student

- Perceptions of General Education and Personal Growth Outcomes at HBCU and non-HBCU Institutions.” Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA, 1999.
12. Nickles, D. A. “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.
 13. Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
 14. Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
 15. Petrosko, J. M. “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.
 16. Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P., Johnston, J. S., and Kramer, G. L. *The “Demand Side” of General Education—A Review of the Literature: Technical Report Number 11*. Education Resources Information Centre, 1990, <http://www.career.fsu.edu/documents/technical%20reports/Technical%20Report%2011/Technical%20Report%2011.pdf>.
 17. Spiezio, K. E., Baker, K. Q., and Boland, K. “General Education and Civic Engagement: An Empirical Analysis of Pedagogical Possibilities.” *The Journal of General Education* 54.4 (2005): 273–292.
 18. Stark, J. S. and Lattuca, L. R. *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
 19. The Penn State Symposium on General Education. *Students in the*

Balance: General Education in the Research University. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2002, <http://www.psu.edu/dus/StudentsintheBalance.pdf>.

20. Trudy, B. “Assessing the Achievement of General Education Objectives: A College-wide Approach.” *The Journal of General Education* 49.3 (2000): 182–210.

理想與現實的矛盾

——香港中文大學學生聚焦小組研究及分析**

楊杏文*

香港中文大學

一、研究的背景和目的

香港中文大學自創校以來一直重視通識教育。近年來，為改善現況，並為大學學制改革實施後的發展方向作好準備，本校致力檢討通識教育課程，於2002年對通識教育進行了一次全面檢討。檢討報告建議，大學通識教育部應定期組織學生討論會，以收集學生對大學通識教育課程的整體意見，使教學質素得以持續改進。又因近年來有不少任教通識科的老師反映，學生在通識科與主修科的學習表現有明顯分別，例如，躉課情況較多、學習不夠主動；學生為了追求成績，蜂擁地選修一些他們認為較容易取高分的科目；又或期望輕易過關，特意選修課業要求較輕的科目。這些現象令老師非常關注。我們認為，為進一步發展通識教育，瞭解現時學生對大學通識教育的看法，是必需且迫切的。

* 香港中文大學大學通識教育部項目統籌。

** 2006年9月20日，我與吳曉真小姐（香港中文大學大學通識教育部項目統籌）以「香港中文大學同學對通識的理解及期望」為題，在是日「通識午餐聚會」上向中文大學任教通識科的老師及關心大學通識教育的同仁、同學報告了本部舉行的兩場學生聚焦小組討論會內容，本文即在此報告基礎上撰寫而成。

香港中文大學大學通識教育部於2005年12月23日及2006年1月16日策劃了兩場學生聚焦小組（student focus group）討論會（以下稱「討論會」）。目的在於瞭解香港中文大學學生對大學通識教育的理解和期望、修讀通識課的學習經驗及相關問題。研究結果一方面可讓老師瞭解學生的需要和想法，另一方面可從學生的角度瞭解中大通識教育的現況，有助制定新措施及為未來發展提供依據。

二、研究範圍和方法

（一）研究範圍

為收集不同背景的學生意見，參與是次討論會的香港中文大學學生來自不同學系、年級及書院，惟一年級學生一般只修讀很少通識課，經驗不多，所以此次討論會並未涵蓋一年級學生。

（二）研究方法

本研究以聚焦小組方式進行，聚焦小組是質性研究方式的一種，參與者一般由數人至十人組成，他們在主持的引導下，就事先擬定的問題，以座談會形式自由地表達想法和感受。

我們透過校內各種宣傳途徑，如電郵、新聞組，以及通識科老師呼籲等方式，邀請學生報名參加討論會。每場討論會均有超過一百一十人報名，最後選中五十七人參加。已報名的學生須完成一份簡單的網上問卷（請見文末附錄），問卷結果讓我們瞭解學生對大學通識教育課程的基本看法，並有助擬定討論會問題。

討論會問題（請見文末附錄）由大學通識教育部設計，我們建議同學就幾方面提出對通識課的期望和意見，討論範圍包括課程架構、對科目內容的興趣、工作量、內容的深淺程度、教學方法，以及如何

看待double-coded¹問題等。討論會分兩部分進行，第一部分將參與學生分成三個小組，每組約十人，由大學通識教育部工作人員作主持帶領討論，討論時間約一小時；第二部分由每小組派代表向所有同學匯報討論重點，最後由大學通識教育主任、副主任及辦公室主任回應並解答問題，時間約一小時。

三、研究結果及分析

縱觀問卷調查和討論會結果，我們可以從同學對通識教育的期望中，發現他們的想法與本校大學通識教育的理念有不少契合之處，但同時亦存在很多現實因素影響同學的修讀意願，以致要面對現實與理想間的矛盾。

（一）肯定大學通識課的價值

大部分同學對大學通識課的理念和價值均表認同。在網上問卷調查中，有95%受訪者同意「大學通識課程能讓學生認識不同學科的理念和價值」，有92%同意「大學通識課程有助學生建立判斷力與價值觀」。在討論會中，同學被問及「如非大學課程規定，你會否選修通識課」時，幾乎所有同學都表示仍會選修。

同學仍會選修通識課，是因為通識課能幫助他們擴闊視野，吸收更多其他學科的知識。他們認為只讀主修科會令視野過於狹窄，而多讀其他學科的知識可以讓他們把不同範圍的知識融會貫通。在專科以外，同時學習其他知識，正是大學通識教育的其中一個重要目標。其中有部分同學更表示，作為大學生應具備廣闊的知識基礎，而通識教育確實

1 關於double-coded問題，請參見本文於「研究結果及分析」一節中的論述。

能豐富同學的識見，因而同學肯定通識教育在大學教育中的重要性。

除了認同通識教育的基本理念外，同學亦表示通識課能匯聚來自不同學系的同學，這種上課模式有利學習和思考。香港中文大學大學通識教育的其中一個理想，是做到「來自各方的人一起參與學習」，現時本校的大學通識教育課程由不同學系開課，提供給不同學系的同學一起修讀，某程度上亦達到這一理想。² 受訪同學表示，通識課能提供交流的平台，讓不同學系的同學在課堂上或小組作業中切磋討論、協作學習，從其他同學的分享或匯報，瞭解到其他學科探究知識、瞭解事物的方法，豐富彼此的學習經驗，他們更特別強調，在思考方法上的差異能幫助自己有更多反思和啟發。

此外，在教學方法方面，有不少同學表示比較喜歡導修課、課堂討論及個人論文寫作。這一討論結果令我們較感意外，因為我們一直的印象是同學較喜歡只聽老師講課和考選擇題，而不喜歡寫作論文和上導修課。然而，受訪同學解釋，課堂討論能讓他們更容易掌握所學，個人論文相比小組作業及考選擇題更能反映他們付出的努力，評分相對公平。此外，他們還希望老師在論文寫作方面給予更多指引。

（二）面對種種現實的問題

在討論會中，同學在理念層面一般都肯定通識教育的價值。但當談及選課、工作量、學業成績等較具體和切身的問題時，便發現同學存在許多與現實有關的問題，令理想與現實產生矛盾。

1. 看重成績

在分組討論中，有很多同學傾向將興趣、成績作對比，比較之下，大部分同學都認為成績較為重要。雖然同學都有興趣讀通識，

2 張燦輝：〈序言〉，《香港中文大學通識教育概覽》（香港：香港中文大學大學通識教育部，2005年），頁2。

但另一方面，他們也要面對其他現實的考慮，例如爭取獎學金、找工作、未來升學、參加海外交流計劃等。他們認為，成績是甄選的決定性因素，對未來的發展有著重要影響，因此，爭取好成績就成為他們的首要目標。在這個大前提下，同學也會按照自己的興趣選科，但底線是學習興趣不可影響整體成績。有同學更表示不介意選修內容較艱深的課程，但最重要的還是取得高分數。

2. 主修科比通識科重要

除了看重通識科的成績外，同學亦認為主修科較通識科重要。然而，重視主修科往往離不開成績、前途等因素。同學會因應自己未來專業發展或畢業後就業市場的趨勢，而決定哪一科較為重要。在這種求學心態下，不屬於任何專業學科的通識課便較難獲得同學的重視。

有些同學表示，通識科可平衡主修科的學習生活，雖然平衡主修科學習是大學通識教育的目標之一，但細察之下，卻發現同學所指的平衡有不同的意思。有同學期望平衡知識上的發展，但大部分同學所指的「平衡」卻往往有調劑的意味，他們認為通識應該內容較淺、工作量較少、上課較輕鬆，以致可以讓他們在繁忙的主修科學習中得到舒緩，以平衡主修科課業繁重的工作和壓力。

從同學對課程內容、工作量、學業成績的期望，也具體地反映出他們對通識科的重視程度不及主修科。

課程內容方面，大部分同學都期望通識課不會教授很艱深的東西，他們傾向將通識理解為「普通、簡單」的意思，反映他們對通識教育的認識不深。他們的期望大致可分為兩類：一是基礎知識、學科概論，他們認為通識課就是主修科的入門課，為同學作概括性介紹；另一是期望通識課把艱深的理論知識生活化、簡單化，教授的知識應以實用、應用為目標。相比傳授專業知識的主修科，通識科被誤以為是次等科目，學術要求不高。

工作量方面，在網上問卷調查中，只有9.5%的同學表示同意「大學通識科目要求的工作量應與主修科目相等」，有57%不同意。在討論會上，大部分同學都認為通識科的工作量應該較輕；更有部分同學提出「始終都是為了學習，工作量不要太多」，換言之，同學認為，要學習，就不應該做太多功課，輕輕鬆鬆才能學得更好。同學對學習抱持這種見解，是值得我們深思的。

此外，同學認為通識科的成績只會影響整體學業成績（GPA），而主修科成績則決定畢業榮譽，相比之下，通識科只影響一個學期的成績，影響較主修科少，重要性也相對較低。因此，同學普遍存有一種錯誤的觀念，就是通識課在大學課程中只擔當輔助角色，這令同學對通識課的期望與主修課有所差別。在主修課中，同學會覺得需要付出很大努力才可取得合理分數，而在通識課中，同學則覺得只要盡了本分，老師便應給予高分。

基於對成績和主修科的重視，討論引申到同學非常關注的相關問題——double-coded科目和「屈機」問題。

3. Double-coded科目和「屈機」問題

Double-coded即同一科有兩個科目編號——主修科編號和通識科編號。Double-coded的通識科與主修科有相同的科目內容、學分和功課要求；同一門科目的課堂上，既有主修生，又有非主修生，即同一門科目，主修生當作主修科科目來修讀，非主修生則當作通識科修讀。

「屈機」原是香港的遊戲機術語，後來成為流行文化中的俚語，泛指任何使用建制上的漏洞而使事件得以達成的手段。³ 討論會中，同學表示在修通識科時也有「屈機」情況，如某些同學對科目早已熟識

3 參自維基百科的解說，<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%B1%88%E6%A9%9F>。

但仍然修讀，因此他們輕易地取得好成績，並將整體成績推高，在標準分佈（normal distribution）之下，變相拖垮了其他同學的成績。

同學非常關心通識科double-coded制度和由制度引起的「屈機」問題，因為這制度令他們的成績更無保證，現實的張力更大。有同學認為double-coded制度本身不夠公平，主修生比通識學生有更高程度的學科知識，但卻一同上課、一同評分，同學擔心被主修生「屈機」，影響成績。此外，亦有同學提出「曲線屈機」問題，即在中學曾修讀相關科目的同學，比未曾修讀的同學較容易取得好成績，最明顯的是在範圍B（自然、科學與環境）課程中，文科背景的同學經常擔心自己比理科同學吃虧，難以取得高分。他們亦表示，學生差異大，容易影響教學質素和學習氣氛，令老師和同學皆無所適從。因此，有同學建議取消所有double-coded科，若暫時未能全部取消，也應該將主修生及通識學生分開評分，以確保公平的評核尺度。

面對上述各種問題，學生表現為在興趣與成績、理想與現實之間難以取得平衡。在兩次討論會中，很多同學不時慨嘆，他們期望在通識課學習到更多，但也不能將成績置之不理。這種張力直接影響了選通識科目的準則，從同學的意見中，我們看到兩種主要的選科傾向。

（三）兩種選科傾向

1. 選修「易碌科」

部分同學傾向選修「易碌科」。對學生來說，無須付出太多努力而又能輕易過關或獲取高分的就是「易碌科」。所謂「易碌」，其實並沒有客觀、普遍的標準，「易碌」與否往往因人而異。同學想有好成績，或不想被通識科拉低成績，會選修「易碌科」；又或為了花多些時間、精神讀好主修科，令主修科分數高些，也會選「易碌科」。

除了選修容易取得好成績、工作量少、學習較輕鬆的科目外，同學更多的是選修與主修科相關的科目，或自己曾經學習過相關知識的科目。這樣雖然可以確保成績，但結果很可能是重複學習已有的知識，修課時亦未必多花時間進一步探究研習，更有可能以為自己早已熟悉該科內容，無須上課，只集中精神於測驗、考試便可過關，因而忽略老師教授的新知識或對已有知識的批判。

然而，亦有同學選修了原本以為「易碌」的科目，但結果卻觸礁。很多同學在剛進大學時，接受師兄師姐的意見，追捧某些所謂「頹科」或「易碌科」；同學又或會因為未熟悉大學的學習生活，因而選修較「保險」的科目；又或者為了花更多時間在其他活動上，寧可選修較輕鬆的科目。但每一科「易碌」與否，實在因人而異，而且老師也可能在新學期修改科目內容、課業要求等，所以同學根據別人過往的經驗選科，往往適得其反。

2. 以興趣為首選

討論會中，並不是所有同學都為求成績而選「易碌科」，也有一些同學會為興趣挑戰自己。這些同學不介意成績，但結果是成績未如理想。為了興趣，卻犧牲成績，對這些同學來說，理想與現實似乎也是難以平衡。雖然對成績有點失望，但他們依然覺得修讀自己有興趣的科目是值得的。

四、總結

從以上討論會的結果，我們總結出如下幾項重點：

（一）學生對大學通識課程基本理念的理解

一直以來，我們有一個印象是學生不太重視通識課，通識課對他

們來說只是大學學分要求。但從問卷及討論會的結果顯示，同學對大學通識課的認同比我們預想高。大部分同學都同意大學通識課程的基本理念與價值。若通識課不再是必修課，大部分同學均表示依然會選修，可見通識課在同學心目中遠非純粹滿足學分要求。

雖然增廣知識、開闊眼界是大部分同學對通識課的期望，但他們對現實的關注卻勝於前者。他們看重成績、主修科，認為這些對前途有重要影響。相反，他們並未體會到通識課所學到的知識對未來人生、事業的發展有長遠幫助。可見同學對通識的重要性仍未有深切的理解。

（二）學生對成績的執著心態有待改善

我們不難發現，執著成績是最普遍和最核心的問題。學生對「易祿科」趨之若鶩，為了分數而寧願放棄學習機會。對評分問題、「屈機」問題的種種關注，都不斷反映出他們對成績的執著。可見在學業成績掛帥的風氣下，功利主義的心態大大影響了學習的興趣和熱誠，現實性抵銷了理想性。

同學執著成績是為了工作、獎學金、升學、海外交流計劃等，究竟他們的顧慮有沒有現實基礎？在發佈是次研究的老師午餐聚會中，有多位老師表示，從他們的求學及教學經驗中，沒有證據顯示甲級榮譽學位對找工作、甚至事業發展有直接幫助。只重成績或許是因為同學尚未瞭解社會對人才素質的要求，因此，我們鼓勵老師向學生分享他們的經驗，講解通識教育對全人發展的重要性。另外，亦有老師強調成績及畢業等級並不是系方考慮交流機會、獎學金、以及研究院收生的決定性因素。為免此風再長，我們亦希望各學院和學系明白，在甄選學生時該有更多的考量，而不應全以成績來評審。

誠然，老師的經驗分享和勸勉，最能直接影響學生的想法。與此同時，檢視現有評核制度和課程質素管理，也可幫助改善這些心態和風氣。

（三）檢視評核制度，持續改進課程質素

在評核制度方面，有同學建議採用「及格／不及格」的評分模式，或在成績單上列出通識科的成績，但成績不計算在平均績點（GPA）內，以減輕他們對成績的顧慮。但是，倘若通識科不計學分或不計成績，可能更加令學生覺得通識不重要，問題反而更大。為了提高同學對通識科的重視程度，有老師建議，如主修科一樣，將通識科成績計入榮譽學位的評定，這建議因牽涉到整個學校的制度問題，所以需要進一步討論及研究。

在課程質素管理方面，亦有同學建議，「就像統一度量衡一樣，希望大學可以統一不同科目的工作量。」便可以避免出現「易碌科」，同學再也沒有機會輕鬆過關。但是，每科皆有其獨特之處，而每位老師亦有自己的教學方法，所以，如「統一度量衡」般統一科目要求及工作量是不可行的。然而，在近年實行的課程評審及檢討⁴中，每一新開設的通識科皆經過嚴謹的審核程序，而現有通識科的課程內容、深淺程度、課業負荷等亦都得到適當的調整，務求所有科目皆達到一定的學術水平和要求，現階段已漸見成效，我們期望能在這方面繼續努力。

是次討論會讓我們對學生的心態和想法加深了瞭解，並正視他們在現實中的掙扎和矛盾。就通識教育長遠發展而言，改變學生功利的學習心態是重要一環，因此，我們必須先從改變觀念入手，在校內建立通識文化。透過加強通識教育的宣傳工作、老師的薰陶、同學之間的互相感染，讓學生在潛移默化的影響下肯定通識教育的重要性，再配以完善的實施制度和課程質素管理，通識教育的作用才能得以發揮。

4 自2004年起，本校所有大學通識教育科目每三年檢討一次，由校內專責委員會審視各科資料，包括課程講義、考試試題、報告指引、學生考試樣本及論文樣本等，並提供改進建議。

參考書目

1. 張燦輝，〈序言〉，《香港中文大學通識教育概覽》，香港：香港中文大學大學通識教育部，2005年。
2. 維基百科，<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%B1%88%E6%A9%9F>。

附錄

I. 大學通識教育學生討論會網上問卷調查

感謝你報名參加大學通識教育學生討論會，為進一步擬定討論會問題，請回答以下問題，並遞交問卷。

姓名：_____ 年級：_____

電郵地址：_____

1. 請列出你曾修讀過的大學通識科目：_____

2. 當你選修大學通識科目時，如何衡量以下因素的重要性。

(請在選擇的項目下打“√”)

	非常重要	重要	一般	不重要	沒考慮此因素
內容充實					
對該科目內容的興趣					
上課時間					
工作量少					
老師知名度					
老師表現					
同學口碑					
該課過往成績分佈					
其他					

	同意	不同意	沒意見
3. 大學通識科目要求的工作量應與主修科目相等。			
4. 大學通識課程能讓學生認識不同學科的理念和價值。			
5. 大學通識課程有助學生建立判斷力與價值觀。			
6. 我願意修讀多於要求的大學通識學分。			
7. 我知道大學曾於2004年改革大學通識課程。			
8. 我知道大學通識與書院通識的分別。			

9. 總體來說，你對大學通識課程是否滿意？哪些方面令你滿意？哪些方面需要改善？

II. 大學通識教育學生討論會分組討論問題

建議時間	問題
5分鐘	1. 如非大學課程規定, 你會否選修通識課?
35分鐘	<p>2. 你選修過多少科通識課? 同學喜歡/不喜歡一門科目的原因是甚麼? 建議從以下各方面討論同學對通識課的期望:</p> <p>a) 整體通識課程內容(同學如何定義「擴闊視野」? 同學如何定義「學到知識」? 同學是否認為通識課與一般選修課在內容上應有所不同?)</p> <p>b) 對科目內容的興趣(作為大學生, 同學最有興趣從通識中學習到甚麼知識/得到甚麼訓練? 同學是否期望透過通識, 在自我/心靈/智慧上得到提升?)</p> <p>c) 工作量(同學的標準是甚麼? 與主修科相比, 同學是否期望工作量較輕?)</p> <p>d) 內容深淺(同學的標準是甚麼? 與主修科相比, 同學是否期望內容較淺?)</p> <p>e) 老師教學方法(同學認為哪些教學方法好, 哪些教學方法較不理想? 同學是否期望教通識課的老師能針對非主修/沒有相關背景的學生施教?)</p> <p>f) 同學有沒有修過double-coded科目? 同學如何評價這些科目?</p>
5分鐘	3. 你認為期終學生問卷能否反映學生對通識課程的意見?
5分鐘	4. 本部希望能與同學有更多接觸及溝通, 亦希望鼓勵由同學主導舉辦促進通識教育的活動, 你有甚麼建議?
5分鐘	5. 你對中大的通識教育課程有沒有其他意見、建議或問題?
5分鐘	小結, 安排組員在第二部分報告

第二部分報告時間：每組7分鐘。

除討論內容外，每組需整理最少三個問題，在大組報告時提出。

經典導讀

—— 一門通識教育課的嘗試

孫向晨*

復旦大學

隨著大學改革的深入，教育理念的轉變，通識教育、核心課程在內地大學方興未艾。從2005年起，復旦大學的一些文科年輕教師就嘗試著為復旦本科生開設一些通識教育類的課程，為此設計了四門課程：西學經典導讀I、西學經典導讀II、國學經典導讀I、國學經典導讀II。每門課為期一個學期，選課的學生來自復旦本科各個年級。這門課不是專業教育課程，但在設計上特別強調上課方式的深入性，希望起到很好的通識教育的效果。到目前為止這四門課已經完整地上了一遍，其中「西學經典導讀I」、「國學經典導讀I」已經上過兩輪，期間教師和學生有著良好的互動，其中的一些得失體會期待著與大家分享，從而引起大家的共同探討。

一、經典導讀課的設置構思暨初步實踐

復旦大學在本科生階段，除了文理基礎課和各個專業的必修課程之外，還有七大類的綜合選修課，其中有一類課程是「人文科學與藝

* 復旦大學哲學學院副教授。

術」，很多綜合素養課程都隸屬在這個門類下，題材從西方文明到中國文化，從文學鑒賞到史學理論，涉及內容非常豐富，深受學生的歡迎。但是這些綜合選修課程的一個基本特點就是非專業性、非學術性，因而概論性的、導論性的內容非常多，這也就造成了這些課程存在不夠深入的毛病。如何能在這類綜合性選修課中增加學術含量，增加文化內涵，讓學生有進一步學習的興趣，是每一個開設這類課程的老師所面臨的一個挑戰。在這類課上，儘管學生對於中西文化有著濃厚的興趣，但概論性的課程實際上使學生失去了和歷史上經典著作直接接觸的機會。有鑒於此，我們覺得非常有必要給學生開設「經典導讀類」的課程。

但是，這種導讀類課程同樣存在問題：如果學生剛剛接觸經典，對於該經典在中西方文化傳統中的地位沒有一個整體的把握，對於其中的脈絡還沒有很好體會，這時一頭扎進某部經典，對學生來說不見得會有很好的效果。因此，我們設置這些課程的特點在於：在一門課中，一方面要比較系統地提出一些中學或西學的經典著作，使學生通過老師的選目對其中的脈絡有一定的把握；另一方面又強調直接深入到經典文本本身中去。當然，一下子看完所選的全部著作也是不現實的，因而在每一部經典中都是擇其一二關鍵以饗學生。基於此，我們組織了「西學經典導讀」和「國學經典導讀」兩個系列，試圖通過所選擇書目揭示出在中西方文化進程中的方方面面，而在具體的教授中，則把概論性的介紹和細緻的文本閱讀指導結合起來，使學生深刻地領會到這些大書（Great Books）和其他著作的區別所在，初步領略閱讀經典的方式，從而對這些經典著作有一個非常直觀的認識，激發今後閱讀這些大書的興趣。在具體的教學中，則特別強調文本的選擇以及針對這些文本的提問，這樣才能使學生在閱讀這些文本時有所倚傍，從而明白要在文本中找尋些甚麼主題，幫助他們去面對經典的文本。（「西學經典導讀」具體的選目和問題參見文後的附錄。）在對學生的考核中，則

採取半開卷的方式，也就是說，學生可以攜帶經典的文選，但不能帶其他的參考書，這樣就可以迫使他們自己直接面對經典本身。而考題也就是事先已提出的那些閱讀參考題，希望學生在考試時，面對文本，帶著問題，寫下同學們自己的思考以及閱讀體會。

這幾門課程的另一個特點是強調其跨學科性，不僅有哲學系、歷史系、中文系、社會學系、政治系的老師，甚至還有復旦以外的老師來授課。這主要是基於兩點考慮，一是無論是西方文明還是中國文化，其整體面貌在現代學科體制內都是跨學科的，不是任何單門學科可以涵蓋的，因此這門課程本身就要求有文學、歷史、哲學、政治、社會等多學科的老師來參與；二是每個老師都只講他自己所擅長的內容，讓學生能博採眾長，在一個學期內最大程度地接受不同風格老師的教學，接觸不同的文本，學習不同的閱讀方式。當然這樣跨學科的教學在行政組織上有一定的困難。不過這些青年教師都是「復旦大學思想史研究中心」的成員，相互的交流本來就比較多，因此儘管上課風格不同，但還是能夠形成比較統一的授課思想。非常感謝復旦大學哲學學院的幫助，目前這四門課程都列在哲學學院的教學體系中，這樣可以使這些課程得到相應的註冊序號。此外，要特別感謝復旦大學教務處對於這類新鮮嘗試的大力支持，教務處為此特別採取了一些變通的方法使這幾門課得以順利進行。正是在這諸多方面的幫助和支持下，使這一新的教學模式得以在復旦試行。

二、經典導讀課的經驗得失暨未來進一步的設想

經過一年的試驗，這兩個系列有成功之處，也有不足的方面。就成功的方面而言，點面結合的選讀讓學生對中西方文化精神有一個基本的瞭解，對大師的作品有一個初步的接觸，使學生對這些「大書」有一種

貼近的感覺，有了進一步閱讀的欲望；此外，新穎的授課方式、多個系科教師的不同風格、細緻入微的分析手段，都給學生以極大的吸引。這樣選修的學生很多，大大超過限選規模。教務處甚至全程錄影，希望未來能在網路播放。但是另一方面，課程的不足也慢慢暴露出來：一是受限於學期時間的限制，有很多該選而未選的典籍未能向學生講解，某種程度上給學生造成認知上的偏差和缺憾；二是上課指導閱讀的篇幅非常少，只帶有示範性質，如果沒有課後大規模閱讀量的跟進，閱讀經典的效果是非常有限的；三是沒有助教，學生課後討論的時間和空間得不到保障，單是課堂教學本身對於激發學生閱讀經典的興趣效果還很不夠。

有鑒於此，在2006年下半年的課程中，我們針對性地有所改進。一是申請了助教，增加了學生課後討論的內容，這一方式極大地調動了學生閱讀經典的積極性。由於學生很多，為保證討論的效果，因此必須分班討論，每次15位學生參加。但助教有限，一個學期下來，每位學生只能參加一次小班討論。這學期討論的內容是希臘悲劇《安提戈涅》，從這次討論的效果看，課後討論的情況非常好。同學的發言和討論比預期的要積極和熱烈，不少同學能對文本做較為仔細的閱讀，能夠挖掘出自己感興趣的問題加以展開和討論，這是特別令人興奮的。有幾位中文系高年級同學，能夠從閱讀文學作品的視角和自己掌握的文學批判的方法來分析和研究文本，豐富了討論班發言討論的深度和廣度。討論班的開設基本達到了培養同學主動深入地閱讀經典文本的效果，激發了學生閱讀經典原著的興趣；另一方面也鍛煉了同學分析和思考文本，以及邏輯地表述和論證自己觀點的能力。當然也還有不足之處：許多同學對討論班的形式比較陌生，對所列提綱的意義不甚明確，於是在同一個提綱中談到了很多問題，以至於發言的內容不夠集中；也有同學感到由於討論主題事先劃定，致使討論過程中同學們的觀點過於接近

或重複，因此有同學希望在文本的選擇上亦能發表自己的意見。討論班的開設還只是一個初步的嘗試，效果相當有限。總體而言，學生的閱讀量是不夠的。不單是這門課存在此問題，這也與學校文科教學的整體氛圍有關。另外，針對選擇書目的有限、老師講解內容的有限這兩個根本問題，未來希望能將每個系列拆成四門課，比如西學系列拆解成「西學經典導讀」I、II、III、IV，分兩年完成。這可以大大增加一些必讀的經典，而且每個經典的講解內容也可以適當增加和加深，由此才能更好地實現我們指導學生閱讀經典原著的初衷。

我們深深感到，只有讓學生直接面對經典著作，直接面對人類歷史上的思想大師，才能學會與人類精神導師進行有益的對話，從而在提高基本人文素養的同時，促進其心靈與人格的健全和發展，並有成為偉大文化承載者的擔當和抱負。我們的這些嘗試還非常粗淺，希望能求教於方家，得到同行的指教。

附錄

「西學經典導讀 I」科目大綱

第一講 荷馬史詩《伊利亞特》選讀 講 師：黃 洋（復旦大學歷史系教授）	
閱讀資料	羅念生、王煥生譯，荷馬著：《伊利亞特》（北京：人民文學出版社，1997年），頁1-9，30-39。 Martin Hammond trans. Homer, <i>The Iliad</i> (Harmondsworth: Penguin, 1987), 51-55, 66-71.
思考題目	選文中反映了荷馬社會甚麼樣的政治生活方式？
第二講 修昔底德《伯羅奔尼撒戰爭史》選讀 講 師：任軍鋒（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	謝德風譯，修昔底德著：《伯羅奔尼撒戰爭史》（北京：商務印書館，1985年）， 卷一：第三、六章，頁26-35，46-62； 卷二：第四章，頁127-137； 卷三：第五章，頁230-240； 卷五：第七章，頁412-421。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 結合《戰爭史》中相關「劇情場景」，比較斯巴達和雅典在城邦品性方面的差異。 2. 伯里克利說雅典是「全希臘人的學校」，其具體意涵有哪些？ 3. 比較閱讀柏拉圖《理想國》第一卷，簡述古代希臘人的政治「正義」觀。
第三講 柏拉圖《申辯篇》 講 師：丁 耘（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	王太慶譯，柏拉圖著：《柏拉圖對話集》（北京：商務印書館，2004年），頁25-55。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 哪些人控告了蘇格拉底？他們各自的身份是甚麼？他們以甚麼罪名控告蘇格拉底？他們眼中的蘇格拉底形象與《雲》（見第五周課程內容）中的蘇格拉底形象有甚麼相似與差別？ 2. 蘇格拉底是如何反駁對方所控罪名的？ 3. 為甚麼主張判處蘇格拉底死刑的票數比認為他有罪的票數還多？這是蘇格拉底申辯時想要的結果嗎？為甚麼？

第四講 柏拉圖《理想國》選讀	
講 師： 丁 耘（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	郭斌和、張竹明譯，柏拉圖著：《理想國》（北京：商務印書館，1986年），卷六至卷七，頁259–281。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 蘇格拉底所說的「善的兒子」指甚麼？他為甚麼這麼說？在你讀過的柏拉圖對話中還有哪些地方談到「父子」？ 2. 請畫出囚徒洞穴的草圖。是不是只有糟糕的國家才是囚徒洞穴，最好的國家則不是？為甚麼？（在修完「西學經典導讀II」之後，試就這個問題比較柏拉圖與盧梭的觀點。）被解除束縛的囚徒的命運代表了甚麼？ 3. 在蘇格拉底看來，甚麼樣的人才能治理國家？為甚麼？這些人願意治理國家嗎？為甚麼？這些人應當如何避免上述那個囚徒的命運？
第五講 阿里斯托芬喜劇《雲》	
講 師： 洪 濤（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	羅念生：《羅念生全集》（上海：上海人民出版社，2004年），卷四，頁157–222。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 劇中歌隊扮演了哪幾種角色？ 2. 劇中的蘇格拉底是否應該為斯瑞西阿得斯之子的行為負責？
第六講 柏拉圖《政治家篇》	
講 師： 洪 濤（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	原江譯，柏拉圖著：《政治家》（昆明：雲南人民出版社，2004年），頁5–125。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 整篇對話分哪幾部分，各部分之間的關係如何？ 2. 這篇對話的核心是甚麼？
第七講 亞里士多德《尼各馬可倫理學》選讀	
講 師： 韓 潮（同濟大學哲學系講師）	
閱讀資料	廖申白譯注，亞里士多德著：《尼各馬可倫理學》（北京：商務印書館，2004年），卷八，頁227–258。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有的人認為，友愛在於相似（1155a30–35）。試以亞里士多德的觀點對此加以辨析。 2. 人們說，友愛就是平等（1158a1）。試以亞里士多德的觀點對此加以辨析。 3. 對比家室的友愛與政體的友愛，哪一種政體更為可取？為甚麼？

第八講 亞里士多德《政治學》選讀	
講 師： 韓 潮（同濟大學哲學系講師）	
閱讀資料	吳壽彭譯，亞里士多德著：《政治學》（北京：商務印書館，1997年），卷三，頁109-135。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 亞里士多德引用高爾吉亞的話（1275b27）為了說明甚麼問題？ 2. 在亞里士多德看來，好公民是否是好人？為甚麼？ 3. 甚麼是亞里士多德關於政體劃分的標準？
第九講 普魯塔克《希臘羅馬名人傳》選讀	
講 師： 任軍鋒（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	陸永庭、吳彭鵬等譯，普魯塔克著：《希臘羅馬名人傳》（北京：商務印書館，1999年）， 卷十三：〈伯里克利傳〉，頁461-501； 卷十四：〈費邊傳〉，頁502-636。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 作為政治家，伯里克利與亞西比得（參：修昔底德《戰爭史》卷六、八，柏拉圖《會飲》）在政治品格方面存在哪些差異？其結果如何？ 2. 結合修昔底德和普魯塔克的相關著述，試述政治史與政治教育的內在關聯。
第十講 塔西陀《編年史》選讀	
講 師： 任軍鋒（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	王以鑄、崔妙因譯，塔西陀著：《編年史》（上）（北京：商務印書館，1991年），卷四，頁196-261。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 塔西陀說自己的《編年史》與古代作家筆下的歷史不同，它記述的都是些「小事情」，「狹窄範圍之內的不光彩的事情」，即「一連串殘酷的命令、接連不斷的控告、……被殘害的無辜者……。」結合《編年史》的整體著述風格，談談你自己的理解。 2. 比較閱讀西塞羅《論責任》卷一、二，試述偉大的政治家與偉大的城邦之間存在著怎樣的關聯？

第十一講 《舊約聖經》選讀	
講 師：孫向晨（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	〈創世紀〉1:1-36:43，《聖經》（和合本）
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 〈創世紀〉是如何解釋罪和死的起源，以及罪如何在伊甸園之外繼續橫行？ 2. 上帝對亞伯拉罕的考驗意味著甚麼？ 3. 以掃和雅各對亞伯拉罕的約分別有甚麼看法，結果如何？
第十二講 《新約聖經》選讀	
講 師：孫向晨（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	〈馬太福音〉1:1-28:20，《聖經》（和合本）
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 耶穌在登山寶訓（5:1-7:29）中談到的快樂是甚麼？他如何談公義？ 2. 耶穌如何談謙卑和寬恕（18:1-35）？ 3. 耶穌最後的日子發生了甚麼？在聖經中這意味著甚麼？
第十三講 奧古斯丁《懺悔錄》選讀	
講 師：徐衛翔（同濟大學哲學系教授）	
閱讀資料	周士良譯，奧古斯丁著：《懺悔錄》（北京：商務印書館，1989年），卷十一，頁231-258。
思考題目	<p>通過閱讀奧古斯丁《懺悔錄》卷十一，請你說明，在奧古斯丁那裏，</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 時間與創世的關係是甚麼？ 2. 時間與永恆的關係是甚麼？ 3. 時間的本性是甚麼？
第十四講 托馬斯·阿奎那《神學大全》選讀	
講 師：徐衛翔（同濟大學哲學系教授）	
閱讀資料	周麗萍、薛漢喜編譯，托馬斯·阿奎那著：《基督教箴言雋語錄》（南昌：百花洲文藝出版社，1995年），頁27-71。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 托馬斯·阿奎那證明上帝的論證有甚麼特點？ 2. 為甚麼說上帝的本質是他的存在？ 3. 如何理解無限？

「西學經典導讀 II」科目大綱

第一講 但丁《神曲》選讀	
講 師： 林 暉（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	王維克譯，但丁著：《神曲》（北京：人民文學出版社，1980年），頁3-26，151-167。
思考題目	1. 瞭解但丁生活的時代，尤其是佛羅倫薩的歷史、文化、政治、宗教背景，以及它們與《神曲》寫作的關係。 2. 《神曲》的結構，及其和倫理學、神學和天文學的關聯。
第二講 馬基雅維利《君主論》選讀	
講 師： 任軍鋒（復旦大學政治系副教授）	
閱讀資料	潘漢典譯，尼科洛·馬基雅維利著：《君主論》（北京：商務印書館，1985年），〈獻詞〉、第一、六、十四、十八、二十三、二十五、二十六章。
思考題目	1. 在呈給美第奇的獻詞中，馬基雅維利希望自己的著作「如果不贏得稱譽則已，否則只應是由於其內容新穎和主題的重要性而受到歡迎」。結合文本，談談《君主論》的內容「新穎」在何處？為甚麼它的主題「重要」？ 2. 何謂「武裝的先知」？在馬基雅維利看來，宗教與政治、信仰與武力有著怎樣的關聯？
第三講 馬丁·路德《基督徒的自由》	
講 師： 孫向晨（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	路德文集中文版編輯委員會編：《基督徒的自由》，收入《路德文集》（上海：三聯書店，2005年），卷一，頁389-429。
思考題目	1. 甚麼是因信稱義？ 2. 信仰與律法的關係是甚麼？
第四講 霍布斯《利維坦》選讀	
講 師： 孫向晨（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	黎思復、黎廷弼譯，楊昌裕校，霍布斯著：《利維坦》（北京：商務印書館，1996年），頁92-122。
思考題目	1. 自然權利和自然法的區別是甚麼？ 2. 人在哪幾個層面上是平等的？

第五講 笛卡爾《第一哲學沉思錄》選讀	
講 師：徐衛翔（同濟大學哲學系教授）	
閱讀資料	龐景仁譯，笛卡爾著：《第一哲學沉思集》（北京：商務印書館，1986年），頁14–33，第一、二個沉思。
思考題目	1. 在笛卡爾的思想推理構成中，懷疑方法起甚麼作用？ 2. 我思（cogito）和我在（sum）有甚麼樣的關係？
第六講 伽利略、牛頓著作選讀	
講 師：郝兆寬（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	張卜天等譯，斯蒂芬·霍金編：《站在巨人的肩膀上》（瀋陽：遼寧教育出版社，2004年），頁49–74，127–148。
思考題目	1. 如何理解牛頓是「站在巨人肩膀上的巨人」？ 2. 牛頓的宇宙體系及其困難。 3. 伽利略理解的運動與牛頓有何不同？
第七講 盧梭《愛彌爾》選讀	
講 師：洪 濤（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	李平滙譯，盧梭著：《愛彌爾》（北京：商務印書館，1991年），頁5–15，43，286–294等。
思考題目	甚麼是盧梭的「自然的人」？「自然的人」之間通過何種方式形成社會，教育在其中起何種作用？
第八講 亞當·斯密《道德情操論》選讀	
講 師：渠敬東（中國社會科學院社會學研究所研究員）	
閱讀資料	蔣自強等譯，胡企林校，亞當·斯密著：《道德情操論》（北京：商務印書館，1999年），卷一，第一篇，第五章；第二篇（前兩章），頁5–37。
思考題目	1. 現代社會中道德情感的起點為甚麼是同情（sympathy），合宜感（sense of propriety）有何涵義？ 2. 斯密為何以激情（passion）及其作用機制為起點來確定人性（human nature）？ 3. 想像（imagination）在同情中扮演了甚麼樣的角色，為何說想像像是社會構成的心理基礎？

第九講 康德《純粹理性批判》選讀	
講 師： 林 暉（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	鄧曉芒譯，康德著：《純粹理性批判》（北京：人民出版社，2004年），第一版〈序〉、第二版〈序〉，頁1-30。
思考題目	1. 如何理解康德所說的理性的界限。 2. 康德的哲學上的哥白尼革命與西方近代主體性原則的關聯。
第十講 歌德《浮士德》選讀	
講 師： 韓 潮（同濟大學哲學系講師）	
閱讀資料	錢春綺譯，歌德著：《浮士德》（上海：上海譯文出版社，1989年），頁15-21， 65-108，634-638。
思考題目	1. 《浮士德》中的兩個賭約分別是甚麼？上帝為甚麼要和梅菲斯特打賭？浮士德又為甚麼要和梅菲斯特打賭？ 2. 分析梅菲斯特的形象。 3. 你認為浮士德追求的是甚麼？分析文本並闡明理由。
第十一講 席勒《審美書簡》選讀	
講 師： 洪 濤（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	馮至、范大燦譯，席勒著：《審美書簡》（北京：北京大學出版社，1985年），第二至四、九、十四至十五、十八、二十五封信。
思考題目	審美活動在人的教化中的作用。
第十二講 《聯邦黨人文集》選讀	
講 師： 任軍鋒（復旦大學政治學系副教授）	
閱讀資料	程逢如、在漢、舒遜譯，漢密爾頓等著：《聯邦黨人文集》（北京：商務印書館，1997年），第一、六、九、十、三十九篇。
思考題目	1. 試比較說明麥迪遜與孟德斯鳩兩種共和論主張。 2. 麥迪遜指出，「擬議中的憲法嚴格說來既不是一部國家憲法，也不是一部聯邦憲法，而是兩者的結合。」試從美國憲政體制的結構安排，對這一論斷做出具體說明。
第十三講 黑格爾《歷史哲學》導言	
講 師： 韓 潮（同濟大學哲學系講師）	
閱讀資料	王造時譯，黑格爾著：〈緒論〉，《歷史哲學》（上海：上海書店出版社，1999年），頁17-56。

思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以凱撒為例，闡述黑格爾的「世界歷史個人」觀念。 2. 甚麼是「理性的狡計」？黑格爾怎樣看待理性與熱情的關係？ 3. 甚麼是主觀的自由，甚麼是客觀的自由？在黑格爾那裏，國家為甚麼是自由的實現？
第十四講 馬克思《共產黨宣言》 講 師：張雙利（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995年），卷一。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在〈資產者與無產者〉一章中，在「馬克思對資產階級在歷史上的革命作用」的論述中，是否也內在地蘊含著對資本主義社會的批判？如果有，這一批判是從甚麼角度展開的？ 2. 對於資本主義社會的無產階級，馬克思在《共產黨宣言》中是如何論述她的成長過程的，特別是馬克思強調了這一過程中的哪些教育因素？ 3. 在《共產黨宣言》中，馬克思是如何論述消滅私有制與實現人的自由之間的關係的？
第十五講 達爾文《物種起源》選讀 講 師：吳新文（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	周建人等譯，達爾文著：《物種起源》（修訂版）（北京：商務印書館，1995年），第四章，頁94–148。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 達爾文所說的「自然」是指甚麼？ 2. 甚麼是自然選擇？它與變異的關係是甚麼？ 3. 在達爾文看來，物種進化中的「最適者」是否就是「最優者」？
第十六講 尼采《蘇魯支語錄》（《查拉圖斯特拉如是說》）選讀 講 師：吳新文（復旦大學哲學學院副教授）	
閱讀資料	徐梵澄譯，尼采著：〈前言〉，《蘇魯支語錄》（北京：商務印書館，1995年），頁3–18。
思考題目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 列舉尼采對「超人」的四種比喻。 2. 簡要闡述尼采對「末後底人」（末人、衰人）的描繪並分析其所指。 3. 甚麼是「蘇魯支的禽獸」？它們具有何種文化寓意？

地心論面臨挑戰

陳天機 彭金滿 王永雄 *

香港中文大學

天其運乎？地其處乎？日月其爭於所乎？

孰主張是？孰維綱是？孰居無事推而行是？

意者其有機緘而不得已邪？意者其運轉而不能自止邪？

——《莊子·天運》¹

一、導言

和暖的太陽每天從東邊出，向西邊落。冬天寒冷，夏日炎熱。先祖歸納出晝夜、四季的規律，在一萬多年前發展出農耕技術，創建了多元化的社會。他們還發明了神話，後來的學者卻提出疑問，尋求理性的解釋。

相信自我優越感是初民的護身符，但可惜也是探求大自然真理的絆腳石。從遠古開始直到中古時代，全世界絕大多數主流學者的宇宙

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

1 莊周（約前369–約前286），戰國時道家哲學家。《莊子》一書現存33篇，分「內篇」、「外篇」、「雜篇」；〈天運〉載在「外篇」。「運」：運行；「處」：靜止；「意者」：是否；「邪」：古「耶」字。

觀必然包括地心論——靜止的大地位在宇宙正中，享受運行諸星的拱衛。在歐洲，古希臘哲人已經知道大地大致上是球形的，地心論即是「地球中心論」。

經過十六至十八世紀的爭辯後，地心論終於式微，學者放棄夜郎自大的心理，為自然科學奠定求真的根基，世人通常將此歸功於哥白尼²的日心論。

筆者分析十六世紀後半期已問世的三套太陽系理論，³提出前人或已講過、但仍有待普遍接受的一些意見：

- (一) 哥白尼並非日心論的創始人，而且他自己提出的理論從未成為太陽系學說的主流。
- (二) 大體理論所探討的是物理模型，有異於追求數值逼近的細節理論，可以分別處理。
- (三) 就大體理論而言，布拉赫⁴的「行星繞日、日繞地球」第谷理論與哥白尼的日心論兩個大體理論，其實只是對同一現象採取了不同方式的描述，都無法證明所選擇的原點是靜止不動的、宇宙的中心。
- (四) 托勒密⁵的地心論構思所容許的**唯一**物理模型正是第谷／哥白尼模型。

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

3 「筆者」代表本文的所有作者。三套理論見第二節。

4 Tycho Brahe (1546–1601)，丹麥天文學家。

5 Claudius Ptolemy of Alexandria (約85–165)，古羅馬希臘裔天文學家。

二、地心論與日心論的沿革

（一）亞里士多德⁶

古希臘哲學家亞里士多德的《論天》（*On the Heavens*）綜合了遠古兩河流域、埃及和希臘的傳統。他認為「真」的必然是「美」的，而形狀之至美莫如圓形和球體。大地雖充滿缺陷，仍是球體，它位在宇宙的正中，而且靜止不動。在地球之外共有56層透明晶體形成的同心球殼，都由最外的球殼直接、間接帶動，運轉不息。所有恆星都附在每天繞地一周的球殼——天穹（firmament）。在天穹之內，每顆運動的天體——月亮、太陽，以及水、金、火、木、土五大行星——都需要好幾個球殼來控制。運動的天體都幾乎在黃道（太陽在天穹上投影的路線）平面上繞地球運行。（圖2-1）。

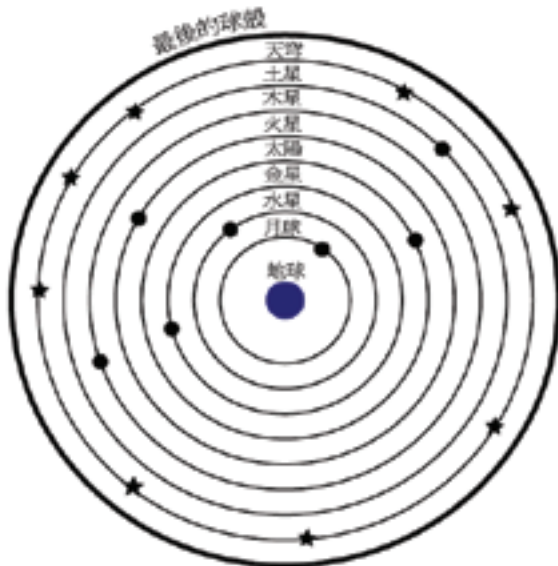


圖2-1 亞里士多德理論示意

6 Aristotle (前384 - 前322)；參見J. Evans, *The History and Practice of Ancient Astronomy* (New York: Oxford University Press, 1998), 305-311。

(二) 托勒密的周轉圓理論

亞里士多德的理論整齊有序，但與肉眼觀測頗有出入，學者因而提出修改，由托勒密約在140年集其大成，寫成巨帙。希臘文原本早已流失，幸有阿拉伯文譯本《大書》(Almagest)，後來多次被重譯成歐洲文字。⁷

經過神學哲學家托馬斯·阿奎那⁸的提倡，中世紀天主教會接受亞里士多德的哲學理論作為經院哲學的骨幹，托勒密理論的主要部分也被視為不易的真理，這理論總共流行了約一千四百年。值得注意的是，《大書》講述軌道的部分並沒有直接採用晶體球殼。科學哲學家庫恩甚至懷疑，托勒密究竟是否相信這概念。⁹

我們且從亞里士多德的理論出發，逐步引入觀察到的主要問題，以及《大書》採取的解答策略如下：

問題1. 觀察所得的太陽運行速度並不均勻。

對策1. 偏心點 (Eccentric, 圖2-2a) (阿波羅尼奧斯／喜帕恰斯¹⁰)

太陽 S 在圓形的軌道(「均輪(Deferent)」) C_s 上繞地球行走，但地球不在圓心 O ，卻在偏心點 E 。線段 EO 遠短於均輪的半徑。

(筆者按：「站在一旁」的地球已不在「宇宙正中」了。)

問題2. 行星顯出逆行運動 (retrograde motion)，有時改變運行方向。

7 此書在九世紀有兩套阿拉伯文譯本，在十二世紀阿拉伯文譯本被重譯成西班牙文，又從西班牙文再譯成拉丁文。後來也出現了直接譯自阿拉伯文的拉丁文本。十五世紀又有希臘文和拉丁文的新譯本。

8 St. Thomas Aquinas (約1225-1274)，意大利神學哲學家。

9 T. S. Kuhn, *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985), 80.

10 Apollonius of Perga (約前262-前190)，古希臘幾何學家；Hipparchus of Nicaea (約前190-約前120)，古希臘天文學家。

對策2. 周轉圓 (Epicycle, 也譯作「本輪」, 圖2-2b)。(阿波羅尼奧斯)

行星 P_i 在圓形的軌道(「周轉圓」) c_i 上繞著神秘中心 O_i 旋轉; O_i 更繞著 O 在均輪 C_i 上旋轉。¹¹

(筆者按: 行星 P_i 的軌道雖是圓形軌道的組合, 但已不是至美至善的單一正圓形。¹²我們也許應該可以發問: 看不見的神秘周轉圓心是否真實? 晶體球殼理論能夠容納周轉圓嗎?)

問題3. 觀察到的行星速度並不均勻。

對策3. 均衡點 (Equant, 圖2-2c)。(托勒密)

均輪 C_i 內部除了偏心點 E 、圓心 O 外, 更有均衡點 Q_i , 三點都在同一直線上(通常 $EO=OQ_i$)。線段 Q_iO_i 以等角速度繞著 Q_i 旋轉。¹³

(筆者按: 地球因此不能直接控制太陽和行星的運動。)

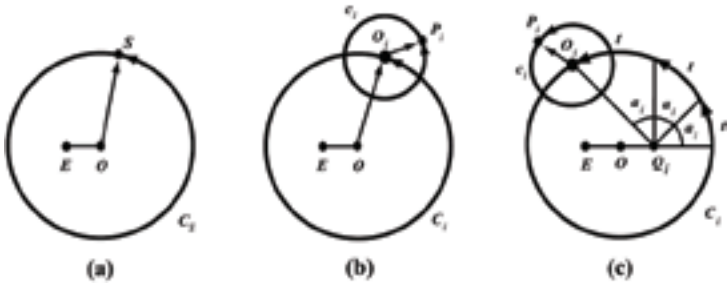


圖2-2 托勒密的地球中心理論：

(a) 偏心點 E , (b) 周轉圓 c_i , (c) 均衡點 Q_i

11 下標 i 是行星的標籤。通常 (P_i, O_i) 有相同的繞向, 即在天穹上自西向東移動, 太陽也不例外。

12 參見 J. Evans, *The History and Practice of Ancient Astronomy*, 210-216。托勒密在《大書·IX》中也講過, 阿波羅尼奧斯證明日速異象可以用「偏心點」或「加上周轉圓」兩種構思之一來表達, 托勒密採用了較為簡明的偏心點構思。

13 換句話說, 線段 Q_iO_i 在每小時(t)內掃過同一大小的角度 α_i 。

問題4. 上述理論與肉眼天文觀察仍有出入。

（筆者按：天體運行問題因此變成了應用數學上的近似（approximation）問題。）¹⁴

對策4a. 高層次的周轉圓。每個周轉圓裏面，除了圓心之外，可以擁有自己的偏心點和均衡點，帶動更上一個層次的周轉圓。¹⁵

對策4b. 每個均衡點的位置可以不受同一層次的圓心和偏心點位置的限制，而且也可以作（相對於圓心的）運動。

（三）日心論

1. 上古的先驅

古希臘的畢達哥拉斯學派¹⁶相信地球繞著一團看不見的火焰運行。早在西元前250年左右，古希臘天文學家阿里斯塔克斯已提出過地球繞日的假說，¹⁷但可惜現存的主要敘述只有阿基米德《數沙者》（*The Sand-Reckoner*）中的寥寥幾句：¹⁸

……但阿里斯塔克斯出了一本書，在書裏用了一些假設，……
他的假設是，恆星和太陽不動，地球在圓周上繞著太陽旋轉，
太陽在軌道中央，……

上文甚至沒有指出其他行星是否也繞日運行。

14 在中世紀，伊斯蘭、歐洲學者屢作下文4a, 4b 所述的修改。

15 以地球為偏心點的均輪可以叫做「第0層」的周轉圓（ c^0 ）。從 $k=1$ 起， c^k 裏的偏心點（繞著 c^{k-1} 的圓心）在 c^{k-1} 上運行，運行的速度由 c^{k-1} 的均衡點控制。

16 Pythagoras（前582–前507），古希臘數學家，建立了崇拜數學的神秘主義學派。

17 Aristarchus of Samos（約前310–約前230），古希臘天文學家。

18 Archimedes（約前287–約前212，比阿里斯塔克斯年輕約二十三年），古希臘科學家。

根據羅馬帝國初期希臘傳記家普盧塔克的記載，阿里斯塔克斯也接受了赫拉克里德的自轉理論。¹⁹ 赫拉克里德是已知最早提出地球自轉說的人。

遠古印度學者雅住那華奇雅說，「太陽用一條線牽著這些世界：大地、眾行星和大氣」²⁰。499年，印度數學家亞里亞巴塔用詩篇形式宣稱地球與行星都以橢圓軌道繞日運行，比西歐早了一千多年！²¹ 但可惜他的天才構思後繼無人，只是曇花一現。他的詩篇在八世紀被譯成阿拉伯文，十三世紀時又從阿拉伯文重譯成拉丁文，很可能影響了後來的哥白尼。

2. 中古歐洲的師承線索

476年西羅馬帝國滅亡後，歐洲學術陷入低潮。幸好阿拉伯學者保存了部分古希臘傳統，消化、發揚了東南亞傳入的學術發明，²² 更開闢了獨特的新領域。²³ 從十二世紀開始，阿拉伯書籍的翻譯策動了歐洲的文藝復興。

十四世紀西歐學者開始質疑當時的主流理論。法國主教奧瑞斯默指出，只從相對運動的觀察不能決定絕對運動的模式，而且亞里士多德所說的現象——地球靜止，天穹繞地旋轉——其實是由於地球本身的自轉。²⁴ 德國樞機主教庫沙更於1440年宣稱地球繞著太陽旋轉。²⁵ 這

19 Heraclides of Pontus (前387–前312)；Plutarch (約46–約120)。

20 Yajñavalkya (約前九世紀–前八世紀)。《Shatapatha Brahmana》一書中也說，地球到太陽的距離，是太陽直徑的108倍。最新數值為107.6倍，誤差只有0.4%。參見Wikipedia, “Heliocentrism”條，18:38，2007年3月2日。

21 Aryabhata (476–550)，多能的數學家、天文學家，尤以“0”的發明見稱。他在499年以詩篇形式寫出巨作《Aryabhata I》。參見N. M. Swerdlow and O. Neugebauer, “Aryabhata I” in *Mathematical Astronomy in Copernicus’s De Revolutionibus*。

22 例如，從印度傳入“0”和十進記數法；從中國傳入造紙術、印刷術、煉金術和火炮技術。

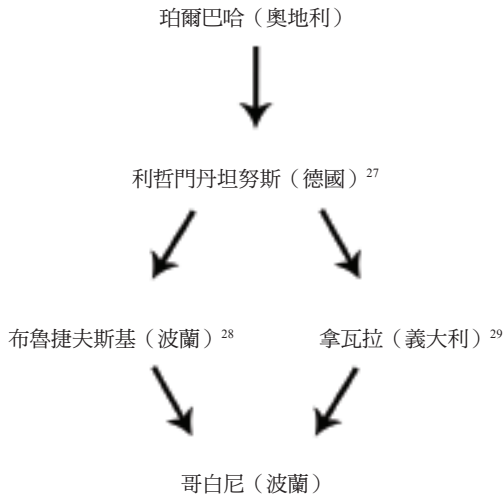
23 例如代數。

24 Nicholas of Oresme (1323–1382)，法國國王查理五世 (1364–1380在位) 的顧問。他還發明了用座標表達表格資訊，這雛型的解析幾何比笛卡兒 (1596–1650) 早了200年。亦見本文第五節。

25 Nicholas of Cusa (1401–1464)，德國樞機主教，原名Nikolaus Krebs von Kues。

是日心論在中古的重現。兩位主教多才多藝，都以敢言見稱，也都沒有受到教會的任何制裁。

1448年，庫沙曾與天文學家珀爾巴哈交談。²⁶ 珀爾巴哈不信日心論，但認為太陽控制著晶體球殼上行星的運行。他開始了經歷四「代」的國際師承傳統：



利哲門丹坦努斯繼承先師遺志，闡釋托勒密名作，於1462年完成風靡一時的《大書概論》。³⁰ 克拉科夫（Cracow）大學天文學在北歐頗負盛名，教授布魯捷夫斯基是利哲門丹坦努斯的門徒，拿瓦拉也自認是利哲門丹坦努斯的門徒。哥白尼在克拉科夫大學讀過天文學，在波倫亞（Bologna）當過拿瓦拉的天文助手，也公開承認《大書概論》對自己的影響。

26 Georg von Peurbach (1423–1461)，亦稱Purbach，奧地利維也納大學天文學教授。

27 Johann Müller von Königsberg (1436–1476)，以出生地的拉丁名Regiomontanus（國王之山）見稱。

28 Adalbert Brudzewski (1445–1497)，克拉科夫大學天文學教授，利哲門丹坦努斯的門徒。

29 Dominico Maria Navarra da Ferrara (1454–1504)，波倫亞大學天文學教授。

30 拉丁文書名為*Epitoma in Almagesti Ptolemei*，英譯名為*Epitome of the Almagest*。

3. 哥白尼的日心論

在1512年，哥白尼分發了手抄的匿名小冊子《小釋》³¹，提倡太陽中心、地球繞日的理論。在哥白尼去世的一年（1543年），經過唯一門徒雷提寇斯的奔走支持，力作《天球旋轉論》³²終於出版。據說哥白尼在草稿裏也提起阿里斯塔克斯，在出版前卻把這一節刪掉了。³³但即使哥白尼從來沒有聽過阿里斯塔克斯，也應該讀過樞機主教庫沙的日心論。他肯定知道自己不是日心論的創始人。

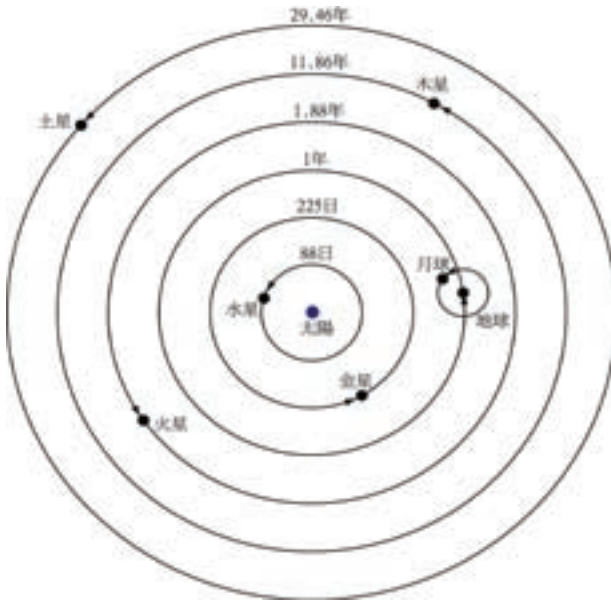


圖2-3 哥白尼的大體理論（大小不按比例）

31 拉丁文書名為*Commentariolus*，英譯名為*The Little Commentary*。
 32 拉丁文書名為*De Revolutionibus Orbium Coelestium*，英譯名為*On the Revolution of Celestial Spheres*。雷提寇斯（Georg Joachim Rheticus）是新教徒、Wittenberg大學數學和天文學教授。他極力推薦《天球旋轉論》文稿，在德國新教區找到出版的渠道，並校對了印本，但書中竟然完全沒有他的名字。
 33 參見L. Petrakis, “Ancient Greeks and Modern Science: Who Discovered the Heliocentric System?” in *The National Herald*, 22–23 May 2004, <http://www.demokritos.org/Aristarchus%20and%20Copernicus-Petrakis.htm>。但也有人抱有異見，參見O. Gingerich, “Did Copernicus Owe a Debt to Aristarchus?” *Journal for the History of Astronomy* 16.1(1985), 37–42。

（四）布拉赫的「行星繞日、日繞地球」理論

丹麥貴族第谷·布拉赫出生在哥白尼去世後3年。他發現了一顆超新星、一顆彗星，記錄了有史以來最精確的行星數據，無疑是最偉大的肉眼天文觀測學家。布拉赫在1588年出版《論一些新現象》³⁴，認為五大行星繞著太陽運轉，而太陽卻繞著地球運轉。這學說現在通稱為「第谷理論」(the Tycho System)，圖2-4顯示大體模型。

第谷理論比哥白尼和托勒密的理論都準確得多，也不觸犯宗教信條，出現後很快就成為當世宇宙觀的主流。它與托勒密的周轉圓理論最重要的不同是，所有行星周轉圓所繞的是一個共同中心，這中心毫不神秘，正是實質的太陽。

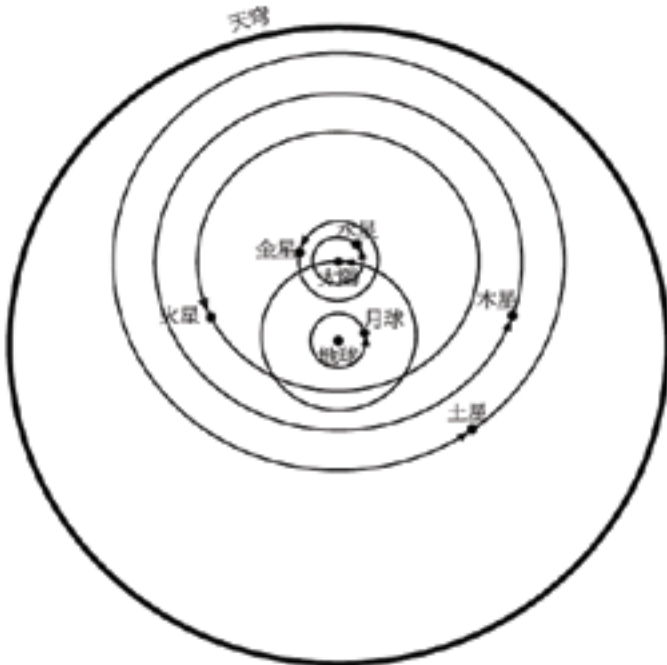


圖2-4 布拉赫「第谷理論」的大體模型〔大小不按比例〕

34 拉丁文書名為*De Mundi Aetherei Recentioribus Phaenomenis*，英譯名為*Some New Phenomena*。

（五）大體與細節

古代太陽系理論通常可以分成兩個層次：大體理論和細節理論。大體理論強調構思，不重細節，易作比較；細節理論目的卻在趨近觀察數據的精確度，所強調的往往是應用數學，它們枝葉太多，反而把「森林」掩蔽了。而且一套理論裏面的細節往往可以「張冠李戴」，用另外一套理論的細節取代。

三套太陽系大體理論摘要

托勒密 太陽在圓形的均輪上環繞地球，每年一周；五大行星各在不同的周轉圓上環繞自己的神秘中心；（地心論）： 神秘中心各在自己的均輪上繞地球旋轉（水星、金星的周轉圓心與太陽共線；火星、木星、土星的神秘中心環繞均輪，週期都是一年）。理論在實際上並沒有採用晶體球殼。（圖3-1）

哥白尼 六大行星（包括地球）各以圓形軌道環繞太陽。（日心論）： （圖2-3）每條圓形軌道附在自己的旋轉晶體球殼上。³⁵

布拉赫 太陽在圓形的均輪上繞地球，每年一周；五大行星各以周轉圓環繞太陽，地球約在均輪中心。理論不用晶體球殼。（圖2-4）

35 T. S. Kuhn, *The Copernican Revolution*, 206; A. R. Hall, *The Revolution in Science 1500-1750* (London: Longman, 1983), 64.

三、托勒密理論與布拉赫理論的融合

(一) 巧合？

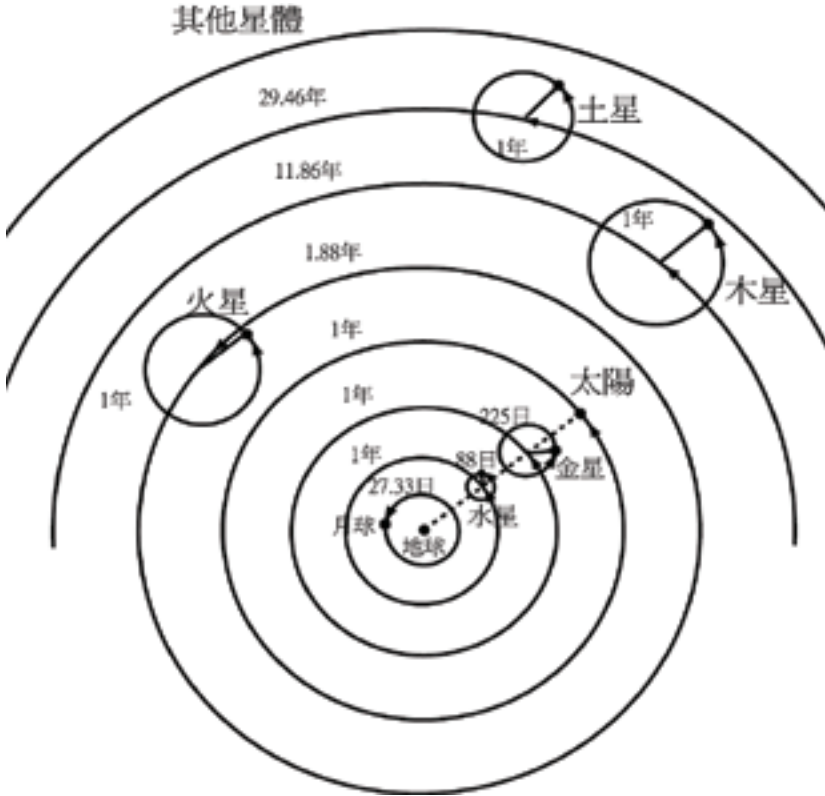


圖3-1. 托勒密的大體太陽系構思

(仿照赫楚 (R. A. Hatch)，大小不按比例)

圖3-1仿照美國科學史家赫楚教授繪製的托勒密大體構思。³⁶ 赫楚指出，這圖擁有一些現代教科書罕載的訊息：

³⁶ R. A. Hatch, "Simplified Ptolemaic Scheme" in *History of Science Study Guide* (Gainesville: University of Florida, 1999), <http://web.clas.ufl.edu/users/rhatch/HIS-SCI-STUDY-GUIDE/>. 本文不擬討論繞地旋轉的月球。

1. 水星、金星的周轉圓心與太陽都在同一軸線上，均輪週期與太陽看齊（都恰是一年）。
2. 火星、木星、土星的周轉圓週期竟然也剛好都是一年，而且在周轉圓上的角速度竟然同步一致。更耐人尋味的是：從這三個周轉圓心到達自己行星的三個線段，竟然都不期而合地、與串聯「地球、水星、金星、太陽」的神秘軸線平行。

難怪珀爾巴哈說太陽控制著行星的運行了！

（二）奇妙的互易定理

赫楚言外之意，呼之欲出。在同一篇文獻的另外一條裏，他終於顯示了在英國科學史家霍爾（A. R. Hall）詮釋下，利哲門丹坦努斯遠在1462年的啟示。³⁷且讓我們先用初級平面幾何證明一條看似不可思議、實則極為簡單的「均輪一周轉圓互易定理」：

定理：（利哲門丹坦努斯，《大書概論·XII》）：在一個由「一個均輪、一個周轉圓」組成的托勒密行星系統裏，如均輪與周轉圓（在意念上）互易，則行星運動完全不變。

定義： $S(P,Q)$ 代表均輪半徑為 R_p 、周轉圓半徑為 R_Q 的簡單周轉圓（即均輪圓心、偏心及均衡點為同一點）系統〔圖3-2(a)〕。

證明：比較 $S(P,Q)$ 與 $S(Q,P)$ 兩個周轉圓系統〔圖3-2(a,b)〕。在某開始時間 t_0 ，假設 $\alpha(t_0) = \beta(t_0) = 0$ ；則在任何時間 t ：

圖3-2(a)表示 $\overrightarrow{EM} = \overrightarrow{EO} + \overrightarrow{OM}$ ，而圖3-2(b)表示 $\overrightarrow{EM}' = \overrightarrow{EO}' + \overrightarrow{O'M}'$ 。

由於 $\overrightarrow{EO} = \overrightarrow{O'M}'$ 和 $\overrightarrow{OM} = \overrightarrow{EO}'$ ，所以 $\overrightarrow{EM} = \overrightarrow{O'M}' + \overrightarrow{EO}' = \overrightarrow{EO}' + \overrightarrow{O'M}' = \overrightarrow{EM}'$ 。

換句話說， $S(P,Q)$ 與 $S(Q,P)$ 描述相同的行星運動。

37 R. A. Hatch, "Ptolemaic and Copernican Equivalence" in *History of Science Study Guide*. 文中引用A. R. Hall, *The Scientific Revolution, 1500-1800; the Formation of the Modern Scientific Attitude* (Boston: Beacon, 1957), Appendix B。下文定理部分擇自霍爾著作的新版本：A. R. Hall, *The Revolution in Science 1500-1750* (London: Longman, 1983), 63-65。

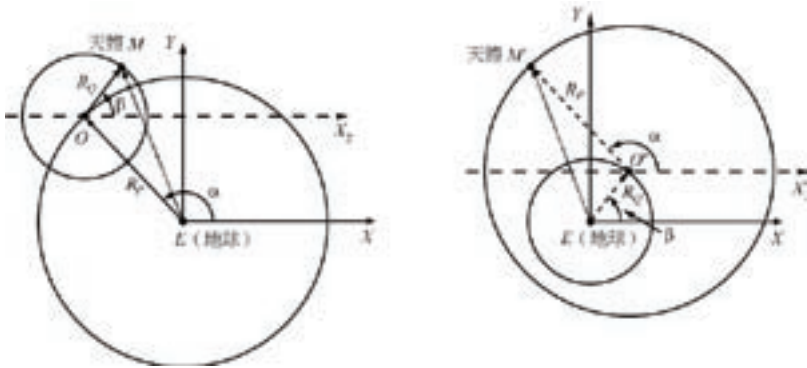


圖3-2：(a) 系統 $S(P,Q)$ ；(b) 系統 $S(Q,P)$

這正是向量代數裏「加法交換律」的運用。我們也可以利用全等三角形，證明 $EM=EM'$ ， $\angle MEX=\angle M'EX$ 。其實我們還可以加入偏心點、均衡點，經過擴充的定理仍然有效，在此不贅。

總而言之，在左圖的 M 和在右圖的 M' ，描繪出的兩條相對於地球 (E,E') 的軌道竟然都是完全相同的。我們光靠觀察出來的行星動向，無法判斷均輪、周轉圓的設計細節。

採用這個定理作轉換後，火、木、土三顆行星的均輪週期都可以變成一年，而且它們的周轉圓心都與水星、金星、太陽看齊，同在一條直線上！

(三) 週期與軌道的大小

現在太陽和五大行星的均輪週期都完全相等，周轉圓心共一直線。相信這現象並非巧合，而是由於均輪的「雷同」。不如索性讓它們共用同一個均輪，把周轉圓心間的距離都變成0罷。這做法與實際觀察並無任何衝突，因為上面講過，均輪本身並不是物理概念，從來沒有人觀測它們的大小。

我們只需要接納以下原理：

兩條圓形均輪如週期相等，則半徑相等。

循著這些線索發展下去，³⁸ 托勒密的大體太陽系構思立即轉化而成布拉赫的（大體）模型（圖2-4）。

（四）托勒密、布拉赫大體理論的等價性

為甚麼托勒密沒有發展出第谷模型呢？眾行星均輪的大小，向來是一個謎。他可能不知道，假若行星軌道週期相同（例如「一年」），大小應該大致相同，這看法相當於後來開普勒（Johannes Kepler）在1619年發表的第三定律。

既然均輪與周轉圓可以互易，周轉圓理論倘無別的實質支援，便只能當作是應用數學的**構思**，而不是物理學的**模型**。幸虧第谷大體模型的周轉圓都以實質的太陽做圓心，這是托勒密大體理論裏所包含的**構思**中，唯一的實質地心論物理模型。

四、細節、準確度與選擇

（一）托勒密理論

上面說過，大體上托勒密構思的唯一物理版本就是第谷模型。在細節上，第谷模型迎合他自己天文台所取得的觀測數據，比托勒密的構思遠為精確，在此不贅。

38 我們改變均輪半徑時，所涉及的周轉圓半徑也應該按比例改變。

(二) 哥白尼理論

1. 大體理論

哥白尼的大體理論具有簡潔之美（圖2-3）；但是在這層次，理論大致上只不過是1800年前阿里斯塔克斯假說或50年前庫沙理論的翻版。哥白尼也重新提出了阿里斯塔克斯早已接受而奧瑞斯默重新提出的地球自轉觀點，但他仍然篤信亞里士多德的重疊晶體球殼概念。哥白尼熟讀「師祖」的《大書概論》，必然明白「互易定理」和所帶出的「行星繞日、日繞地球」物理模型（圖2-4）。美國天文史家斯威德魯（Noel M. Swerdlow）認為，哥白尼不能接受相交的太陽與火星軌道，因為這會代表所屬的晶體球殼互相侵犯，他只好選擇等價而毫無衝突的「太陽中心」模型了。³⁹

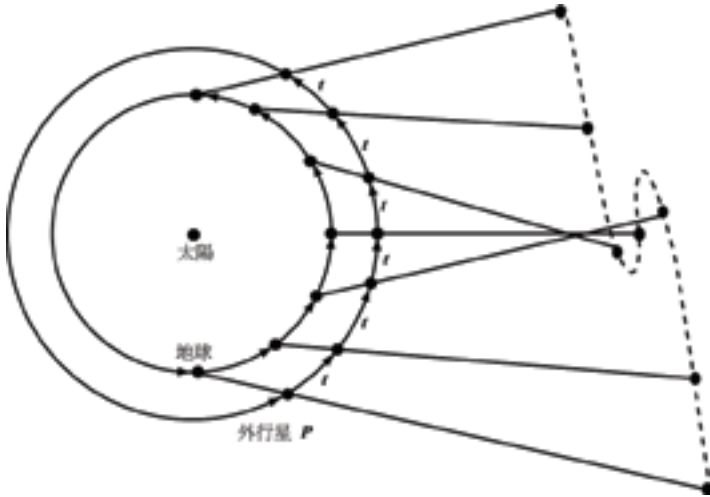


圖4-1 哥白尼理論輕易地解決了外行星逆行問題

39 A. R. Hall, *The Revolution in Science 1500–1750*, 63–65; N. M. Swerdlow, “The Commentariolus of Copernicus” in *Symposium on Copernicus* (Philadelphia: American Philosophical Society, 1973), 117, 471–477. 亦見N. M. Swerdlow and O. Neugebauer, *Mathematical Astronomy in Copernicus’s De Revolutionibus*, 56–58 (插圖在Vol. 2, Chapter 1, Figs. 8–10, 頁570–572)。

托勒密將每顆行星的軌道分別處理，哥白尼卻將五大行星與地球統一看待。他也計算出五大行星與太陽的距離。這些距離本身並不準確，但若以地球離太陽的距離為單位表示出來，誤差只有4%。

哥白尼輕易地解決了行星逆行的問題。地球和眾行星各循軌道運行，從地球看來，外行星 P 或在觀察者之左，或在觀察者之右，左右交替之際便產生了逆行的錯覺(圖4-1，見頁140)。哥白尼指出這明徹的看法，委實功不可沒。

2. 哥白尼的細節理論

問題不是他曾否，而是他在何時、何地、以何種形式學到馬拉蓋理論。

—Swerdlow and Neugebauer⁴⁰

周轉圓、偏心點與均衡點

筆者過去聽說古天文學家大都對周轉圓不滿。文獻反而顯示，哥白尼去世後50年內，大多數天文學家並沒有取締周轉圓，甚至沒有減低周轉圓的數目。

托勒密所採用的偏心點將地球偏離了宇宙中心，均衡點更將把控制行星和太陽運動的機制遠離地球。中古阿拉伯天文學家都是地心論的信徒，他們認為這些缺陷都比周轉圓更加難以接受。1253年，蒙古旭烈兀⁴¹率大軍西征，建立伊兒汗國，1259年在裏海南岸之西的首都

40 N. M. Swerdlow and O. Neugebauer, *Mathematical Astronomy in Copernicus's De Revolutionibus*, 47. 亦見T. E. Huff, *The Rise of Early Modern Science: Islam, China and the West* (Cambridge: Cambridge University Press, 2nd ed., 2003), 55. 另，此書註35所指N. M. Swerdlow 和 O. Neugebauer 的原文出處有誤。

41 Hulagu (1217–1265)，成吉思汗第四子拖雷的第五子，奉長兄元憲宗蒙哥之命率萬餘眾西征，滅伊斯蘭教亦思馬恩派木剌夷（刺客派（Assassins））和黑衣大食（伊斯蘭教阿拔斯王朝）。1264年，四兄元世祖忽必烈冊封旭烈兀為伊兒汗。

馬拉蓋（Marāgha）興築宏偉完備的天文台，建立著名的天文學派。天文學家沙替⁴²通常也被當做學派傳人，他指出均衡點可以用周轉圓取代，可是同時均輪會稍微變形，不再是正圓。

反對均衡點概念的人當然不限於地球中心論者。哥白尼斷然認定均勻運動是天文學上至要的公理（axiom）。均衡點既然偏離均輪中心，周轉圓心繞著均衡點的「等角速度」運動，在均輪圓周上表現的速度並不均勻，因此哥白尼武斷地認為均衡點肯定是錯誤的。⁴³哥白尼套用了沙替的方法來矯正這「錯誤」，但沒有承認沙替的貢獻。⁴⁴他用周轉圓取代了托勒密使用的所有均衡點，但仍然假設均輪保持著正圓的形狀。這樣他增加了周轉圓的數目，但同時也降低了模型的準確度。哥白尼計算火星、木星和土星的運行時也大量採用了別人的天文數據，只有27項是由自己觀察得來的。⁴⁵

地球繞日的構思

認為哥白尼理論比托勒密理論「簡單」的人根本沒有讀過《天球旋轉論》第三篇。

—Swerdlow and Neugebauer⁴⁶

42 Ibn al-Shatir (1304–1375)，敘利亞天文學家。

43 參見J. Evans, *The History and Practice of Ancient Astronomy*, 419。從今天的眼光來看，用B來代替可憎的A，即使答案完全相同，只是自欺欺人的掩眼法。因為我們隨時也可以倒轉過來，用A來代替可愛的B。而且「加添周轉圓」等於在物理天體上加添了一層模糊的面紗。後來備受歡迎的開普勒第二定律，所描述的正是行星在軌道上不均勻的運動。

44 參見N. M. Swerdlow and O. Neugebauer, *Mathematical Astronomy in Copernicus's De Revolutionibus*, 41–48。伊斯蘭天文學家的著作傳入了意大利Padua大學。哥白尼曾在意大利Bologna做過天文學家拿瓦拉的助手，後來又在Padua大學進修醫學。Padua、Bologna和他住過的Ferrara都在意大利東北部。

45 參見J. Evans, *The History and Practice of Ancient Astronomy*, 421。江曉原：〈第谷〉，收入席澤宗主編：《世界著名科學家傳記：天文學家1》（北京：科學出版社，1990年），頁8–34。關於引用的天文數據見此書頁23。

46 N. M. Swerdlow and O. Neugebauer, *Mathematical Astronomy in Copernicus's De Revolutionibus*, 127.

哥白尼細節理論的複雜情況比起托勒密理論有過之而無不及：重要的一例是在《天球旋轉論》第三篇，地球環繞太陽的描述。在托勒密細節理論中，太陽直接環繞偏心的地球。哥白尼卻認為環繞太陽 S 的是神秘的動點 O ，以周轉圓環繞 O 的是第二神秘動點 O_E ，地球 E 環繞著這第二神秘動點 O_E 運行。（圖4-2）⁴⁷

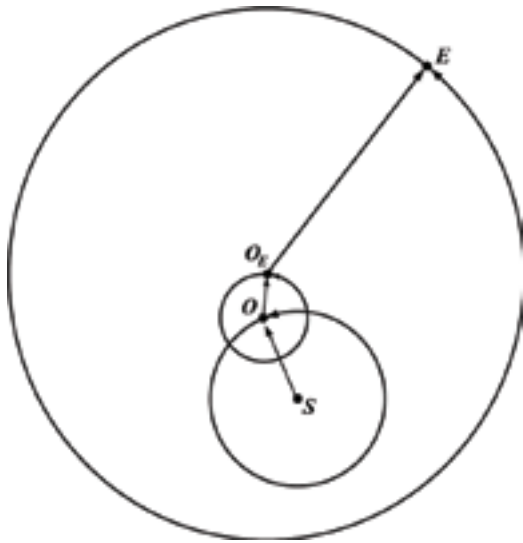


圖4-2 哥白尼細節理論的複雜性可見於地球繞日的模型
（大小不按比例）

庫恩的評論

在二十世紀中葉，美國科學哲學家庫恩說：⁴⁸

（哥白尼的）整套理論臃腫不亞於托勒密理論。兩者都採用不止三十個圓，簡潔程度不相伯仲，兩者的準確度也軒輊難分。當哥白尼加了足夠的圓圈後，他臃腫的日心系統產生的答案像

47 T. S. Kuhn, *The Copernican Revolution*, 170.

48 Thomas Samuel Kuhn (1922–1996). 參見T. S. Kuhn, *The Copernican Revolution*, 169。

托勒密理論一樣準確，但並沒有產生更準確的答案。哥白尼並沒有（如他自己所宣）稱解決了行星的問題。

庫恩講得太過委婉。其實托勒密的細節理論採用了34個周轉圓，哥白尼細節理論起碼要加多7個周轉圓來解釋行星運動，而精確度反而倒退了。甚至哥白尼所標榜的，只是自己（大體）理論的美，而不是實用性。⁴⁹

（三）第谷理論

第谷太陽系細節理論的準確度遠勝托勒密和哥白尼的兩套理論：⁵⁰

就理論推算出來的天體位置與實測結果之間的吻合精度而言，第谷體系至少比哥白尼體系提高了一個數量級。例如，第谷給出的太陽運動表誤差不超過 $20''$ ，而此前的各種太陽運動表，包括哥白尼的在內，誤差都有 $15-20'$ 之多。⁵¹

這細節理論也不簡單。它不用托勒密的均衡點；除了太陽和月亮之外，五大行星都採用周轉圓，每顆行星 P_i 依周轉圓繞著神秘中心 O_i ， O_i 繞著太陽（圖2-4）。⁵²

布拉赫是最後一位主張地心論的重要天文學家，也是實事求是的偉大學者。就當年的科技水平和已知的數據而言，他的理論的確無懈可擊。他揚棄了亞里士多德的多層晶體球殼，認為晶體球殼不能解釋

49 T. S. Kuhn, *The Copernican Revolution*, 172.

50 江曉原：〈第谷〉，收入席澤宗主編：《世界著名科學家傳記：天文學家1》，頁18-19。

51 這就是說，第谷的數據比前人的至少要準確 $(60 \times 15 \div 20) = 45$ 倍。

52 J. Evans, *The History and Practice of Ancient Astronomy*, 423.

彗星在行星軌道間的穿插，不能容許太陽、火星（在第谷模型中）軌道的交錯，而且我們應該看出光學折射的現象。


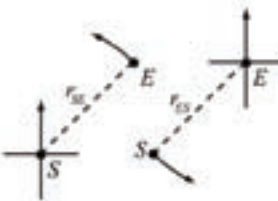
他認為哥白尼理論雖然不符觀測，但仍有可取——它對行星逆行運動提供了簡單的解釋；所用的周轉圓半徑較小；並且取締了均衡點這個屢遭非議的概念。布拉赫說他自己年輕時也考慮過，但終於揚棄了日心論。只有視差法可以在日心論與地心論之間決定取捨。假如地球繞太陽以一年的週期運行，春天與秋天觀察到恆星在天穹上的位置應該有異。但他觀察不到任何視差，因此他認為地球除自轉外是靜止的。事實上是因為恆星太遠，肉眼觀測過於粗略。用視差法量度恆星距離，需要比肉眼觀測起碼準確一百倍的天文儀器。在二百多年後（1838年）貝塞爾才成功觀測出第一次恆星視差。⁵³

五、座標的選擇和變換

哥白尼相信他的日心模型顯示出地球繞日旋轉，太陽是整個宇宙的不動中心。其實他並沒有證明太陽是靜止不動的，也沒有能力證明太陽是否整個宇宙的中心。本節指出，他的模型甚至沒有證明地球繞日旋轉。

我們描述現象時往往採取某種觀點，和與觀點相容、而未必明白寫出的假想座標系統。座標系統的選擇只是描繪的**手段**，毫不影響被描繪的自然**現象**。當然，不同的選擇往往有利於特殊的要求，自有其存在的價值。下列 $\{ak\}$ ， $\{bk\}$ 都描述同一現象：（ E, S, V 代表地球、太陽、金星）

53 Friedrich Wilhelm Bessel (1784–1846)，德國天文學家和數學家。肉眼觀察只可分別出 $1'$ 的差別，而最近太陽系的恆星視差已小於 $1''$ （貝塞爾所觀測的Cygni 61視差只有 $0.3''$ ），難怪布拉赫看不出恆星有任何視差了。

<p>a1. 在某一時間t，E位於S的東北。</p>	<p>b1. 在同一時間t，S位於E的西南（即：E位於S的東北）。</p>	
<p>a2. 同a1；而且E以半徑$= r_{SE}$的反時針圓形軌道環繞S。</p>	<p>b2. 同b1；而且S以半徑$= r_{ES} = r_{SE}$的反時針圓形軌道環繞E。</p>	
<p>a3. 同a2；而且同時V在S的西北，以半徑$= r_{SV}$的反時針圓形軌道環繞S。</p>	<p>b3. 同b2；而且同時V在S的西北，以半徑$= r_{SV}$的反時針圓形軌道環繞S。</p>	<p>見圖5-1。</p>
<p>a4. 5顆行星都繞日旋轉；地球也繞日旋轉。（哥白尼大體模型）</p>	<p>b4. 5顆行星都繞日旋轉；太陽繞地球旋轉。（第谷大體模型）</p>	<p>大致上跟圖5-1相同，但圖5-1只顯示了金星。</p>

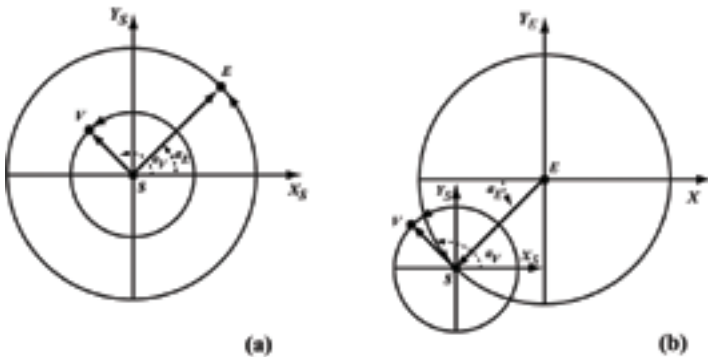


圖5-1 (a) 座標原點在太陽的球心 S ，地球 E 和金星 V 繞太陽旋轉；
 (b) 座標原點在地球的球心 E ，金星 V 繞著太陽 S 旋轉，
 而太陽則繞地球旋轉。

假如我們從哥白尼的大體理論出發，以地球為新原點作座標變換，周轉圖自然冒現，但眾周轉圖的中心正是實質的太陽，⁵⁴ 這結果相當於第谷大體模型。反過來說，哥白尼信徒也可以從精確的第谷模型開始，以太陽為新原點作座標變換，而取得同樣精確的「太陽中心、第谷細節模型」。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）座標系統的表示，兩者之間根本毫無衝突，無須爭執，而且座標變換並沒有改變太陽系，並不能把新原點神奇地靜止下來。

天文學家霍伊爾說：

兩幅圖畫（地球中心論與太陽中心論）間的關係只不過是區區的座標變換，……任何兩樣觀察宇宙的方式，若彼此關係由於座標變換，則從物理學眼光來看是完全相等的。……我們今天不能在物理學意義上認哥白尼理論為「正確」，托勒密理論為「錯誤」。⁵⁵

當然在座標變換之前，最好先將托勒密的構思依照第三節中的第二小節，變成第谷物理模型。

六、結論與前瞻

筆者寫作本文的動機，在矯正於一些非專門寫作裏出現的主觀、過度簡化、甚至錯誤的敘述。

54 整個天穹也隨著太陽旋轉，我們必須拋棄亞里士多德的晶體球殼論，因為它並不容許相交的軌道。

55 Sir F. Hoyle (1915–2001)，英國天文學家。參見*Nicolaus Copernicus* (London: Heinemann Educational Books Ltd. 1973), 87，亦見Wikipedia, “Heliocentrism”條，18:38，2007年3月2日。

哥白尼在天文史上的地位，與同姓的哥倫布在航海史上的地位有點相近：兩位都不是世人所誤傳的、最早的發現者，但他們的工作都引起了廣泛的注意，直接、間接將世界文明推離封閉、自滿的中古時代，邁向新的將來。

十六世紀中葉到末期，是新太陽系理論的播種時代。哥白尼的日心論、布拉赫的肉眼觀測數據，都是種子。地心論固然受到挑戰，但還沒有沒落。在1601年之前，天文學界的主流理論，顯然是布拉赫的地心論第谷模型。

筆者整理出一些來龍去脈、蛛絲馬跡，綜合多方前人意見，指出托勒密的地球中心構思其實只是未定型的「行星繞日、日繞地球」第谷模型，而後者與哥白尼的太陽中心模型在大體上不同之處，只在（動態）座標原點的選擇。在細節上，兩項理論確有懸殊，但只關係到觀測的精確性和所採用的應用數學技巧。

在歷史上摧毀「地球是宇宙的不動中心」自大社會心理的，絕對不是臃腫、欠準的哥白尼理論，而是比第谷模型更精確、更清晰、劃時代的開普勒橢圓軌道理論，和以質量、引力為準則的經典力學，筆者將另撰文討論。⁵⁶

利用座標變換的技術，任何地心論可以有對應的日心論，甚至「海王星中心」理論。重要的一點是：原點的選擇根本無法令它停止運動。太陽系的中心並非太陽的中心。「宇宙不動的中心」不但不在太陽系，而且這名詞可能毫無意義。當真取代自大的地心論的，不應該說是日心論，而是科學探討者的虛心客觀態度。

56 陳天機、王永雄、彭金滿：〈太陽系理論的突破〉，將於《大學通識報》刊載。

參考書目

中文參考書目

1. 席澤宗主編，《世界著名科學家傳記：天文學家I》，北京：科學出版社，1990年。
2. 托馬斯·庫恩著，吳國盛等譯，《哥白尼革命——西方思想發展中的行星天文學》，北京：北京大學出版社，2003年。

外文參考書目

1. Evans, J. *The History and Practice of Ancient Astronomy*. New York: Oxford University Press, 1998.
2. Hall, A. R. *The Revolution in Science 1500–1750*. London: Longman, 1983.
3. Hatch, R. A. *History of Science Study Guide*. Gainesville: University of Florida, 1999, <http://web.clas.ufl.edu/users/rhatch/HIS-SCI-STUDY-GUIDE/>.
4. Kuhn, T. S. *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985.
5. O'Connor, J. J. and Robertson, E. F. *The MacTutor History of Mathematics Archive*, 2005, <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/history/index.html>.
6. Swerdlow, N. M. and Neugebauer, O. *Mathematical Astronomy in Copernicus's De Revolutionibus*. New York: Springer-Verlag, 1984.

素質教育：不應沉寂的主題

梁 紅*

華中科技大學

人的素質，似乎是個很奇妙的東西。它無法測量，也沒有明確的評價標準，但我們往往在與某個人初次見面後，便很肯定地判定：這個人素質不錯。或是在與專業人士打過交道後，由衷地感慨：到底是訓練有素！那麼，這個很可意會卻難以言傳的「素質」究竟是甚麼？素質是如何形成的？素質教育的真諦是甚麼？筆者根據自己的理解，嘗試在本文中回答這三個問題。

一、甚麼是素質

對於素質，完整的理解應該包括兩部分：一是人與生俱來的資質，主要受先天遺傳因素的影響，如氣質、稟賦、體質、性情等自然素質；二是後天形成的社會性特徵，主要受環境、教育等因素的影響。從素質的本意而言，它是一個中性詞。比如，一個職業殺手，槍法高明、冷酷無情，以殺手的標準來衡量，無疑是「高素質」的。但當素質與教育相關聯時，就成了一個褒義詞，一般指好的素質。人的天性中隱含著「惡」，也蘊藏著「善端」，教育的作用就是「隱惡揚

* 華中科技大學政治教育系副教授，教育學博士。

善」，擴大人的惻隱之心、羞惡之心、辭讓之心、是非之心，使素質向「善」的方面發展。

從日常話語中可以看出人們樸素的「素質觀」，比如，「我不是讀書的料子」，「他有音樂細胞」，「趕鴨子上架」等。可見，先天素質的重要性已成為常識。「適當的溫度可以使雞蛋孵出小雞，而不能使石頭孵出小雞。」¹人生來就有的那部分「素質」，就好像埋藏在地底下的礦藏，是金是銅是煤是油很難變更。現在很多家長，頗有人定勝天的決心，想把在語言方面資質平常的孩子培養成文學巨匠，相反卻埋沒了孩子在數學方面的特長，這與到煤礦裏面挖金又有甚麼不同呢？

先天素質是內因，內因是變化的根據，後天的教育也是建立在先天素質基礎之上的，但遺傳並不能決定一切，因為外因是變化的條件。涂爾幹（Emile Durkheim）十分欣賞蘇格蘭哲學家和心理學家貝恩（Alexander Bain）的一段話：「偉大的語言學家的兒子沒有繼承其父的一個詞；偉大的旅行家的兒子，在學校的地理學科上可能不如礦工的兒子。」²他認為，兒童通過遺傳所得到的只是一些很一般的能力，這些先天因素並不能決定兒童的前途，只是提供了一種發展的可能性。與其說是遺傳基因造就了孩子的命運，不如說家長對孩子的潛移默化和學校教育、社會教育起了決定性的作用。

研究者因為側重點不同而形成了對素質結構的不同劃分方法：有學者按人的素質的發展層次把素質分為自然的生理素質、心理素質、社會文化素質。³有學者認為，素質可以包括這樣幾個方面：思想道德素質、科學文化素質、身體素質、心理素質和生活技能素質。⁴這種並列結構，是考慮到隨著學生年齡、學齡的增長，由生理心理自然發展

1 劉懷俊：〈論素質教育的哲學基礎〉，《廣西社會科學》，1999年第3期。

2 張人杰主編：《國外教育社會學基本文選》（上海：華東師範大學出版社，1989年），頁18-19。

3 班華：〈素質結構、教育結構、素質教育〉，《教育研究》，1985年第5期。

4 顧明遠：〈提高民族素質，迎接二十一世紀挑戰〉，《中國教育學刊》，1996年第6期。

為主的層面，逐步提高到社會文化促成發展為主的層面，以至全面協調創造發展為主的層面。研究個體在某一個階段的素質發展，用並列結構更能直觀地說明問題。並列結構的其他劃分還有「德智體」三分法，「德智體美」四分法，「德智體美勞」五分法等。還有學者認為，素質是個體與環境相互作用的結果，是一個複合結構。它既是人類種族繁衍過程中代代相傳的積澱，同時也是個體自我與環境相互作用的產物。從這個角度來看，對於任何一個個體，其素質都包括兩個方面：原生素質（內源性素質）與衍生素質（外源性素質）。⁵

總之，關於人的素質，有要素說、結構說、統一說等。人的素質是一個系統，系統由要素構成，要素按一定的結構組成系統。品德、智力、體質、審美、勞技等是素質系統的要素，它們各按生理、心理、社會文化等層面由低到高構成。人的素質是形成物，對素質結構的不同看法只是視角的不同造成的。要想深入分析人的素質，只有從動態的形成過程入手。

二、素質形成的關鍵環節：內化

在信息激增的時代，知識以日新月異的勢頭持續增長，與其總體相較，能活用知識的智慧又取得了多少進步呢？「知識即智慧可說是一個錯亂的想法。知識誘導智慧，是啟迪智慧之門，但知識本身決不是智慧。」⁶知識是外在於人的東西，是材料、是工具、是可以量化的知道。必須讓知識進入人的認知本體，滲透到人的生活與行為。當一個人很自然地按本心去做了，素質也就不知不覺形成了。僅僅是從字面上了解了一些知識，停留在知識層面，不能算是真正的「知道」，只有

5 曹中平：〈兒童素質發展的內化—外化雙重建構模式——素質教育時間模式初探〉，《湖南師範大學（社會科學學報）》，2001年3月。

6 戶田域聖先生語，轉引自池田大作：〈哲學的作用〉，收入《池田大作思想小品》（上海：上海社會科學出版社，1997年），頁73。

將價值觀、信念、概念和態度組織在一個內在和諧的系統之內，完成了一個階段的內化，知而行之，才稱得上「素質」。

知識只有被內化了，才能舉一反三，觸類旁通，運用自如，才形成智慧。目標只有融進自己的情感、意志、信念，才可以稱得上理想。內化是素質形成過程中量變到質變的飛躍，它標誌著素質的形成（因為外顯行為有可能是違心的、偽裝的，反倒無法完全作為素質形成的判斷依據）。內化本身是一個主體建構的過程，是一個認識、體驗、再創造的過程，但它在素質形成過程中是一個關鍵環節，是否實現了個體的內化是衡量素質教育成敗的重要因素之一。從知識到能力，需要的是方法、技巧、訓練，勤學苦練，熟能生巧。從能力到素質，需要的是情意、靈魂，用心體悟才能得「道」。情意是人的本能，只能加以調理、順導、培育，而不要妨害、攪亂它。「治大國如烹小鮮」，調順本能也如烹小鮮。程序化、大一統、千篇一律地灌輸無疑是引起學生反感的「毒素」。由「讀書窮理」到「致良知」，需要不斷地通過「習」（習性，後天獲得的社會本性）去繼「善」，「繼之則善矣，不繼則不善矣，天無所不繼，故善不窮，人有所不繼，則惡興焉」。⁷

由此可見，人汲取知識，提高能力，養成素質，每一次轉化都有一個由外到內逐層深入的內化過程，素質形成的關鍵在內化。綜合社會學、心理學關於內化的定義，結合高等學校素質教育這一研究背景，我認為可以按照文化—教育—人的思路，從四個層次來理解內化：

1. 人類社會文化的傳承，要靠新一代內化已有的文化成果、社會規範、價值標準。在這個「傳承文明、開拓創新」的過程中，內化的主體是「類」，內化就是「類主體」社會化的過程。

社會、學校、家庭共同作為從文化到教育的中介。對幼兒來說，主要是家庭教育，對大學生來說，剛進校時，家庭教育的影

7 王夫之：《船山全書》（第一冊）（長沙：嶽麓書社，1996年），頁1008。

響與大學教育的影響此消彼長，臨近畢業，社會教育的影響逐漸加強。

2. 在學校教育中，文化以系統的、分門別類的學科的形態出現，內化的主體是「群」，內化就是受教育者接受學校教育的過程。學校作為組織機構，是從教育到人的中介，其中教師是學校的「代言人」，是個體化的中介。
3. 在學生接受教育的過程中，內化的主體是個體，經過選擇和組織、固化的學科知識是中介。內化就是學生學習和吸收科學文化知識的過程。從知識到素質，能力是中介。
4. 個體內化的宏觀層次：從量變到質變的漸變—突變過程。個體內化的微觀層次即宏觀層次中的突變環節，突變作為素質形成的關鍵環節，並非是一瞬間，如果對這個過程作靜態分析，可以劃分出認知轉化（知識結構→認知結構）、智能轉化（認知結構→能力）、知行轉化（智能→素質）三級內化過程。

教育過程不僅是一個傳授知識的過程，更重要的是一個內化的過程。如果用人的消化機制與內化機制作比較，我們看到：正如食慾對於消化十分重要，求知慾是內化的前提。只有有食慾的人，才會吃得津津有味。一個人有強烈的求知的慾望，有好奇心，有興趣，有內心的驅動，他才會努力去學習各種知識、汲取多種養料。豐富的知識就像五花八門的食物，食物搭配得好，有助於消化吸收，知識結構合理，有助於內化的進行。一副好的腸胃是消化機制的物質基礎，有人吃得不少，卻顯得營養不良，是因為腸胃功能不佳。人的感知能力，就是內化的「腸胃」。敏銳的觀察力、深刻的洞察力、準確的判斷力、豐富的感受力、強烈的直覺等等，都是內化的基礎。食物需要通過咀嚼才能進入食道，牙齒與唾液功不可沒，知識也需要大腦思考、選擇，才能為人所用，這其中去粗取精、去偽存真的工作要靠思維來完成，興趣則是使之順利進行的唾液。

俗話說：「一口氣吃不成大胖子」，消化吸收是一個反覆進行、日積月累的過程，內化也是同理。沒有一步到位的內化，沒有無中生有的內化。內化是在已有基礎上，通過知識的吸納、思想的碰撞、感覺的刺激等多方面的活動整合而成。觸類旁通、舉一反三式的內化需要更為豐富的知識與體驗作為支撐，認知結構愈完善，愈容易相互聯結、相互轉化。在這個過程中，正如人吃了東西要多運動以助於消化，內化的進行依賴於人的勤於思考、勇於創新。經常動腦筋、想問題，把不同的事物、不同的知識點、多方面的感受綜合起來考慮的人，內化得更好、更深入。

教育一詞（education）可以指「引導」（educer，即引出，發展自身潛力），也可以指「教導」（educare，即訓練或塑造，使外部標準內化）。受教育者主體的內化與發展既不是外在力量的單向塑造，也不是人自身內在「種子」的自然生長，而是主體對外在影響（包括引導和教導）的能動的建構。內化是素質形成過程中漸變與突變、漸悟與頓悟的統一，是個體素質形成的關鍵環節。學生素質形成的發展水平，在很大程度上就取決於主體內化的質量。

三、素質教育的真諦

素質教育不是一種教育模式，而是一種教育思想，這一觀點已被人們所接受，那些僅靠增加幾門選修課，開展幾項文體活動而實施素質教育的行為已受到批評。那麼，甚麼樣的教育是符合素質教育思想的教育？素質教育的真諦是甚麼？我認為，以下兩點不失為一個評判標準。

（一） 尊重差異，崇尚個性

哈佛大學零點項目的創始人霍華德·加德納（Howard Gardner）

在《多元智能》⁸中，對人的智能做了七個方面的劃分，研究表明，智商只能測試人在語言和數理邏輯方面的智能，還有其它一些智能如音樂、人際交往等也決定著人的發展方向和發展潛力。教育者應該明確的是：學生發展的起點、速率、方向均有所不同，學生的發展具有不完備性、非同步性、多傾向性。尊重差異，崇尚個性，教育有了這樣一個出發點才能避免在教育過程中用同一標準、同一模式去培養學生，才能像當年蔡元培先生一樣把教育作為「養成人格之事業」。

把教師比做辛勤的園丁的確是個妙喻，但園丁們很少奢望仙人掌散發玫瑰的香味，也不會強求石榴結出向日葵的果實。他們所做的是：給種子培以不同酸鹼度的土壤，施以不同性質的肥料，在種子發芽後，喜陰的給以蔭涼，喜陽的給以陽光，新鮮的空氣加上適時的灌溉，一個聰明的園丁會為幼苗提供適合於它的良好生長條件，在花木傾倒時予以支撐，側枝過多時予以修剪，「順木之天，以致其性」，⁹這也應該是育人的道理。

（二）注重發展，促進內化

從先天素質而言，素質教育應該注重開發天資，挖掘潛能。從素質的後天養成而言，素質教育應該創設情境，促進內化。

大學生在很多方面受到了遺傳、家庭教育、中小學教育的影響，進校時已有了各不相同的心理背景，但這並不意味著他們在大學期間除了學習專業知識和技能之外，身心的發展是一片空白。有些高中教師把學生進大學一年後發生的變化叫做「脫胎換骨」，這是因為大學的學習、生活的特點，使得學生的自主性得到充分發揮。集體生活方式、同輩

8 沈致隆譯，霍華德·加德納著：《多元智能》（北京：新華出版社，2004年）。

9 柳宗元：〈種樹郭橐駝傳〉，收入《柳河東集》（上海：上海人民出版社，1974年），頁306。

群體之間的影響、豐富的學習資源、便捷的信息交流，為學生的成長變化提供了有利條件。對於現階段我國的大學生而言，進入大學學習，離開了老師的監督、父母的照顧，沒有了高考指揮棒的壓力，投入同輩群體的相互影響之中，無疑意味著一種新生活的開始。這一轉變對獨生子女來說，意義更為重大。在父母身邊時，他們很少操心衣食住行，但也很少有機會自己做決定，獨立地解決所遇到的問題。大學生嘗試著自己做選擇並對自己的選擇負責，進大學之前，對他們成長影響最大的人依次是家長、老師、同學、朋友、兄弟姐妹，但是上大學後，他們更願意在同學和朋友中尋求幫助。他們開始「站起來」，站到了與父母、老師平等的位置，從「半個大人」到「大人」，這是一個質的飛躍。大學生是一個「自我建構者」，也就是說，大學生在局部的知識學習或者在整个人生的設計上是自主建構的。

很多人悲觀地認為，一些大學生在進校之前，就像發育不良的種子，長到了一定程度，已經基本定型，進大學算是移植到了良好的環境，但為時已晚。雖然也可能成材，但至少已較難成為參天的棟樑之材。在大學教育階段提素質教育，似乎是有點「無能為力」了，其實不然。一方面，大學生仍有很強的可塑性。人的素質主要是在後天的社會環境和教育訓練中形成的。由於中國的特殊國情（獨生子女、應試教育、文化傳統），延遲了青少年素質的發育、成熟。大學教育在這樣的情形之下，注重學生潛能的發展，為學生綜合素質的提高創造條件，意義尤為重大。另一方面，素質養成是終生的，無止境的。亡羊補牢，為時不晚。

目前，由於高考指揮棒的影響，素質教育在中小學，尤其是經濟欠發達地區的中小學，難以真正推行。在大學，承受嚴峻就業形勢的本科生，忙於考證考級，似乎也無暇顧及自身素質的提高。在各種報刊上，有關素質教育的話題也開始沈寂。其實，真正的教育就是素質教育，注重素質的教育是永遠也不會過時的。素質教育不是供臨摹

用的標本，不是標準的行為模式，而是一種實踐精神、一種教育思想。其實質是尊重差異，崇尚個性，注重發展，促進內化，使每一個學生在原有的基礎上獲得最大程度的發展。這是全部教育智慧的靈魂，也是素質教育的真諦。

參考書目

1. 王夫之，《船山全書》（第一冊），長沙：嶽麓書社，1996年。
2. 池田大作，〈哲學的作用〉，收入《池田大作思想小品》，上海：上海社會科學出版社，1997年。
3. 沈致隆譯，霍華德·加德納著，《多元智能》，北京：新華出版社，2004年。
4. 柳宗元，〈種樹郭橐駝傳〉，收入《柳河東集》，上海：上海人民出版社，1974年。
5. 班華，〈素質結構、教育結構、素質教育〉，《教育研究》，1985年第5期。
6. 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。
7. 曹中平，〈兒童素質發展的內化—外化雙重建構模式——素質教育時間模式初探〉，《湖南師範大學（社會科學學報）》，2001年3月。
8. 劉懷俊，〈論素質教育的哲學基礎〉，《廣西社會科學》，1999年第3期。
9. 顧明遠，〈提高民族素質，迎接二十一世紀挑戰〉，《中國教育學刊》，1996年第6期。

對通識教育的意義進一步

劉國強*

香港中文大學

中文大學自1963年創立開始，便重視通識教育，這也是繼承了成員書院如崇基、新亞重視通識教育的傳統。在香港的大專院校中，中文大學是最早推行通識教育的。

西方希臘雅典所重視的博雅教育（liberal education），固然可以說是一種通識教育。雅典的博雅教育，是相對於職業教育，以追求人性人文的提升的教育。中國傳統教育精神重道不重器，孔子說「君子不器」，正表明儒家所要培養的君子，不單單是只有特定知識或才藝，即只可以有特定之用的器皿工具，而是須有獨立自主，求道踐道的素質。道者通也，道者理也，循道講理，人與人、人與事物之關係才不致閉塞不通。所以中國傳統重「志於道」的教育，本質上是求人的自我存在，能通於親人，通於他人，通於社會、國家，以至通於天地萬物而為一，是「道通為一」的一種通識教育。

近世因知識爆炸，學科增加，學術分門別類，不要說隔行如隔山，同行中不同範圍與部門中的用詞用語也相互無法了解，以至人與人之間無法相知，鮮能相互欣賞，而至於互為不存在。莊子所說的「道術將為天下裂」¹，於今尤烈焉。錢穆、唐君毅諸先生創辦新亞書

* 香港中文大學哲學系副教授。

1 《莊子·天下》。

院，特別強調通識教育的重要，要求學子先通博然後才務專精，目的亦在於抵抗「道術將為天下裂」的趨勢。近二十年來，全球化發展，經濟力量成為主導著社會與世界變化和發展的最重要力量。當前產業變革及工作崗位要求的日新，社會變遷的急劇，在在要求年輕人的應變與適應能力。通識教育成為現代學子所必須學習的，否則年輕人無法面對競爭，尋求生活。

重視通識教育無疑是正確的。但若重視通識教育單單只為求適應經濟力量與經濟發展，只求在實利上的競爭優勢，則對通識教育的意義，所見仍有不足，是蔽於時代也。

我們的時代，是一個科學主義、經驗主義與實用主義的時代。科學、經驗、實用，皆有價值，皆可增益人生存在的豐盛，所以我們也不能反對科學、經驗與實用。但若一旦成了「主義」，成了一元化，便會使人生的存在異化 (alienation, estrangement)，使人道人文價值邊沿化，也就是對人文價值無明，對人文世界人文價值閉塞不通，也可以說是對人文世界的不識不通。

此中義理，筆者姑借《莊子》中「知魚之樂」的故事來加以說明。《莊子·秋水》中最後一段，講述此故事。先引原文如下：

莊子與惠子遊於濠梁之上。莊子曰：「儵魚出游從容，是魚樂也。」惠子曰：「子非魚，安知魚之樂？」莊子曰：「子非我，安知我不知魚之樂？」惠子曰：「我非子，固不知子矣；子固非魚也，子之不知魚之樂，全矣。」莊子曰：「請循其本，子曰『女安知魚樂』云者，既已知吾知之而問我，我知之濠上也。」

稍涉獵過《莊子》的人，大概也讀過這則故事。莊子與好友惠施在橋上漫步，看到橋下水中，魚從容地游著，莊子感到魚是快樂的。

惠施是名家，相若於現代的邏輯家，便以邏輯思辨的「循名責實」（與儒家循名責實之意義不盡同）挑戰莊子，莊子與魚既為兩個獨立個體，莊子如何能夠知道魚是快樂的？的確，對於兩個完全獨立的個體，如何有相通之道，對於認知的邏輯而言，是一個大問題——人的認知能力如何能知一個完全獨立於自己之外的個體呢？既獨立而互不相涉，我的認知能力如何能達於對方呢？事實上，從認知心的角度（或思維模態）將永遠無法解決此問題。

若順著這種認知心的角度或模態思辨，更多的不可解使人只能達到不可知論（agnosticism）的結果。認知心是分析的、分解的、定型的，然而「莊子」和「魚」被定為獨立個體是沒有必然性的。因為魚頭便不是魚尾，魚唇就不是魚眼，前一刻的莊子便不是後一刻的莊子，因此是否有一純物理的客觀的「魚」和「莊子」，便很難說了。最後只能是一堆兩堆原子、電子、質子的結集。英國經驗主義者休謨（David Hume）被推為這種思維模態的鼻祖，他思辨推論到的結論是：除了一串知覺觀念存在外，我們不能說有自我（self）存在。

從中國文化或中國哲學的思維看，知善知惡的「道德心」（儒家所重），以及產生美感趣味的「觀照心」（道家所重），是十分重要的。中國傳統對運用這兩種心所見的義理十分重視，以至對認知心所見的義理重視不足而產生流弊。「道德心」與「觀照心」所顯現的意義世界或義理，是存在的，也是創生的，是人文的、價值的，也同樣是真實的。現代人的偏執，偏向於以經驗的、感覺的、科學的、認知的，為真實的和客觀的；道德的、美感的，是主觀的、個人的，是不夠客觀和真實的。

全人教育必須包括道德心、美感或觀照心的培養，所以「通識教育」與「全人教育」亦相通，是相互補足的關係。教育若只重視知識與認知能力的培養，忽略德育與美育，將不能完成真正的通識教育，將使人生世界閉塞於人文價值世界之外。

因此我們可以歸結說：知多一點點，是通識中之淺者。把多知的一點點知識貫通起來，是深一層次的通識。把不同深淺的知識按其不同層位貫通起來，是更深一層的通識。把不同深淺層位的知識貫通於人的不同層位的存在，了解各種知識在人生中的份位與限制，使各歸其位，豐盛人生，是更深層的通識。

從這一種了解去看，我們的通識教育，並不應只是甚麼都有些的炒雜碎式課程，或只求多、只求新的常常在變的課程，而必須有“back to the basic”的部分——須按學生程度適當地包含東西方經千百年而不朽的人文經典智慧的部分。惠子是執一而廢百，他的視野使他無法了解莊子的深識與通觀。我們現代人卻生活在一個更多惠子的時代。

從專科到通識教學有感

吳偉賢*

香港中文大學

我的本科是工程科學，自研究院畢業後，即投身教師行業，在大學裏從事教學和學術研究。一直以來，工作的內容都離不開科技數理。雖謂工程科學比自然科學來得面對現實，立足和關注的都是人類社會的具體問題。但大學的根本畢竟是學術，大學裏的工程科學也免不了以學術價值衡量，教案和研究課題關心的所謂現實，都是經過篩選提煉，概念化後重新建構的模型。因此，教研的內容與現實世界之間一直存在距離。

工程科學教育以培育工程人員為要務，專業化的程度很高。對專業知識、技能和資格都有一定的標準和要求。晉身工程專業，必要通過連串考核。因此，課程範圍是工程科學教育的重要核心。工程科學教育的教與學，從來以課程範圍為本，在這一方面，與任何專業學科教育沒有兩樣。執教多年，就是一直在一個與現實世界保持距離的課程範圍內周旋，課程範圍會不斷改變，但其作為核心主導的地位是不變的。

課程範圍是專業學科教育的基本，對教與學雙方都預設了要求，因此亦是教學的主要局限所在。知識本來是無窮無盡的，學海無涯，理想的教學本應是開放的，不會預設局限。以預設課程範圍局限教學，是

* 香港中文大學訊息工程學系副教授。

專業教育為了要在指定年期內培育達到一定標準的專業人員的手段，是教育的一種取捨。如我身處的科技型專業一般，學科發展急促，課程範圍總是在不斷擴大，教與學都要趕時完成越來越多的內容，學習情緒是緊張的，壓力很大，很多教學的困難由此而來。課程範圍是主要局限，亦是主要挑戰。多年觀察所見，除了少數極高水平的學生，絕大部分的學習成效都不會很高，學過的東西，考核過後忘掉大半，是常見的情況。學習成效不好，當然會影響專業的水平，到頭來主要還是靠在職經驗才可成為真正的專業人員。由此觀之，專業學科教育的課程範圍沒有緊扣現實世界，未必是太要緊的一回事。

概而言之，旨在培育專業人員的專科教育總要以課程範圍局限教學，取乎考核所需的標準化，捨棄了廣闊開放的知識天地，以及教與學所需的良好情緒和學習空間。相信不少教育工作者和我一樣，對這種情況有很深的體會。尤其以華人社會對考核學習的重視，課程範圍為本，已經不限於專業學科教育，而是普及至大部分學校科目。說這是目前香港教育的普遍困境，未必為過。

就個人教學經驗而言，要到第一次負責通識教育的教學，才終於有機會走出這個困境。不是工程科學這門專業學科的困境，而是受制於課程範圍局限的教學困境。

通識教育的精神，是開放的教與學，不是沒有課程範圍，而是課程範圍的彈性可以很大，甚至不斷隨學習的進程移動。一門通識課的起點是議題，教學的模式近乎研討，由預設的議題出發，隨教與學雙方互動推展開來，在相關的知識系統內搜索，予取予攜，藉以建立著眼於議題的一番論說，更藉此找出其它相關議題，讓學習得以不斷發展開來。如果把傳統專科教育的取捨，比喻為在知識的天地圍圈，以便學習圈內的知識。通識教育的取捨，則是在知識的天地裏，選擇學習的起點，學習的軌跡是開放而不確定的，不在任何預設的範圍內，卻始終和起點連結在一起。

開放而不確定的學習軌跡，是通識教育的特色，亦是教與學的機遇和風險所在。以我任教的一門關於「科技與人的關係」的通識課為例，簡單來說，教案的主要內容是一連串的相關議題，比如科技和社會的發展、科技和人的成長、地球村現象、環境問題等等。一節課的具體內容，包括了時事新聞，個人經驗，甚至即時進行的堂上意見和資料搜集。教與學的過程連結著身邊甚至個人的事情，大大有助提升學習情緒和成效，此為一機遇所在。與此同時，要主持及調節課堂上的討論，以確保學習的軌跡在不確定的情況下得以有效延伸，是對教師的很大挑戰。掌握得不好，容易出現離題或空泛的論說，甚至陷於迷失的境況裏，影響了學習的信心。

不論是專科或一般學科的教學，目前普遍存在學習情緒低落和課程壓力的問題，教和學雙方都有待釋放。除了各學科在課程範圍和學習資源之間不斷調節平衡外，重整學科，加入通識內容，可能是更有效的解決方法。

最後想要指出通識教育比一般學科優越之處，在於學生可以有更大的自由，對學習的內容作出提問。學習任何一門學科，由入門至能夠作出有意義的提問，需要先花時間搞清楚學科的基本語言和範圍所在，然後才拿得出其中的問題。而通識科目只有起點的議題，沒有範圍的局限，容易鼓勵學生就個人經驗觀察和思考，提出問題，一起推動學習進程。因此，通識教育可成為學習發問的一個有效平台。進一步說，學生的提問連帶著他們的生活經驗，學習的軌跡就得以伸延至現實世界，有效地縮短了學習和生活之間的距離。

內地三市五校文化素質教育考察報告

張燦輝 梁美儀 才清華*

香港中文大學

一、緣起

香港中文大學通識教育研究中心成立以來，陸續開展一系列與通識教育相關的研究工作。研究中心的目標，並不局限於探討香港本地大學通識教育的發展，同時致力於與華人地區，尤其是中國內地和台灣等地大學間的溝通與合作。為實現這一目標，研究中心積極構思一系列計劃，考察、調研內地大學文化素質教育是計劃之一。

據我們理解，內地文化素質教育雖在內容與形式上同香港的通識教育存在著一定差異，但兩者所秉持之理念與目標無疑是一致的，即均以「全人發展」為核心。內地大學與香港各大學有著不同的發展軌跡，特殊的社會背景決定了兩地大學間在教育實踐方面各具特色。然而，在兩地高等教育界近年面臨的各種挑戰中，「如何培養人」始終是揮之不去的共同問題。

就國內而言，1952年內地大學仿照蘇聯模式進行院系調整，強調專業培養，衍生一系列弊端，文化素質教育恰是應扭轉專業教育之

* 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、哲學系教授及系主任、現象學與人文科學研究中心主任。
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。
才清華，香港中文大學通識教育研究中心研究助理。

弊而生。內地實踐文化素質教育逾十年，取得的成績有目共睹。值得注意的是，文化素質教育的內容與形式近年來亦在不斷調整，尤其是「通識教育」這一名詞愈來愈為內地大學所注意和接受，可以說，文化素質教育與通識教育大有漸趨融合之勢。

此次訪問即基於上述背景策劃而來。2006年6月14日至22日，我們一行三人展開了對內地三市（北京、武漢、上海）五所全國重點大學（清華大學、北京大學、中國人民大學、華科技大學、復旦大學¹）文化素質教育的考察之旅。我們所關心的是，內地大學開展文化素質教育取得的進展，以及發展至今所積累的經驗對香港高等教育界之借鏡。香港各大學或許在通識教育的課程體系建設方面比內地大學先行一步，但我們也注意到近年來內地一些大學大刀闊斧的學制改革，實際上已走在香港各大學前列。目前，內地一些大學已漸將通識教育課程體系建設提上日程。而在香港，隨著四年制大學在2012年落實，各大學亦正積極檢討現有學制問題。因此，加強兩地間之交流，互相瞭解各自積累的經驗，並就實施文化素質教育過程中各校共同關注的課題、遇到的困難以及解決難題的方法等進行充分的討論，由此避免不必要的彎路，定將有助於我們進一步促進高等教育的發展。

此次訪問主要以座談、參觀以及聽報告等形式進行。訪問前，我們曾通過互聯網絡或其他途徑儘可能地蒐集各校資料。百聞不如一見，通過與各校同仁們面對面暢談，我們對幾間大學文化素質教育的狀況形成了更深刻的認識，可謂收穫甚豐。

因時間所限，我們或許未能瞭解各大學文化素質教育的全貌，故此報告基本上是從某個角度或側面出發作出總結，但我們相信，透過此報告瞭解內地不同大學開展文化素質教育的特點仍有裨益。

據我們瞭解，文化素質教育是一個由上而下推動的教育改革運

1 按訪問先後次序排列。

動，然而，不同的大學對文化素質教育的理解和具體實踐情況有很大差異。就我們此次訪問的幾所大學而論，他們對文化素質教育的理解及實踐大致可歸納為三類。第一類以開展活潑多彩的課外文化活動，亦即「第二課堂」，為推動文化素質教育的主要渠道。中國人民大學和華中科技大學在這方面成績卓著。第二類以建設文化素質教育課程為實施文化素質教育的重點，其中以清華大學核心課程和北京大學的通選課最具代表性，華中科技大學亦著手在這方面進行建設。最後，是以更為全面的學制改革去實現文化素質教育，北京大學的元培計劃和復旦大學復旦學院的成立，已引起內地對新型培養模式如火如荼的討論，此類文化素質教育實踐形式正備受關注。以下擬就我們的觀察所得，逐一介紹各校情況，並於文末總結實地考察後的一些思考。

二、中國人民大學的德育、美育實踐

中國人民大學（以下簡稱人大）實踐素質教育，重點在德育和美育。這兩方面的實踐主要由人大學生工作處負責落實。6月16日，人大學生工作處處長高祥陽老師向我們介紹了人大德育、美育實踐的工作重心、系統和隊伍等情況。來自學生工作處的素質教育指導中心副主任李明奎老師、學生藝術團王建老師、學生工作處楊明剛老師、任憲偉老師，以及徐悲鴻藝術學院別敏教授、幾位藝術團的老師和同學一同參加了座談。

高祥陽老師介紹說，人大的德育、美育工作主要圍繞兩個計劃開展，兩個計劃分別是大學生素質拓展計劃和青年發展戰略計劃。大學生素質拓展計劃的工作重點在如下一些內容：

1. 思想政治與道德素養；
2. 社會實踐與志願服務；

3. 科學技術與創新創業；
4. 文體藝術與身心發展等。

青年發展戰略計劃則包括可靠接班人培養計劃等內容。

負責上述工作的隊伍有心理健康隊伍、黨團幹部隊伍、學生骨幹隊伍（如學生媒體）等。目前較有特色、已取得一定成績的亮點工程有：

1. 校園精品文化工程：如特色文化主題教育活動、學生藝術團及學生藝術類社團開展的活動；
2. 學生的自立自強工程：如由學生資助辦公室、勤工助學服務中心向同學提供各類勤工助學工作崗位；
3. 校園輿論導向工程；
4. 志願服務與實踐工程；
5. 青年戰略發展工程；
6. 心理港灣工程（青春健康之旅）；
7. 安全與國防教育工程。

高老師認為，在新的社會環境下，高校的德育工作已不能因循以往舊模式，而要注重創新。因此，相對過去的工作，學生工作處轉變德育觀念，更為注重以人為本，改變以往單向灌輸的工作方法，嘗試以更親和力、易於為學生接受的方式開展工作。

人大學生工作處是一個充滿活力和朝氣的團隊，老師與同學間亦師亦友。人大的德育、美育實踐，在許多方面甚為成功，學生藝術團已獲邀到各地多所大學演出訪問，有一定知名度。藝術團的同學多才多藝，品學兼優。

由於人大的素質教育課程主要由校教務部管理，我們此次訪問未

能拜訪其他教學部門，對人大素質教育於知識性的學術課程方面的建設所知有限。總體而言，人大將德育、美育實踐作為素質教育的重心，可視為內地大學構思素質教育的一種有代表性的模式。

三、華中科技大學的第二課堂與文化素質教育課程

華中科技大學是內地最早提倡文化素質教育的大學之一，大學的歷屆校長都相當重視文化素質教育。6月19日、20日，我們在華中科技大學國家大學生文化素質教育基地舉行了兩場座談會。與會的有前校長楊叔子院士，校黨委副書記、國家大學生文化素質教育基地主任歐陽康教授，基地副主任余東升教授，基地成員郭玫、張俊超老師，以及執教人文選修課的梁紅教授。

總結兩次座談會內容，我們瞭解到華中科技大學在開展第二課堂方面已取得了顯著成效，在文化素質教育課程建設方面則仍面臨挑戰。

（一）第二課堂建設

華中科技大學第二課堂的傳統特色項目是開展多年的人文講座。講座由國家大學生文化素質教育基地組織策劃，每週都有，至今已舉辦超過一千期。在華中科技大學聽講座已漸成為校園文化標誌之一，不僅校內學生熱衷於聽講座，還吸引了其他學校學生遠道而來。華中科技大學還在人文講座的基礎上，結集出版了《中國大學人文啟思錄》，至今已出版六卷。

除舉辦人文講座外，基地還協調其他部門（如學生工作處）舉辦各類活動。另外，每年定期舉行的「中國語文水平達標測試」也已固定為所有在校生必須參加的項目。「測試」旨在強調語文運用能力的重要性，學生若未能通過考試，將不能取得畢業證書。

（二）文化素質教育課程建設

文化素質教育基地在推動第二課堂方面不遺餘力，文化素質教育課程規劃則由教務處主理。另外，文化素質教育基地亦透過資助少量課程（如「中華詩詞創作」、「京劇欣賞」等科目）參與課程建設。

余東升教授介紹說，目前的基本修讀要求，是理、工、醫科學生修讀10學分人文社會科學課程，文科學生修讀6學分自然科學課程。推行文化素質教育課後，課程規模擴大，門類、數量均有增加，但科目質量顯得參差，優秀的老師往往不能為文化素質教育開課。學校對人文選修課的審查也很寬鬆。因此，仍有改善空間。雖然教授文化素質教育課所計工作量比講授專業課所計工作量大，但仍需激發老師們對文化素質教育課的積極性。

歐陽康教授也表示，現在推進文化素質教育課面臨挑戰，主要體現在體制方面。因為中國大學自身歷史造成的局限，要突破原有學科建制有難度，制度上的課程變革也不易，比如政治理論課已佔一定學分，若再增加文化素質教育課學分，學生負擔會過重。因此，進一步調整存在一定限制。此外，歐陽教授還指出，目前中國大學光講文化素質教育仍不夠，還應該重視道德素質、心理素質、政治素質方面的培養，很多大學生對生命價值、自身責任沒有清晰的認識，大學應擔負培養的責任。

瞻望未來發展，余東升教授認為如能成立專家委員會，深入研討適於華中科技大學的教育課程體系，必會有助於文化素質教育課程建設。

華中科技大學在推動文化素質教育方面做出的努力有目共睹。值得注意的是，學校為提高教學質量，在促進師資方面亦實行了一些切實舉措。比如：學校不斷對工科老師提出加強人文素質的要求。提倡將人文精神融入專業課的講授。為此，學校明確規定老師修讀相關課程。基地與教務處、人事處也曾聯合舉辦教師讀書班，並將其納入教

師考核體系。此外，大學亦重視相關的科研專案，以高等教育研究所的力量為依託，重視素質教育的研究。應該說，這些努力都令華中科技大學的文化素質教育走在眾多工科大学的前列。但是，我們也看到，要克服挑戰，必須從制度上進行改革。尤其是課程建設問題，須由具學術識見與權威的部門來擔當組織和管理工作。誠如楊叔子院士所言，教育問題是歷史形成的社會問題。中國大學的文化素質教育涉及本土化、制度化問題。

四、清華大學的通識課建設

清華大學是我們此次訪問的第一站。6月14日，在清華宏盟樓國家大學生文化素質教育基地，我們見到了基地顧問張豈之教授、基地主任胡顯章教授、副主任曹莉教授、程鋼教授，以及二位任教通識課的老師——歷史系彭林教授、中文系孫明君教授。座談會由胡顯章教授主持。張豈之教授首先向我們介紹了文化素質教育在中國內地大學的宏觀發展，以及國家對文化素質教育的重視與提倡。其後曹莉教授介紹了清華大學通識課建設情況，彭林教授和孫明君教授分享了授課經驗與感受。最後，程鋼教授簡要地介紹了清華大學文化素質教育第二課堂的發展。

（一）通識課建設的重點、難點以及取得的成效

據曹莉教授介紹，清華大學的通識課最初由選修課發展而來，後來在內地高校普遍開展文化素質教育的大背景下，逐漸發展為由課組課程為基本體系框架的通識教育基礎課程。2002年清華開始規劃文化素質教育通識課十大課組。這一規劃的另一個背景，是清華加入了教育部「985計劃」。該計劃在1998年5月值北京大學百年校慶期間提

出，目標是將納入此計劃的一批重點大學建設成為世界一流大學，隸屬此計劃的大學將得到國家的財政資助。現在，清華執行「985計劃」已進入第二期，由此通識課得到相應的發展和調整。從2006年秋季學期開始將實施新的本科生文化素質教育方案，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），2006年秋季可選科目達276門，2007年春季可選科目達284門。與此同時，重點支持以人文教育為核心的「文化素質教育核心課程計劃」暨「985二期」試點工作。目前所設置的首批24門核心科目涵蓋哲學、歷史、文學、藝術、當代中國與世界等人文社科領域，以閱讀經典、深度學習、嚴格要求為宗旨，採取名師上課、助教導修（部分課程）的雙軌教學方式，旨在更加堅實有效地奠定本科生的人文知識和人文素質基礎，並對其他文化素質教育課程起到以綱帶目的示範作用。

在簡要介紹清華通識課的發展和結構後，曹莉教授很坦誠地談到清華建設通識課過程中遇到的諸多問題。她認為，目前清華在通識教育「要不要做」及「怎樣做」兩方面都存在問題，尤其前一個問題更加突出。大家雖然口頭上一致認同通識教育理念，卻在很多方面需要繼續努力。若同國外相比，實際上表明仍然存在著理念認同問題。老師、同學對通識課的理解存在偏差，許多人認為通識課就是擴大知識面的概論課，屬於二等課程，因此不受重視。她認為認同感的增強非一蹴而就，須假以時日，只有待大家有了切身認識與體驗後，才能形成真正的認同。

在實踐方面，曹莉教授認為，從課組的規劃與完善，到科目設計、教學水準等均有改善空間。其中一個比較大的問題，是文科系發展後引發人力資源問題，可以說，這是像清華這樣以理工科見長的大

學所特有的問題。自1952年全國院系調整後，清華的文科系一直到二十世紀八十年代中後期才只有一兩個本科專業，老師們全部負責教授公共課。近年來，越來越多的文科系開始恢復本科招生，各文科系由原本專注通識課教學，變為同時負責本系專業課和通識課，本系專業課的加入無疑會削弱各系開設通識課的精力。況且，一個比較現實的問題在於，隨著本科專業的開設，各系所關注的重點很自然地由通識課轉向系專業課，因為專業課真正關乎學系的發展。事實證明，這一局面不可避免地導致各學系側重系專業課教學，比如集中系裏最好的師資於專業教學。這便間接地造成通識課水準降低。此外，個別學系對通識課採取不鼓勵態度。例如，在計算工作量時，規定上本系專業課計工作量，上學校開的通識課不計工作量。由於要兼顧教學與科研，精力有限，此類政策在老師考慮開設哪些課程時有決定性影響。目前重點扶持核心課程，旨在緩解這一問題。

就上述問題，胡顯章教授也補充說，專業主持人（系主任）對通識課的態度很關鍵，有的專業主持人重視專業教育，卻不重視學校通識教育，其所屬學系於學校通識教育的參與度必然低。可見，如何平衡專業課與通識課間的張力，是當前亟待解決的問題，事實上，這一問題已不只是清華文科的問題，亦是其他各學系普遍面臨的問題。

除專業課與通識課間的矛盾較為突出外，曹莉教授還指出，通識課的數量及質量均未盡理想。清華每年約有三千二百名學生修讀通識課，目前只能達到每人平均選修2門核心科目的水平。由於師資有限、缺乏助教，小班教學的理想一時難以到位。

座談中，大家一致認為，要實現通識教育理想，現有條件和狀況不容樂觀。不過，經長期努力，取得的成績還是有目共睹。比如，胡顯章教授提到，清華在進行教育模式的轉移方面取得了一些成效，清華較為重視如何發動學生參與，打破原來的「衛生課」狀態，使學生由被

動變為學習的主體。我們由其後彭林、孫明君二位教授談開設通識課的經驗瞭解到，二位教授開設的課程恰恰都貫穿了胡教授所說的將課堂知識轉化為內在素質的理念。

（二）可汲取的授課經驗

七年前，彭林教授由北京師範大學調往清華大學，在北師大時，他從來沒聽說過文化素質課這個概念，到清華後，由於張豈之教授熱心提倡，彭教授形容當時的感覺是「耳目一新」。因當時他所在的研究所毋需開課，彭教授開始構思面向全校學生開課。當時面向全校的文化素質課側重思想史，於是他決定講先秦史。為了令枯燥內容變生動，考慮到先秦時期文物較多，遂決定從「物質文明」入手，以文物為切入點吸引學生，開設「文物精品與文化中國」課。彭教授始料未及的是，這門課其後獲評為「國家級精品課」，深受學生歡迎，屢次開課，次次爆滿，人數最多時達到一學期有800人選修，甚至有學生旁聽兩遍以上。

彭教授的課之所以受歡迎，源於他曾認真地思考過科目如何構思、要體現怎樣的理念，以及從內容到形式都經過了精心設計。他總結說，自己花了相當多的時間做課件（教學軟件）。彭教授的課以課堂講授為主，輔以課後閱讀，每學期還會安排學生到歷史博物館、河南安陽等鄰近北京的考古工地進行實地考察。在實地考察過程中，學生將課堂上講授的內容與實際結合，普遍感受到中國文化的震撼力。

彭教授在開課過程中體會到，所開科目一定要有深層理念，但這種理念不是講出來，而是想辦法讓學生自己體會出來。比如，「文物精品與文化中國」一課的理念之一是「文化自尊」。通過學習，要讓學生切身體會到並不是「西方甚麼都好，中國甚麼都不好」。從選修人數、學生在作業中表達的情感，以及之後的其他學習成果看，都表明這門課的效果不錯，說明理念滲透到學生的思想，影響了相當一部分學生。

在教學方法方面，彭教授認為，開課時要重視學科前沿，多學科

交叉，內容要新，課要生動、好聽。講課要有層次、有深度。要採取學生喜聞樂見的形式，將學生融入課堂教學的氛圍中。適當的時候可提問，學生答不出便會變得比較主動。另外，上課時老師要有情感，要重視人與人的交流。彭教授的課不僅注重課堂的互動，也重視同學的參與，比如，他給同學佈置了這樣一個題目：「介紹自己家鄉的一件文物」。這項作業鼓勵學生動手找資料，來自不同地區的學生可自由組合，交流各自的鄉土文化，這便利於學生打開思路。由於學生帶著濃厚的興趣完成作業，在製作簡報（PowerPoint）時非常花心思，於是充分調動了學生的積極性。

同樣是人文通識課，孫明君教授在「中國古代詩歌欣賞」一科也下了不少功夫。這門課孫教授已開了二十多個學期。每學期講授16周，共32學時。由於時間有限，聽課對象也不同，不能再沿用開設專業課的做法。孫教授於是立足於通識科的目標，對整門課重新構思。據孫教授介紹，內容方面，這門課包括介紹中國古代詩歌的流變（線）、古代詩人處於流變中的哪一點，並將所要介紹的詩歌按人與人、人與社會、人與自然分為三大類，每類下又分小類。整門科目嘗試涉及基本知識、前沿知識、文化素質三方面問題，亦嘗試通過品詩令學生瞭解儒、道、佛三家風格，並達到審美享受。教學形式方面，重視各種類型的討論，小的討論隨時在課堂上進行，每學期組織一次大討論，佔兩學時，比如專門討論《長恨歌》。此外，網上還設有自由討論區，討論區分三個欄目：聽課有感、課外思考、個人詩詞創作，這種形式鼓勵學生於課堂外踴躍發表看法與作品。為令科目有趣、好聽，孫教授不僅製作了精美的簡報，還製作「立體詩」，即將圖片、音樂、朗誦相結合，做到繪聲繪色。科目要求方面，孫教授強調學生須在課外閱讀經典，期終要交兩篇讀書報告。

在聽過彭林教授和孫明君教授介紹經驗後，大家一致認為，要將通識課講得既生動又有內容，且兼顧深度，著實不易。然而，這恰是

通識科目努力的方向。事實上，不論內地大學，抑或香港的大學，能真正達到上述目標的通識科目並不多。一門課能否貫穿通識教育理念，對老師提出了甚高要求，包括老師要有使命感、有熱情，並投入相當的時間和精力。其次，老師還要具備深厚的修養。通識課以融會貫通為特徵，惟具有廣博的視野，才能將通識的關懷融入教學。所謂「言傳身教」，對大學生而言，老師的一言一行往往最具感染力，有時產生的影響難以估量。彭林教授曾談到，一些學生在修讀過他的科目後，確實在思想與行為上發生了諸多令人鼓舞的轉變，這些轉變對老師是激勵，也說明通識教育的目的不只在傳達知識，更在塑造人格。

（三）文化素質教育第二課堂的建設

除通識課程外，清華文化素質教育第二課堂也發展得多姿多彩。對比而言，通識課程主要由學校主導規劃；第二課堂中，學生的參與度相對較高，許多組織和活動都是學生自行發起和籌備，學校給予相應的輔助與支援。程鋼教授介紹了人文知識競賽和水木書苑的情況。人文知識競賽屬年度性活動，至今已舉辦七屆，吸引了全校各系的學生踴躍參與。水木書苑走課外社團路線，鼓勵學生閱讀經典，活動包括定期小範圍聚會研讀經典，假期由老師帶領學生與其他院校的學生一起到歷史上著名的書院交流、舉辦活動等。

定位於業餘型學習社團，第二課堂的角色是對大學教育中專業比重過高的反撥。第二課堂講求知行合一，鼓勵學生將知識內化為智慧。² 第二課堂的發展，說明學生中有一些自發的力量，有求知的渴望。只要學校給予充分支持，第二課堂將成為通識課程之外的有益補充。

在考察清華大學的文化素質教育後，我們有如下總結。

首先，回應時代需要，經歷多年發展，針對大學自身特點和遇到

2 程鋼：〈啓動古代人文傳統 開拓人文實踐教育新領域〉。

的具體問題，清華的文化素質教育在不斷進行調整，總體朝有系統、有建制的方向進步。從選修課到系統規劃後的十大課組，以及目前的核心課程，反映清華文化素質教育的目標愈來愈清晰。雖然在此過程中，問題不斷湧現，但對問題的思考與回應恰恰為改革文化素質教育指明了方向。清華建設通識課過程中浮現的問題，如理念認同、課程規劃、專業課與通識課的矛盾等，均極具代表性，是各大學發展通識教育過程中普遍面對的問題。要克服上述問題，需根據大學自身特點，不斷探索，才能找出行之有效的方法。

其次，清華的大部分院系屬理工商科，院系眾多，嘗試在全校範圍規劃通識課，難度極大。此階段，針對理工科學生的迫切需要，將建設通識課首先定位於以人文社會科學範疇為主的核心理課程，不失為良策。

第三，清華對通識課教師的鼓勵與支持政策值得學習。當代研究型大學以科研成果為主要考核標準，而教學與行政事務又佔據了老師們相當多的時間，能夠兼顧科研與教學殊非易事，更遑論花更多精力於教學上。在這一現實基礎上，大學必須以實際行動支持、鼓勵教學。清華的通識課獲評為國家級或北京市精品課，其中固然有老師自身的努力，某種程度上而言，學校的支持和鼓勵亦相當重要。

五、北京大學的通選課與元培計劃

北京大學（以下簡稱北大）是內地大學開展文化素質教育的先導者。通選課和元培計劃可謂北大實踐文化素質教育的兩大重點。6月15日，在北大元培計劃管理委員會辦公室，元培計劃管理委員會執行副主任、教務部副部長金頂兵博士介紹了北大通選課情況，元培計劃執行主任朱慶之教授向我們介紹了北大元培計劃的具體情況。此外，參加座談的還有本科教學發展戰略研究小組召集人牛大勇教授、元培

計劃管理委員會執行副主任張庭芳教授、教務部教學辦公室主任何山老師、元培計劃辦公室主任劉亞平老師，以及老教授調研組的幾位成員。

（一）通選課的發展

通選課是北大實踐文化素質教育的重要一環。北大在2000年9月正式推出通選課。通選課分五個基本領域：A. 數學與自然科學；B. 社會科學（經濟學、政治學、法學、社會學、管理學）；C. 哲學與心理學；D. 歷史學；E. 語言學、文學與藝術。學校規定全校本科生均要在所屬學科外的四範疇科目中修讀16學分，且在每個領域至少選修2學分，E領域至少選修4學分，其中須有1門藝術類科目。獲得人文社會科學類學位的學生在A領域至少選修4學分。

通選課由公共選修課發展而來，目前先由院系申報，之後由專家審查通過後開設。座談中，我們瞭解到，北大對開設通選課有一定的鼓勵措施，如規定開一門通選課，補貼老師2000元人民幣用於教學活動。此外，北大也通過各種途徑調研通選課的問題，做到及時發現問題，及時研究改善策略。例如，早於1996年成立了老教授調研組，調研組成員由十幾位退休教授組成，他們分別來自文、理、社會科學等學科。調研組的主要工作是每學期設定觀察重點，組員每週聽4節課，之後作匯報、研討，研討並不限於課上問題，聽課的目的也不在於評價老師，而是觀察教學中的問題。一旦發現問題，即與學校有關部門溝通。通過這種方式，有效地解決了許多問題。

（二）元培計劃的成果與挑戰

與通選課幾乎同步進行，且密切相關的，是元培計劃。朱慶之教授向我們介紹了元培計劃的背景和醞釀過程。

元培計劃的實施背景，是近年來包括建設通選課在內的一系列教學改革。首先，北大在二十世紀八十年代後期，針對1952年全國院系

調整後過分專業化的人才培養模式，提出了「加強基礎，淡化專業，因材施教，分流培養」的十六字方針。以此方針為導向引發了一系列在課程設置、專業內部的調整改造和各院系自行管理等方面的改革。

其次，元培計劃是北大本科發展戰略研究小組成立後，探索醞釀出的新型人才培養模式。其中主要的契機是1998年的「985計劃」，即國家建設世界一流大學計劃。為配合這一計劃，北大成立了新教務部，積極構思以國外大學為藍本的教學改革，其後緊接著又於1999年成立了本科發展戰略研究小組，該小組在教務部指導下，集中了數十位北大熱衷教學改革的老師。成立本科發展戰略研究小組的目的，在於探討學校在新世紀和建設一流大學計劃中的教育教學改革的思路和方向。進入2000年後，北大本科教育隨之發生了幾方面轉變，一是以學生為中心制定政策。建立粗線條的教學管理平台，讓老師和學生有充分發展；其二，確立本科在高等教育中的基礎教育地位，實行「低年級通識教育，高年級寬口徑專業教育」。為配合新的教育理念，教學管理方面也設計了兩大變化，一為自由選課、實現真正的學分制；二為自由選擇專業。這兩個轉變成了元培計劃的兩大主要支點。

為了實施這個計劃，2001年9月元培計劃管理委員會正式成立，開設元培計劃實驗班，進行新的人才培養模式實踐。

概括而言，元培計劃實驗班在學習和生活上的主要制度安排是：

1. 低年級實施通識教育。學生入學時不分專業，只按文理兩類招生。入學後，在低年級主要學習通識教育選修課和學科大類平台課。
2. 自主選擇課程和專業。學生根據自身特點和興趣，在教學計劃和導師指導下，在對自身特點、北大的學科狀況、專業設置、培養目標以及其他情況有所瞭解後，選擇進一步學習的專業領域。一般在第二學期末，由學生提出專業意向申請，第三學期末確定最終的專業方向，之後學生在有關院系選課，修學各專業教學計劃規定的專業必修課和任意選修課。
3. 學分制。學生根據教學計劃和導師指導修滿規定的學分

即可畢業。實行彈性學制可在三至六年內完成學業。4. 導師制。學校從各院系聘請資深教授作導師，指導學生的選課、選專業、學習內容及方法、研究方向。5. 管理和生活制度上的設計和安排。學生在年級進入專業後仍保持原有行政班級，統一由元培計劃管理委員會管理，不同專業的學生混合居住，為不同學科學生的相互交流和學習創造條件。³

無可否認，元培計劃是一種進步的教育模式。誠如張庭芳教授所言，元培計劃使學生通過選課來體驗日後的專業方向，計劃在尊重學生意願方面有進步。此外，元培計劃的實施還推動了全校範圍內一些相應的改革。比如：學校按照元培計劃的基本理念，通過點面結合、逐步推進的方式推動全校範圍內的教學內容、教學方法和教材的改革，調整教學計劃；推動公共課程自由選課制；著手研究本科教育和研究生教育的關係與銜接；研究實行學分制後如何更有效地進行學生思想政治和生活管理工作。⁴其中一項主要的變化是，受元培計劃實驗班（「小元培」）的啟發，院系從2003年開始實行「大元培」，具體做法是，全校大部分院系都實行按院系或者學科大類招生。考生按院系填報志願，按院系錄取。學生被錄取後，進入相應院系，先學習通選課及這個學科的共同基礎課，經過一年、兩年或者三年的基礎課學習後，進行分流，由學生根據自己的興趣自主選擇學習的專業。⁵

既屬實驗性，在執行過程中，元培計劃也難免遇到難題。可以說，元培計劃的兩大優勢均面臨衝擊。問題首先出現在與元培計劃緊

3 〈北京大學元培計劃情況介紹〉。

4 同上註。具體改革包括：1. 2002-03年全面修訂本科教學計劃，將畢業總學分數由150學分壓縮到140學分以內，將必修課學分數壓縮到總學分的60%以內，取消限制性選修課，增加學生自由選課和選擇專業的空間；增加16個通識教育通選課學分的要求，實踐通識教育理念。2. 建設320門本科生素質教育通選課，為低年級普遍實行通識教育準備師資和課程。3. 全校公共課打破過去按專業班級統一排課的固定模式，在大力改革教學內容的同時，實行新的學習制度：在保證必修課性質不變的前提下，由學生根據自己的不同情況選擇學習的時間和課堂；有關關係在教學計劃指導下，根據學生選課的情況開課。公共政治理論課、思想品德課、體育課、文科計算機課、大學英語課先後開始，逐步推行，目前全校公共必修課大部分都實現了自由選擇上課時間和課堂。4. 對本科生全面實行導師制。

5 同上註。

密配合的通選課。目前大家對通選課到底應該是甚麼樣的課，以及現有課程能否體現通選課理念等問題存在很大爭議。此外，老師的觀念、知識背景和開課態度，以及助教制度的缺失和班級規模過大都直接影響了通選課的效果。由於元培計劃的目標是實現通識教育，而通選課是實現通識教育的主要途徑，通選課對元培計劃的影響是可想而知的。此外，由於制度上的限制，元培計劃的優勢之一——自由選課、學分制——未能徹底貫徹。表明現有的課程管理機制未能滿足元培班學生的實際需要。

雖然元培計劃的實施並非一帆風順。但元培計劃遇到的一些不易解決的難題並不能說明元培計劃本身是不值得提倡的，恰恰相反，已經有愈來愈多的人認識到這種培養模式的優越性。歷屆收生情況也反映元培計劃甚受家長和同學認同，樹立了一定的威信。這證明元培計劃的理念是可取的，只是理念之實現，需要制度上的配合。

總體而言，北大以務實態度、循序漸進地實踐通識教育，取得了一定成效。具體表現在通選課體系已有明確規劃，並有具體舉措適時作出檢討。可以說從課程體系、建制、行政安排方面已初具一套可依循的系統。相信沿這種思路，北大通選課定會逐漸進入良性發展。我們由座談感覺到北大目前面臨的問題，主要還是集中在制度方面。換言之，通選課被引入大學教育，需要一套新制度配合。要有所改變，一要靠人的觀念改變，即是說，學校的領導層要有改變的決心與魄力，學校之下的各院系也要重視並配合；二要考慮操作上的可行性。對一個囊括眾多專業院系的綜合大學而言，有時哪怕是做出微小的改變也可能是牽一髮而動全身。配合通識教育的改革，可能並非增加新的制度或規定那麼簡單，它還可能涉及到改變某些部門的職能，設立新的職能部門，或改變舊有的利益分配方式等等。因此，改革是在平衡各方面矛盾基礎上做出的審慎之舉，這是發展通識教育的必經階段。

六、復旦學院的新進展

6月22日，我們到訪復旦學院，瞭解學院的組織架構與運作，並與院長熊思東教授、學院黨總支書記李鈞教授、副院長高效江教授、黨總支副書記張暉老師，以及負責學院行政工作的龔萬里老師、負責學生工作的許平等老師交流，座談後我們參觀了學院下屬四個書院的學生宿舍。

熊思東教授向我們介紹了復旦學院成立近一年來的情況，並分析了目前復旦學院具備的優勢和面臨的挑戰。他說，復旦大學培養人才的主導思想是做到基礎扎實、口徑寬泛。前期的本科教育教學改革在於不斷完善學分制、自由選課制和轉專業制度等。此外，也提倡從學院層次及學系層次對每個專業的培養規格加以定位。

復旦學院的成立，標誌著復旦大學推進通識教育進入新階段。概括而言，這一新型培養模式有如下諸特點。

首先，復旦學院負責全校本科一年級和部分二年級學生⁶的教育教學管理工作。由2005年起，每屆本科生將先進入復旦學院學習生活一至二年，之後再加入所屬院系接受專業教育。又據近日有關復旦學院的報導，2006年開始，有289名通過復旦自主選拔錄取的學生將不帶專業入學，與其他已確定專業的本科生一起，在復旦學院接受一年的通識教育，一年後再確定專業方向。⁷

其次，復旦學院沒有自己的教師，但有科目設置權。目前的新體

6 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。

7 「自主選拔錄取」指學生不通過全國高等學校統一考試（高考），而是各大學根據各自的特點設計選拔程式，錄取學生。目前「自主選拔錄取」試點僅在為數不多的全國重點大學（如復旦大學、上海交通大學等）實行，有資格報考的學生也有地區限制，並未推廣至全國所有大學和所有考生。此外，2006年復旦大學招收的新生分三大類，第一類按專業錄取；第二類按大類錄取，如文史類、經管類等；第三類即自主招生錄取的學生，既不按專業，也不按大類。

制下，本科課程劃分為三部分，一為綜合教育課程，包括政治課、英文、體育、軍事等科目，以及通識教育核心課程。核心課程的規劃，力求體現復旦價值，為學生提供能夠幫助其形成基本的人文修養、思想視野和精神感悟的科目。核心課程分六大模塊，包括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、藝術創作與審美體驗。2006級本科生將成為第一屆選修核心課程的學生；二為文理基礎課程，設置人文、法政、經管、數學、自然科學、技術科學和醫學七組基礎科目；三為專業教育課程。

在上述三部分課程中，與復旦學院直接相關的是通識教育核心課程，核心課程的規劃由復旦學院主導，並與學校教務處協調制定，但具體科目由各院系提供。為規劃合理的課程體系，還設有專業小組，負責設計和評估六大模塊課程。此外，在計算工作量方面，規定教授通識課所計工作量比開設院系科目所計工作量要大。

第三，在學生生活方面，學院借鑒了哈佛大學、耶魯大學等世界一流大學「住宿學院」的做法，承續中國書院文化傳統，建成以復旦歷史上德高望重的老校長名字命名的志德、騰飛、克卿、任重四個書院。2005年，三千七百多名不同專業、不同學科、不同地域的新生一入學就被最大限度地混合重組，編成42個班級，入住四大書院，每個書院都擁有各自的院徽、院訓、院服、活動場地。各書院積極組織課外的通識綜合教育系列計劃，包括「大學導航」、「學養拓展」、「公民教養」和「知識補習」計劃。

最後，為長期支援通識教育的發展，復旦大學還於2005年11月成立了通識教育研究中心，研究中心彙聚了復旦學院、教務部、復旦高等教育研究所等各方面力量，旨在對本科通識教育改革實踐進行戰略性研究，並加以決策諮詢。

七、元培計劃與復旦學院的比較

成立復旦學院，在中國高等教育界引起了很大反響。可以說，此次復旦改革幅度之大，是多年來內地高等教育界所未有。尤其是在內地眾多大學剛剛開始接觸通識教育，對通識教育模式仍感陌生的時候，復旦大學率先實行本科一年級以通識教育為主，這一改革引起社會多方面關注是可想而知的。考生與家長們關注這一新的教育模式能否充分發掘學生潛力，培養出健全、適應性強的人才；內地其他兄弟院校亦關心復旦學院今後的發展，並對照自身情況研討是否要朝復旦學院的方向改革。總體而言，各方對復旦學院的新型教育模式持肯定態度。與此同時，亦有學者表示好奇、疑慮。瞭解內地大學體制的學者很自然地會將復旦學院與北大元培計劃加以對比。對比之下，提出如下問題：復旦學院與元培計劃都是努力實踐通識教育的新模式，元培計劃至今已實施五年，但一直屬小範圍實驗性質，為何已實施多年的元培計劃仍未能得到推廣？北大校方對此計劃究竟有哪些方面的保留？從所涉範圍而言，復旦大學的改革顯然比元培計劃更進一步，按這一趨勢，通識教育將逐漸擴展到歷屆學生。那麼，復旦大學又是在具備了哪些條件的基礎上進行改革的呢？僅就我們此次訪問的見聞恐怕難以對這些問題給予完滿解答，但仍願就已掌握的情況發表些粗淺之見。

復旦學院與元培計劃分享了許多共同點，其中最重要的，是它們都以通識教育為核心理念。其次，二者均以建設學分制和完善通識課程體系為實現通識教育的重點舉措。二者的不同之處在於，復旦學院的大部分學生在入學前已經確定了專業方向，元培班的學生入學時未有專業方向，在修讀一至兩年課程後自主選擇專業方向；復旦學院的學生在大學一年級或二年級基本由學院管理，二至四年級回歸所屬院系，元培班學生的學籍始終由元培計劃辦公室管理，學生在四年中與院系的接觸相對較少。

此外，復旦大學與北京大學在實踐通識教育過程中的策略亦略有不同。復旦未經過小範圍實驗階段，直接將通識教育推廣至全部學生。北京大學則以元培計劃和全校性的通選課並行發展為特色。在元培計劃積累了一定經驗後，院系開始嘗試推行「大元培」計劃，即按院系招生，低年級按學部大類培養。從培養模式來看，雖然院系的「大元培」仍屬於舊體制之內，但院系的「大元培」是在對學校的「小元培」（即元培計劃實驗班）有所借鑒的基礎上發展而來的。這說明元培計劃對引發全校性的教育改革有重要意義。

對比過程中，我們發現兩所大學有各自的考慮。在舊有行政體制、院系系統基礎上，很難將本科生培養徹底轉變為國外的文理學院模式，復旦學院的策略或許正是出於此種考慮，學生有二至三年的時間在各自院系受教育，這一限度不會影響學生的專業教育，應在院系的容忍範圍之內。元培計劃屬實驗性質，由元培計劃辦公室全權負責管理工作，院系僅是科目的提供者，因此，學生與各院系的關係略顯疏離。這一形式與傳統方式差距較大，易造成院系不重視元培計劃。因為元培班學生不屬院系管理範圍，難以說服院系為照顧這些學生的需要制定配套措施。可見，雖然從所涉範圍看，復旦學院的規模大、改革的聲勢大，元培計劃的規模較小，但從二者對配套制度的要求而言，實現元培計劃實際要比復旦學院需具備更多條件。或許正因此，北大堅持採取漸進式的教學改革，在小範圍實踐元培計劃。

無論復旦學院，抑或元培計劃，都面臨如何處理與院系間的關係問題。中國內地和香港的經驗不約而同地顯示，在發展通識教育與院系發展專業教育之間存在著緊張。說服院系積極開設高質量的通識教育科目有難度。其次，增加學生修讀通識科目的學分，勢必會減少專業教育比重，又或者改變院系對學生的管理權，這樣的改革都不易為院系接受。成立復旦學院並非表明復旦大學已成功地解決了上述問題，復旦校方毫不諱言調和復旦學院與院系的關係是大問題。據我們

觀察，復旦能勇敢地跨出第一步，與復旦校級領導的堅定支持關係密切。由校方主導的改革有助於局面的展開，接下來復旦學院將面臨更為具體的操作性議題，如各部門間的協調、課程的規劃、實行助教制等。相信要逐步完善各項措施，健全體制，並從觀念上有所扭轉，形成重視通識教育的文化，均尚需時日。

在上海的幾日，我們曾遇到一位復旦學院學生，當時我們問她，「復旦學院與以往的培養方式最大的分別在哪裏？」她回答說，感受最深的是書院制為來自不同院系的同學提供了共同交流的空間。通過瞭解各自領域，學會多角度看問題，瞭解其他同學的專業後，也激發她產生了多方面興趣。另外，由於從學時和內容上壓縮了原有的政治課，使得他們有更多機會接觸各領域知識。雖然她還未必能理解這種安排的用意所在，但顯然她對復旦學院的培養模式非常擁護，這說明復旦學院的發展趨勢是符合學生發展需要的。

八、訪問的印證

教育部提倡文化素質教育已逾十年，十年來的發展趨勢，是越來越受重視。教育部不斷發佈相關的指導、規劃性政策，也不斷適時檢討過往經驗。2006年6月16日，教育部高等學校文化素質教育指導委員會主任委員會在清華大學舉行會議，總結出當前文化素質教育存在的三大問題：第一，對文化素質教育的誤解。文件指出文化素質教育既是一種教育思想，也是一種教育模式。有學校領導以為文化素質教育就是開展校園文化活動，是嚴重誤解。第二，深層次的理論問題還有待深入研究。這些問題包括：文化素質教育與通識教育的關係，文化素質教育與思想品德教育的關係，以及文化素質教育與專業教育的關係等。第三，進一步加強文化素質教育的制度建設。包括儘快起草並頒佈新批基地的建設

條例，加強對首批基地的督導和評估，加強與推進文化素質教育的課程和教材建設等。⁸ 可以說，這些結論與我們觀察所得極相吻合。

我們看到，很大程度上，各高校所選擇的文化素質教育模式因應他們各自對文化素質教育理解的不同而存在差異。有的重視課程體系的規劃，有的重視第二課堂的建設，有的將兩者結合，還有新教育模式的實踐。基本上他們是從各自對政策的理解、辦學理念、實際條件和需要出發，設置學制和課程。雖然前期探索過程中確實產生了一些問題，但其實這些問題恰從一個側面反映了目前中國高校教育存在的問題。可以說，前期探索為尋找文化素質教育發展改革提供了可借鑒經驗。

在教育部大力倡導下，文化素質教育已成為高校教育改革的一個方向，各高校都確實有一些老師在很認真地探索和實踐。綜合各大學實施文化素質教育的現況，可見文化素質教育受學生擁護是不爭的事實，問題是在理念、機制和課程內容設置等方面仍存在一些問題。

理念方面主要存在兩方面問題。一為對理念的理解、認識不足。許多老師及同學對文化素質教育課的理解，還停留在概論課、擴大知識面的課、二等課、營養課階段。由於沒有清晰的文化素質教育理念，所以部分課程體系顯得較為混亂。即使課程體系有規劃，也是簡單地將以往的選修課抽出一部分，歸為文化素質教育課，而未能深入研究素質教育理念為何，以及如何建設課程才能充分反映文化素質教育的理念。其次，理念認同仍是大問題。文化素質教育在本科教育中的地位往往被忽視，造成實踐時阻力大、問題多。阻力可能來自多方面，如學校領導層不重視，未能給予有力支持；又如院系的對抗；文化素質教育與專業教育的矛盾極為突出等等。

8 〈教育部高等學校文化素質教育指導委員會2006年主任委員會議紀要〉，《高等學校文化素質教育通訊》，2006年第2期。

除理念方面的問題外，缺乏制度保障是內地推行文化素質教育的嚴重問題。推行文化素質教育亟需一套合理可行的制度，包括成立統籌文化素質教育的專責部門並明確其他相關部門的職責。目前國內大學的情況不一，課程規劃和管理，有的由教務部負責，有的由文化素質教育基地負責。單純由教務部負責課程規劃存在一定的問題，因為教務部屬行政部門，而規劃合理的課程體系需要有學術背景為依託。在此情況下，成立負責檢討課程體系和課程質量的委員會，實屬必需。另外，由於內地大學部門眾多，實施文化素質教育牽涉廣，必須有合作精神才能成功。實際上，一個完善的制度牽涉甚廣。比如，要求校方保證充足穩定的資源投入，在老師、同學間加強文化素質教育的認識與宣傳，激勵教師投入文化素質教育教學、提升文化素質教育課質量等等。因此，制度的建構還需長期積累和鞏固。

最後，各大學依從各自情況和特徵開展文化素質教育既有優點，又存在弊端。弊端主要表現在各校從理念到具體措施都各自為政，院校間缺乏足夠的交流與借鏡，未能形成從理論到實踐的良好討論氛圍。因此，內地大學若能形成一定的機制來定期進行整合分析，有意識地建立長期合作交流關係，便能加速經驗的積累和推進文化素質教育建設的成效。

我們回到香港中文大學後，曾在通識教育研究中心舉辦的「通識午餐聚會」上向校內通識科老師和參與大學通識教育管理的同事報告此次訪問情況。同事們很高興能有機會瞭解到內地大學的最新發展，大家一致肯定內地大學所取得的成績，對照自檢，認為內地大學的一些經驗值得借鏡。我們相信，這樣的交流無論對香港中文大學，抑或對內地大學而言，都是極為有益的。

參考書目

1. 〈北京大學元培計劃情況介紹〉。
2. 〈教育部高等學校文化素質教育指導委員會2006年主任委員會議紀要〉，《高等學校文化素質教育通訊》，2006年第2期。
3. 程鋼，〈啟動古代人文傳統 開拓人文實踐教育新領域〉。

《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、來稿長短不限，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、文稿錄用與否，概不退還。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、文稿經採用後，本研究中心將贈刊三本。
- 六、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

香港中文大學通識教育研究中心



ISSN: 1819-7434



香港中文大學 惠園