

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」的問題是直接或

* 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.

