

當專才教育遇到通識

——評龐海芍《通識教育：困境與希望》

徐慧璇*

香港教育學院

上世紀初，當實用主義哲學、進步主義理念、研究型大學在美國開始盛行時，「通識教育」始作為平衡大學課程過度專業化與實用化的課程型態出現。在中國內地，「通識教育」一詞是2000年以來才漸漸出現在關於大學教育的討論與課程實踐中的。這是中國內地在經過了上世紀五十至七十年代的政治運動後，自上世紀八十年代中期以來改革過度專才教育弊端的方式之一。大學合併、減少專業數目、提倡大學生文化素質教育、發展通識教育、實施本科教育改革等行動都是在這一背景之下的努力。

然而，「通識教育」作為一個舶來品，進入中國內地的高等教育脈絡中時，其遭遇如何？大學的相關持分者，即教育研究者、教育管理者、教師、學生如何理解「通識教育」內涵？「通識教育」課程的型態與質素如何？制度層面的舉措有哪些？其效果如何？這些關於「通識教育」本土化的重要問題，正是龐海芍博士在其新作《通識教育：困境與希望》中嘗試作出回答的。¹

* 香港教育學院通識教育事務處助理教授。

1 龐海芍（2009）。《通識教育：困境與希望》。北京：北京理工大學出版社。

在《通識教育：困境與希望》一書中，龐博士從三個層面給「通識教育」下定義：「通識教育」作為一種教育理念，致力於培養健全的人；「通識教育」作為教育內容，聚焦於具有基礎性、綜合性、多樣化的課程；「通識教育」作為人才培養模式，則牽涉到選課制與學分制等保障通識教育理念得以實現的舉措。以這三個層次的定義為經，龐博士繼以一所理工科背景的T大學為例，分述目前在中國內地發展「通識教育」時所遭遇的理念、課程內容、制度方面的困境。

具體而言，龐博士在書中指出，通識教育在理念層次上存在著認識不足及現實挑戰兩個困境。當前，「培養高級專門人才」仍然是中國內地大學本科人才培養的主要目標，不少師生將通識教育理解為專業教育的附屬或以通識教育為名的選修課或課外文化活動。現實中，通識教育與專業教育如何達到平衡，功利主義觀念對大學生的影響也成為落實通識教育理念的制約因素。

在通識教育的課程內容層次上，龐博士將通識教育課程的範疇界定為公共基礎課與通識選修課，前者基本是國家或大學規定的必修科目，多具政治性、技能性、學科基礎性，後者是為體現通識理念而專門安排的科目，但這些科目的質素參差不齊、科目之間甚少關聯、所佔學分也較少。在課程結構上，文、理科學生修讀人文社科與自然科學通識科目的數量不平衡，文科學生修讀自然科學科目的數量較少，反之亦然。學生在通識類型科目中的學習態度及投入的時間精力都無法與專業科目相比，通識教育課程在現實中成為「沒有地位」的課程。

在通識教育的制度層面上，龐博士分析了自由選課制對實現通識教育理念的必要性。她認為通識教育需根據學生個人的興趣和特點，幫助他們掌握核心知識，讓他們既對個人感興趣的領域有所瞭解，亦能深入掌握某一專業領域的技能。自由選課制即滿足學生個人興趣的條件之一。然而現實中，學生目前僅可以實現在專業人才培養方案的

範圍內選課、選師、選時，在所有課程及科目範圍內自由選課尚未具備條件。這與現行專業選擇制度、專業壁壘與利益、大學的組織制度、高考招生制度等相關聯，牽一髮而動全身。此外，大學院系分立的組織結構下，通識教育缺乏專門部門進行統籌的工作，這也成為阻礙通識教育獲得有效實施的約束之一。

以上龐博士在《通識教育：困境與希望》一書中所述的通識教育內涵與實施困境體現了中國內地高等教育研究者與管理者對通識教育進行的一種本土化詮釋與實踐。通識教育的內涵已超越課程範疇並與本土的本科教育改革結合，延伸至與大學教學相關的各制度層面。具體表現在以下方面：

首先，龐博士對通識內涵進行定義的方式反映出通識教育的內涵在中國內地有所擴展，它已從一個課程的概念擴展至人才培養模式的範疇。通識教育在美國本土是作為大學課程的一部分出現與發展的，而中國內地將其作為解決本土過度專才教育弊端的良方，試圖包容與這一改革相關的所有層面。

具體而言，以美國的經驗為參照，我們可以看到通識教育從一開始就不是作為一套完整的高等教育理念及與之相配合的實踐形態出現，而是以課程的型態，作為平衡專業教育、職業教育帶來的偏狹、實用、功利的力量而出現，以培養健全的人與滿足社會需要的公民。雖然通識教育自出現以來，人們對通識教育的定義、對其目的的理解並無一致認可之觀點，達致完整與共同性的方法也大相徑庭，不過仍可從三個角度認識不同類型的通識主張：在西方自由教育傳統基礎上發展的博雅教育、以學生經驗與解決生活問題為中心的進步主義教育主張、以及從人的智性發展角度定義的智性要素主義觀點。主張傳統博雅教育的高等教育機構多發展為小型自由教育學院，將經典作品的學習作為課程主要內容之一，也有機構將經典作品的學習嵌入通識課程中；

體現進步主義教育主張的課程，則注重正式的學分課程與非正式的校園活動結合，促進學生智性發展與個人成長；智性要素主義的觀點多體現在研究型大學中，為避免過度專業化所帶來的偏狹，要求學生對人類基本知識領域的特點、探究方式、思考方法等有所認識。不過上世紀九十年代以來，這一理念支持下的課程逐漸從分佈必修的要求走向跨學科的、著重統整的、主題式的課程。

可以說，通識教育在美國的實踐，除了少數繼承傳統自由教育或博雅教育的小型自由教育學院外，大部分高等教育機構均將通識教育作為大學課程的一部分，或為正式的學分課程，或為正式與非正式課程的結合。

正如龐博士所言，目前中國內地對通識教育存在著兩種理解，一種是將通識教育作為一個課程概念，要求學生完成一定學分要求的選修課程，另一種則將通識教育作為改變專才教育為主的人才培養模式的「良方」，通識教育包含了制度層面的變革。作者在文中同樣認同通識教育在中國內地已不限於課程範疇，而是作為人才培養模式出現。為何會如此？作者解釋認為，中國內地經歷了過度專業化及強調專業與具體職業直接對應的人才培養模式，與個人發展及社會進步不適應的弊端也日益突出，上世紀九十年代以來的大學生文化素質教育是國家教育部推動的嘗試作出改變的舉措之一，然而成效有限，所以當通識教育出現時，不少教育改革者試圖借此尋找新的出路。

確實，如龐博士所言，中國內地的文化素質教育與通識教育有相似之處，但筆者還認為，前者並未觸及正式的學分課程，也未進入大學制度化變革的行列，而通識教育出現時，改變人才培養模式已經成為不少大學銳意改進的方向之一，其中具代表性的是北京大學的元培計劃、復旦大學的復旦學院。通識教育這一概念的出現正回應了當時的改革需求。與其說通識教育進入中國內地時其概念內涵發生了變

化，不如說中國內地高等教育改革借用了通識教育之勢去改變自身，達成制度性變革的目的。所以我們可以看到，中國內地學者在討論本科教育改革時，將更多筆墨置於具體的制度變革舉措，如導師制、學分制、自由選課制、學生住宿安排、自由選擇專業制、彈性學分等等，而甚少從通識教育的概念出發，發展出與自由教育相近的教育理想與相關實踐。

但是，通識教育本身是否可以作為中國內地高等教育變革的良方？其理念的張力是否可以包涵本科教育改革的諸多制度層面？筆者未有龐博士那麼樂觀，認為還要拭目以待。原因在於通識教育在美國也大多是作為現代高等教育課程的一個部分，是在當時已經成型的文化及教育制度土壤上出現的。而中國內地將通識教育作為人才培養模式，試圖囊括用以改變專才教育的結構和制度性措施，這已經超出了現有通識教育概念所涵蓋的課程範疇，涉及到大學的組織結構與制度條件。

其次，龐博士在分析通識教育課程內容時同樣反映一個移植的理念在與本土固有教育型態碰撞時的現象：用本土的語言與課程型態界定和解釋外來物，對其作出調適。例如，在課程內容層面，龐博士認為通識教育課程包括大學生必修的公共基礎課，院校層面規定的共同基礎課，以及以通識教育為名的選修課。正如龐博士分析，政治思想課程、外語計算機等技能性課程、體育等體能鍛鍊課程成為國家規定的必修內容，佔據其中大部分學分數，約33–36學分，成為實際的共同核心課，科目性質分別具有政治性及技能性。院校層面的共同基礎課是學科知識性質的，是學生進行專業學習的基礎內容。通識教育選修課一般側重學生的智性發展，意圖令學生在人文、社會及自然科學幾個知識範疇均有所涉獵，屬於智性要素主義的範疇。筆者認為，作者此處若能進一步與其他國家或地區的通識教育課程結構作簡單比較，讀者將更容易理解中國內地通識課程的特點。首先，語言、計算機素

養、體育類型的課程在其他國家或地區的大學中也很常見，不少大學將其作為大學層面的學習要求，並不歸入通識課程的要求，由專門的語言中心、計算機中心、體育部等部門來負責實施，即認為語言技能、信息素養、體能完備是所有學生必備的。這在香港各高校是較為普遍的方式。不過語言類型課程在美國並非完全如此，在一些大學，大學英文課並不只是補充和提升學生的語言表達與交流的水平，而是作為訓練學生批判思維能力的方式之一。其次，對於思想政治類型課程，將某一政黨的政治理念作為所有學生共同修讀的科目內容在其他國家和地區是比較少見的。在台灣1987年政治解禁之前，「三民主義」曾是大學生的必修科目，然而政治解禁之後，通識教育課程的設置開始由各個大學自行決定，一些大學保留之，一些大學發展出新的課程方案。此外，將數學、物理、化學等學科基礎課作為通識課程的共同要求也是在其他大學所未見。因通識教育回應的教育現象或問題是專業主義與實用主義帶來的偏狹和功利，並試圖改變學生僅在某一領域進行學習的方式，而此種專門修讀某一知識領域基礎課的方式，已經將學科科目錯解為通識，並且是背其道而行之，以通識之名加強專業訓練。所以當中國內地的大學將性質不同的課程總和在一起時，通識教育的核心訴求是甚麼已經很模糊，所謂健全的人應具備哪些方面的質素也難作出清晰的界定。

其中的思想政治類型課程，我們還需分辨它們是作為意識型態控制的工具，還是令一個社會的文化與傳統繼續傳承的必要條件。教育並非價值中立的活動，教育提供者會通過課程、制度、環境、文化活動等強化其所認可的教育主張和價值取向，尤其當政府成為教育的主要提供者時，政府的意志成為其中重要影響力之一，中小學如此，接受政府資助的大學也是如此，大學並不能完全獨立於政府和社會的影響來從事單純的學術活動，以及完全自由地進行知識創造與傳遞。

不可否認，中國內地的這部分公共必修課明顯受到政府意志的作用。這種國家限定必修課程的方式，留給大學獨立設計課程的空間十分有限，普遍的現狀是，各個大學僅要求學生完成6-8學分的試圖培養學生廣闊智性視野的「通識教育選修課」，而其中具體科目之間又具多樣性，質素不齊。

再次，在制度層面，龐博士分析了現行選課制與專業選擇制度對發展通識教育的限制，並提出了改進的方向。作者對相關制度與通識教育關係的分析擴展到高等教育機構中的選課制改革，而不限於對通識教育課程部分的組織與結構的分析。這是將通識教育納入本土大學相關制度變革的脈絡中，探究的重點在制度變革，通識教育成為其中受益部分，而不是聚焦於通識教育已發展的相關課程組織或制度。例如，作者討論了中國內地高校從按自然班（年級+專業）安排學生上課的模式向學生可以在專業培養計劃內自由選課、選師、選時的全面選課制的改變。這一過程著重為學生提供自主選擇空間，滿足學生個人興趣與需求。這項改變不只是對通識課程實施的，而是在全校範圍內，特別是專業範疇內進行的。作者並未區分自由選課與選師、選時是性質不同的兩種選擇。在筆者看來，選課的方式與學生所建構的知識範疇相關，選師與選時是學生在選某課的前提下進一步配合自己的時間表及偏向的教學方式而作出的調適，這對學生知識結構的影響較小。一般而言根據對學生選課限制的不同，有必修、分佈必修及自由選修三種選課方式，其中分佈必修方式是在通識教育課程中使用最廣泛，也是上世紀九十年代以來遭到批評最多的通識課程組織方式。

分佈必修制毫無疑問是認可學生差異，滿足其個人興趣與需求，又限定必讀範疇以達至全面性的一種方式。這種方式曾在美國的大學大行其道，其弊端也日益明顯，主要體現在學生獲得的是零散的經驗，難以在不同類型知識與學習經驗之間建立關聯，在應對實際生活或社會中

的現象與問題時，無法進行整全的思考；來自不同院系的教師易從學科的角度選擇內容與教學方式，科目性質難以保障。美國自上世紀九十年代以來在這方面已有很多改變，具體舉措如：新生研討班（freshmen seminar）、高年級制高點課程（capstone course）、課群（cluster）、學習小組（study group）及學習社群（learning community）等。

在理解以上問題與困境的過程中，龐博士採用了多種方法來蒐集資料，以獲得對當前中國內地通識教育實踐的準確認識。作者使用的方法包括案例分析、問卷調查、訪談及觀察、文獻分析等，並以中國內地一所理工科背景的T大學為例，分析其機構理念及人才培養模式在上世紀中期新中國成立之後的變遷，這有助於讀者理解中國內地當前本科教育改革的原由、重點及困難。同時，作者對學生、教師、教學管理人員進行的問卷調查和訪談也令讀者對理工科背景的大學發展通識教育所面臨的具體困難有較為清晰的認識。

不過，中國內地自1952年院系調整後，高等教育機構主要分為文理科為主的綜合院校、理工科院校、農林院校、師範院校等，雖然上世紀末的大學合併政策試圖改變單科性質的大學，但固有的院校類別與學生的知識背景、教師的知識專長直接相關，每一類型機構在發展通識教育過程中所遇到的具體困難也就有所差別。如教師資源方面，理工科、農林背景的高校缺乏人文社科方向的教師與課程，師範院校注重教育學方面的知識與專業培訓等，缺乏與更廣泛的社會和自然領域的教師。相對而言，只有綜合大學能夠提供學科領域較為廣泛的師資，所以通識教育最先在綜合大學中出現與發展。在學生背景方面，由於中國內地的高中生一般在高中二年級選定文理科的方向，在高考時，中英數作為共同科，其它科目則完全為文科或理科科目，而不少學生為了在高考科目中獲得高分，較早時間已經專注於文科或理科科目的學習。當學生進入大學時，一些學生的知識結構單一，思考問題的方式帶有明顯的學科差異，如理工科學生傾向邏輯推理、定量

分析、實驗驗證等方式，文科學生易偏向邏輯思辨、闡釋分析等。如上分析，T大學可為同類型的理工科大學發展通識教育提供良好的參考，但其它類型的大學面臨的師資、學生條件等具體問題將有所不同，難以以一概全。所以，作者若能對不同類型大學發展通識教育遇到的具體問題進行區分，相信會令讀者有更全面的認識，對各大學反省與發展各自的通識教育也更具參考價值。這是因為不同情境的脈絡總是有差異，各有其獨特因素影響其形成，一種解釋的可轉移性與所應用脈絡之間的相似性是相關的。

此外，《通識教育：困境與出路》一書還為讀者提供了各地發展通識教育的豐富案例，既包括美國、香港、台灣等地區的通識教育課程，也介紹了中國內地幾所推行通識教育的大學的實踐模式。作者最後重申了對通識教育理念的認可，提出培養健全的人應當成為大學教育的主旨與方向，這既體現個人全面和諧發展的內在要求，也是解決知識分化帶來分裂的良方，同時也是社會發展的必然要求。作者對如何推廣通識理念、發展有質素的通識課程、構建恰當的制度條件也都提出了改進建議。這些案例與建議可為同類型大學發展通識教育作參考。

無論如何，通識教育能否成為改革中國內地過度專才教育弊端的良方，培養出順應個人發展與時代需求的人才，還有待時間的檢驗。正如前文所提及，通識教育在美國本土並未發展出一套完整的教育理念與實踐型態，在中國內地，它的內涵能否得以擴展並為廣大師生接受，尚需假以時日。

總之，龐博士的著作為讀者提供了一個深入而全面地認識中國內地大學，特別是理工科背景大學的本科教育歷史、現狀、困難及可能出路的一個平台，也幫助讀者理解一項教育理念在本土化過程中可能經歷的本土化詮釋，回應本土脈絡與問題的張力，以及與本土已有教育型態融和的可能性。

