

尋找香港高中通識教育的意義

摘要

香港教育統籌局在2004年10月20日發表了《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》諮詢文件，在環繞著高中教改而衍生的議論中，最富爭議性的議題，莫過於通識教育成為高中課程的必修科目，並成為本地八所大學入學的必要準則。然而有關爭議多環繞著課程設置的技術層面上立論，而甚少從教育意義層面去探討通識教育的意義。本文的目的就是從教育意義和理念出發，整理和分析香港高中通識教育的意義和價值。本文首先整理有關在高中設立必修通識教育的爭論。其次，本文會根據通識教育在歐、美的發展過程，檢討通識教育的歷史意義。第三，本文會從教育理念的視點出發，以求整理通識教育在現代社會的普遍意義。最後，對照於有關香港高中通識教育的議論、通識教育的歷史及普遍意義，本文將檢示及批評建議的高中通識教育課程。

香港教育統籌局在2004年10月20日發表了《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》諮詢文件，在環繞著高中教改而衍生的議論中，最為人議論、最令人眼花繚亂的議題，莫過於通識教育成為高中課程的必修科目，並成為本地八所大學入學的必要準則。本文的目的就是力求釐清其中的論據，並整理和分析香港高中通識教育的意義和價值。本文首先整理有關在高中設立必修通識教育的爭論。其次，本文會根據通識教育在歐、美的發展過程，檢討通識教育的歷史意義。第三，本文會從教育理念的視點出發，以求整理通識教育在現代社會的普遍意義。最後，對照於有關香港高中通識教育的議論、通識教育的歷史及普遍意義，本文將檢示及批評建議的高中通識教育課程。

必修通識教育的爭議

通識教育這個議題的爭議性大概源自它在整體高中課程結構中的地位。根據香港高級程度會考 2004 年考試報告，應考通識教育的高級程度會考生（1,279 人）佔整體考生（27,442 人）的 4.7%，而高中課改卻建議把這個不受中學以至大學重視的科目，突然提升至與中、英、數三科地位等同的高中必修科，自然惹來不少非議。再加上這次高中課改把傳統學科的生存空間大大壓縮，即把中學會考中 46 科一下子減至 24 科；其中除四科必修科外，其餘 20 科就要競逐成為高中生僅餘的二至三個選修科，其競爭之劇烈實不難預示。若把這些科目生存空間的爭逐，連繫到每所中學開科的決定及每位現職專科老師的「飯碗生計」去考慮，我們就不難明白，為何通識教育作為高中課程必修科的建議會引發如此激烈的爭議。

其次，在必修通識的爭議中，我們又可看到五花八門、各走極端的議論，這更使有關爭議陷入極度混亂之中。例如，我們可以閱讀到官方把通識教育宣傳為即近萬應靈丹的議論，在諮詢文件中把通識教育科描述為：「學生修讀這科後，會更了解香港社會、中國的發展和在現代世界的地位、全球化，以及促進在社會、國家和全球層面的公民意識」（教育統籌局，2004，頁 13，段 3.11）。此外，教育統籌局高級課程發展主任黃志堅（2004）則更進一步指出：「知識型社會需要具有廣闊知識基礎，獨立思考和具創造力的新一代，只有高質素的公民，才能在瞬息萬變與高度競爭的國際環境下繼續發展。通識教育對香港的長遠發展具有深遠意義，這是教育界及政府那麼重視通識教育的原因」。最後，更有論者誇耀「通識教育的爆炸力」，並指出「通識教育就是文明的基礎」，更強調「重建香港的優勢，為未來的中國鋪路，建立高中與大學的通識教育」（梁永泰，2004），實屬必然。

相對於以上通識教育的萬應靈丹論，筆者在有關議論中又可以找到不少徹底相反的論述。其中一個最廣為流傳的說法就是，通識造成「通通都唔識」；例如有論者指出，必修通識是把「通才」的要求「加諸全港每年數以十萬計的中學生上，恐怕通識變成『通通都唔識』的笑話，很快會在中學界流傳」（黃偉豪，2004）。此外，亦有論者提出警告，「通識教育所涵蓋的內容確實很闊，但由於時間所限，學習的深度很有限，會否變成貪多變少呢？會否掉入『通識不識』的陷阱中呢？」（林智中，2004）。其次，更有論者嘲諷地把通識說成即近「蠢材教育」及「白癡教育」。例如有論者就指出「高姿態地提出這些能力（解決問題能力、探究能力、綜合學習能力）的培養，把它們脫離傳統學科，並且在課時上加以擴充（包括通識教育科之設），這變相擠壓傳統學科的學習，到頭來會否『賠了夫人又折兵』呢？」接著他更肯定地引用日本教改的例子來說明：「日本於2000年提出把學科削減30%，以讓路給『綜合學習』，結果給學術界批評為『蠢材教育』」（黃毅英，2004）。又例如，據報章報導，在一個有關教改的研討會中，有學者直指「通識教育好白癡」；據報章引述，他的說法是：「有啲單元真係好白癡，好似『閒暇與生活』咁，邊使教嘍，學生自己都識體驗啦，重話要考試？」（2004年11月14日《蘋果日報》報道）。

若同時閱讀這兩方陣型對必修通識所作出截然不同的議論時，我們不禁會懷疑，議論雙方是否在談論同一個教育現象。

最後，造成必修通識議論的混亂與爭議的第三個原因則是源自「通識教育」一詞在語意上的混淆。就以香港教育體制內，「通識教育」一詞就可以找到三種不同語意的用法。第一個語意就是現在進行諮詢的高中教改中的「通識教育」，其英語詞彙是 *liberal studies*，這個用語大概是源自

英國中學課程及英美大學教育中 liberal education 的理念。第二種「通識教育」的用法是源自 20 世紀 90 年代以前香港中文大學四年制學制中的「通識教育」，有關用語大致源自美國大學中的 general education 課程，其主要含意是相對於大學專科及專業教育而設的一種「通識」課程。第三種相關的用語就是嶺南大學鼓吹的「博雅教育」，其英語詞彙是 liberal arts education。事實上，在近日有關必修通識的議論中，以上三種用語（liberal studies、general education 及 liberal arts education）均曾被引用。然而以上三種「通識教育」用語又是否各有不同，抑或正如現時環繞著必修通識的議論一樣，對以上幾種用語不加辨別，甚至完全不察覺有辨別的需要。

縱觀以上有關必修通識的爭議，我們可以看到通識教育已陷入後現代主義所謂的「語言遊戲」，即議論各方從自身的「語言雲端」出發，互不相干地各自表述，結果使通識教育的實質意義，在這紛亂的教改議論中迷失。為正本清源，筆者實有必要辨別清楚通識教育的意義。

通識教育意義的歷史發展

正如前文所述，通識教育基本上源自歐美教育經驗中的三個用語——liberal arts education、liberal education 和 general education，而其中最早出現的用語是 liberal arts。雖然有教育史學者把 liberal arts 的討論追溯到古希臘時代柏拉圖和亞里士多德的著作，但根據 Kimball (1986) 的考究，liberal arts 源自拉丁文 *artes liberales*，而作為一種教育課程的用法，則是在 5 至 6 世紀羅馬時期所確立，當時用語是指七種學科，一般稱之為「七藝」；它們又可概分為「三藝」(trivium) 與「四藝」(quadrium)，前者包括文法、邏輯與修辭學，後者則包括算術、幾何、音樂與天文。前者可歸納為語言表達的藝術，後者則可歸納為認識探究與運算

的藝術。事實上，「三藝」與「四藝」的分類基本上就是現代所謂「藝術與科學教育」(education of arts and sciences) 的源頭，及現代美國高等教育中「博雅書院」(liberal arts college) 傳統的根源。當然，現代美國博雅書院的課程相對於古羅馬的七藝已起了很大變化，例如有現代學者就提出現代博雅教育的七藝應修正為「探究的四藝」(數學、科技、科學研究法、歷史研究法)及「論證的三藝」(邏輯、修辭、辯證)(黃坤錦，1995；Axelrod, 2002；Crimmel, 1993；Glyer & Weeks, 1998；Harvard Committee, 1945；Kimball, 1986；Lawton & Gordon, 2002)。

但無論對 liberal arts 的課程內容與學科分類作何界定，古希臘與羅馬的 liberal arts education 的一個基本教育原則就是根源自拉丁文 *liberalis*，即「與自由人有關的」(relating to freemen) 或「可享有自由的」(fitted for freedom)。因此，當時的 liberal arts education 就是指為自由公民而設的教育 (education for free citizens) (Nussbaum, 1997)。但不少學者均指出，無論是古希臘城邦或羅馬帝國的公民都只屬一少撮有閒、特權階級，因此為他們而設的 liberal arts education 都只是「有閒暇去學習的自由公民的教育」(education of free citizens with leisure to study) (Kimball, 1986, p. 14)。

真正把 liberal arts education 拓展與普及至全民，並確立「人皆有『理智』能力」(reasoning power) 的教育理想，則要等到 18 世紀啓蒙運動及英、美、法等國的民主革命運動的出現，或更廣義的所謂「現代工程」(project of modernity) 的出現。事實上，不少學者均指出啓蒙運動及「現代工程」的出現，根本是重構了 liberal arts education 的教育原則，即它不再只是「為自由公民而設的教育」，而被視為一種「解放思想」(liberating the mind) 的教育。換言之，其教育原則就由「因為是自由人而獲得的教育」

轉化爲「因爲教育所以個人獲得自由」。這種轉變亦標誌著中古時期較狹義的 liberal arts education 轉化爲較廣義的 liberal education (Kimball, 1986; Lawton & Gordon, 2002)。

事實上，若考察一下啓蒙運動及「現代工程」的重要著述，就不難發覺現代 liberal education 的教育原則與啓蒙運動及「現代工程」的論述是一脈相承的。例如德國著名哲學家康德在〈何謂啓蒙？〉一文中就指出：「啓蒙就是人類從一種自己加諸於自己的受保庇狀態中解放出來的過程。這種受保庇狀態是源自人類在沒有別人指令下，就沒有能力去運用自己的理智，這種受保庇的狀態之所以是人類自己加諸於自己的，是源自人類在沒有別人指令下，就缺乏決心與勇氣去運用理智。敢於認識 (sapire aude — dare to know!)，『有勇氣去運用你自己的理智！』——這就是啓蒙運動的座右銘」(Kant, 1784/1959, p. 85)。對照於現代美國哲學家 Nussbaum (1997) 以下對 liberal education 的界定，我們就自然理解到兩者的關聯：liberal education 就是「一種把個人的思想從約定俗成的束縛中解放出來的教育」(p. 8)。

又例如，根據現代德國著名學者 Habermas (1981) 的界定：「現代工程」就是現代人從歐洲中古時代的教廷神權的世界觀中解放出來，通過理性的思考與行動，以建構其周遭世界的一個現象與過程。Habermas 更指出，當現代人把理性思考與行動運用到自然世界，就發展出現代的科技理性及制度；當理性應用到人類道德社會領域內就發展出現代的法治民主的思潮以至制度；最後，當應用到文化領域就發展出現代人文、文藝創作領域以至制度。而「現代工程」所建構起來的現代社會三大領域以至制度，就正好構成 liberal education 中一般公認的三個組成部分——科技教育、社會教育與人文教育。

最後，general education 一詞則基本上源自有關美國大學課程的議論。自從 1636 年哈佛學院成立，美國的高等教育課程就一直沿用牛津大學的 liberal arts 課程，即以通識的七藝作為學生學習的核心，這亦是美國博雅書院的起源。但隨著知識拓展，單一核心課程的博雅教育就開始受到挑戰，因此 general education 一詞就在 19 世紀初最先用以指謂大學課程中共同核心課程的博雅教育內容，並用以識別專科教育以至日後盛行的主修課程。在這樣一個歷史脈絡下，我們可以理解到 general education 與 liberal arts 及 liberal education 的關聯與差別 (Harvard Committee, 1945)。General education 就是在知識高度專門化 (specialization) 及分門別類化 (compartmentalization) 的趨勢下，用以維持 liberal arts education 的理想而在制度上(特別是在美國高等教育制度)的一種安排。

以上有關通識教育的意義在歷史發展脈絡的簡述，正好標誌著通識教育在現代社會的兩項重要轉變，其一就是從精英主義、有閒階級的「七藝」教育，轉變為為民主社會培養一種「敢於在公共領域內運用其理智」的公民精神；其二就是從廣博、通達的古典「七藝」教育，轉變為為不同的專科、專業教育提供一個共通的文化學術基礎。簡而言之，現代社會（特別是在全球資訊化的網絡社會）的通識教育就是為專科、專業學生提供一共通文化學術基礎的教育，它的核心就是「解放思想」，把學生從無知、偏狹、承襲因循中解放出來，並成就一種「敢於運用其理智」的思想狀態 (state of mind) 以至思想習慣 (habit of mind) (Anderson, 1993; Gaff 1991; Gould, 2003; Harvard Committee, 1945; Kimball, 1986; Nussbaum, 1997)。

然而到了 20 世紀 80 年代，美國高等教育中盛行的一種以西方文明及其經典著作為核心的通識教育，受到解構主義及後現代主義的挑戰。這一輪有關通識教育內容的爭論，最

突顯的例子就是在 80 年代環繞著史丹福大學通識教育中有關「西方文明」一個全學年的必修科，其中所羅列的一份「經典著作」的書目。這份書目基本上標示了美國高等學府沿襲多年（近百年）的西方文明經典著作，它被不少學者批評為帶有濃厚「歐洲中心主義」、「白人種族主義」、「男性中心主義」的色彩（Carnochan, 1993; Gaff, 1991; Gless & Smith, 1992）。這一輪爭論迫使美國的通識教育工作者，反省其習以為常的文化基礎的偏狹性及局限性，因而使通識教育拓展至所謂「多元主義」、「多文化主義」的領域；亦使通識教育所欲建構的一種「解放思想」，從古希臘、歐美民主理念為核心的「國族公民」理念，進一步得以解放為一種包容多元文化的「世界公民」思想（Nussbaum, 1997, pp. 50–84）。

總結以上有關通識教育的發展在歷史上所湧現的理念與爭議，我們大致可以歸納出通識教育內部的三個矛盾，它們分別是：（1）精英主義與普及教育的矛盾，即通識教育應是為一少撮特別挑選的精英而設，抑或是為民主制度下全體的自由公民而設；（2）專科、專業教育與通識、廣博教育的矛盾，即通識教育與日趨專科、專業的學校教育如何取得平衡與調協；（3）單一文化、民族中心的教育與多元文化教育之間的矛盾，即通識教育應集中本土、本族、本文化的通識思想培養，抑或應拓闊至多文化的通融、包容的思想培養。事實上，在這次有關香港特別行政區高中課改中通識教育的爭議中，我們基本上可找到這三種矛盾在不同程度或不同版本的表現。

通識教育的普遍意義

就以上兩節所展示有關香港高中設立通識必修科的爭議，以及西方高等教育中通識教育的歷史發展，我們就自然會追問，在現代社會的通識教育中是否仍然可以找到一些普遍的教育意義，以作為教育工作者建構通識教育課程的依

據。爲此，本文首先考察幾個有關通識教育普遍意義的界定，繼而嘗試從中歸納出通識教育課程普遍意義的基礎。

根據上文有關通識教育的理解，我們得知通識教育本質上是一種「解放思想」的教育，它不是一種學科的訓練（*training into a discipline*），而是一種「思想狀態」與「思想習慣」的培養，因此通識教育的核心問題就是：接受過通識教育而「得到解放的思想」（*liberated mind*）是怎樣的？若我們接受這個通識教育的核心問題，就可以開始考察這個核心問題的幾個不同答案。

當然在西方通識教育中有關「解放思想」的討論，大多數都會追溯到蘇格拉底的名言：「不被反省過的生命是不值得人類活的」（*the unexamined life is not worth living for a human being*）（引自 Nussbaum, 1997, p. 8）。據此，「自我反省」就一直以來成爲「解放思想」的一個主要表徵（Nussbaum, 1997, pp. 15–49）。

然而在現代高度分工的社會中，對接受過通識教育而「得到解放的思想」的界定，就多歸結到 20 世紀 40 年代，由一群哈佛大學教授所組成的哈佛委員會（*Harvard Committee*）所編寫的《在自由社會中的通識教育》一書。這本書被美國通識教育工作者稱爲「紅皮書」（*Red Book*），當中對接受過通識教育的「思想表徵」（*traits of mind*）作了以下的界定（*Harvard Committee, 1945, pp. 64–78*）：

1. 有效地思考——這包括能作邏輯思考（*logical thinking*），能把有關的問題連繫到更具普遍性的概念及更廣闊的脈絡去作相關聯的思考（*relational thinking*），並能作有創意及想像力的思考（*imaginative thinking*）。

2. 有效的溝通能力（包括聆聽與表達能力）——這包括把個人的思想組織並整理成爲清晰的思路與理念，並能把這些理念以說話或文字清楚地表達出來，令別人可以理解，最後就是確保溝通的「道德質素（moral qualities），例如坦誠（candor）」（Harvard Committee, 1945, p. 68）。
3. 作出適切判斷的能力——這是指學生能把所掌握的知識與理念，應用到其他嶄新而具體的情境與問題上去，並能作適切的決定與判斷。
4. 辨別價值的能力——這是指在思考與判斷問題時，學生同時需要具備價值探究的能力，包括能釐清問題所牽涉的相關價值，辨別這些價值的性質、種類與關係，並能識別這些價值的重要性與優先次序。

哈佛委員會繼而指出，「得到解放的思想」所具備的思考、表達、判斷與辨別價值的四種能力，並不是憑空想像，而是需要落實到具體生活上的。哈佛委員會特別提出兩個具體生活的領域，作爲「得到解放的思想」操作的立足點及拓展的土壤，它們就是個人層面的品格道德領域與社會層面的公民領域。若用哈佛「紅皮書」的語言，這就是「好人」與「公民」的領域。

20 世紀 90 年代初，美國政治學家及通識教育工作者 Anderson（1993）在「通識教育（liberal education）課程是建基於培養思想習慣」（p. 117）的前提下，重新界定通識教育的意義。他具體地把通識教育力求建立的「思想習慣」稱作「實踐理智」（practical reason），並把「實踐理智」界定爲：一種人類活動，通過這種活動人類不斷對其慣用的實踐方式加以考查及檢視，並對它們作分析與反省性的批判，以改善現存的實踐方法。這基本上與康德所界定的「啓蒙」思想——一種勇於運用個人理智，以突破現有

建制的思想習慣——相符合（Anderson, 1993, p. 99）。其次，它亦與法蘭克福學派所提倡的批判理論的宗旨——改善現況（betterment of the status quo）——互相呼應。至於這種「實踐理智」的組成部分就包括：

1. 掌握（mastery）——指除掌握現有知識外，並掌握探究及實踐知識的方法。
2. 批判理智（critical reason）——這種思想習慣又可細分，首先是對個人的實踐表現的一種審視與批評，繼而是以個人的實踐表現與他人的實踐表現作比較性的審視與批評，接著是把個別實踐表現的批判提升至對特定實踐方法的普遍方式與原則的批判，最後就是把批判理智建構為個人的一種意識與思想習慣；Anderson（1993）進一步指出這種批判理智更應發展成爲一種公共的行動（public action），在一個社會、政治體制、專業以至組織中落實與體現。
3. 判斷的藝術（the arts of judgment）——Anderson（1993）指出除了掌握知識及方法並批判理智外，接受過通識教育而「解放」了的思想更重要的是能夠作出「理智的決定」（reasoned decisions）（p. 111），即在面對眾多紛爭以至對立的意見、資訊、觀點與立場，仍能對有關的議題作出理智的抉擇。
4. 創意（creativity and innovation）——除了掌握與批判現行的實踐方式外，對它作出具創意的重新整合、發展以至建構，必然是「實踐理智」與通識教育的另一個重要意義。
5. 超越（transcendence）——Anderson（1993）最後指出，通識教育作爲解放思想的過程，它無可避免地會引領學生的思想到達一種超越現有實踐（無論是個人的思維實踐、生活實踐，團體的專業／職業實踐或社會實

踐，以至制度中的政治經濟實踐)的境界，結果就能達致他所提倡的「實踐理智」的目標，對現有實踐加以改進，因此 Anderson 強調「可改進原則」(the principle of corrigibility) 就是「實踐理智」(及通識教育)的至核心理念 (p. 114)。

90年代末，美國哲學家 Nussbaum (1997) 在回應多元文化的趨勢下，把受過通識教育而「得到解放的思想」歸納為以下三種能力：

1. 自我反省 (critical self-examination)，即「能批判地反省個人的自我及身處的傳統」，這基本上就等同於蘇格拉底所謂的「經反省的生命」。
2. 世界公民 (world citizen)，即通識教育不單旨在培養民主社會中的公民精神，且要能超越特定社群、地域及國族的公民教育，而從整體人類的人文 (humanity) 理念出發，成就對「人文的認評與關懷」(recognition of concern of humanity)。
3. 敘事的想像力 (narrative imagination)，即一種能設身處地去理解他人的「故事」、生活、文化與傳統的能力。Nussbaum 更強調在日趨接受多元文化的環境下，這種「敘事的想像力」就更形重要，因為它是我們對他人的生活、文化與傳統作出任何判斷前的先決條件，即能夠對他人的生活與文化作「同感的理解」(sympathetic understanding) 及「同情的想像」(sympathetic imagination) (2004 年末南亞海嘯事件正好體現了這種世界公民精神的「同感理解」與「同情想像」的重要性)。

總結以上幾種對通識教育所欲培養的思想狀態及思想習慣的界定，我們大致可以對通識教育的普遍意義這樣界定。

首先，我們要認識清楚通識教育並不是傳統以學科為本的課程（discipline-based curriculum），而是一種思想的培養，更根本地說就是一種思想習慣的培養。

其二，作為一種培養思想習慣的課程，學習者亦需要掌握一定的技能，其中對邏輯思考與探索研究方法的掌握就至為重要；其次，表達、溝通技能亦是重要組成部分；最後，掌握與課題相關的知識亦是通識教育課程的必要部分。但隨著學科知識的分化，這些相關知識（特別是在大學層面的通識教育課程）每每依靠各相關學系去教授，而不納入通識教育課程中。

其三，除了知識與技能的掌握，通識教育更重要的意義就是思想習慣與態度的培養，而這些思想態度又包括：（1）反省性（reflectivity），即一種對個人自我、生活方式，以至所處的傳統、文化的審視與反省；（2）批判，即檢討個人的實踐以至所處的社會政治實踐的基本原則與假設，並尋找其中的不足甚至「扭曲」之處；（3）判斷與決策，即識別及整理當前的議題及所涉及的意見、資訊與價值，以便排列優次及作出取捨，繼而能作「理智的決定」；（4）創意，即從現存的實踐中尋找「另類」的實踐方式，因而使相關議題及實踐能夠在「另類」的角度或取向下，作創新的界定與處理；（5）可改進性（corrigibility），即根據啓蒙運動及現代工程的理念，對個人生命、社會制度以至人類文明力求改進的態度與習慣。

最後，上述的知識與技能的掌握以及思想上的習慣與態度，並不可能抽象地憑空運作，而必須具備操作的場所及運作的脈絡。這些場所與脈絡大致涵蓋以下三大領域：（1）個人的道德領域；（2）地域（特別是國族）層面的政經、文化、生態領域；及（3）全球層面的政經、文化、生態領域。

香港高中通識教育的問題與改善

承接上文所論述有關通識教育的歷史發展與普遍意義，筆者可以據之對現正進行諮詢的高中通識課程加以分析與批評。在此必須先表明，筆者是支持高中通識教育科的理念與基本課程架構的；亦即認同透過用議題探究為焦點，應用跨學科的知識，以培養學生能反省、批判、有創見及具備改進取向的思想狀態以至思想習慣，並期望學生能對切身的議題——如自我身分認同、社會與文化、全球生態與人文——有所理解與關懷。亦是出於筆者對高中通識教育理念的期望，所以就有必要對有關課程在目標、內容及實踐上的一些問題以至缺失，提出個人的質疑。

首先，前文已指出通識教育課程發展中衍生了一個結構性的矛盾，那就是通識教育與專科及專業教育（*discipline and profession education*）之間的矛盾。事實上，在這次環繞著高中通識必修的議論中，我們就看到不少人以專門學科課程的角度，對通識教育作出批評。例如，不少專科教師都指出，專題探究以至批判思考在各學科中均有培養，根本就不需要另設一科通識；亦有論者批評建議中的通識課程「內容確實很闊，……學習的深度很有限，……變成貪多變少」（林智中，2004）。這些批評很明顯均是源自未能識別專門學科教育與通識教育的區別：前者的主要學習目標（特別在初等水平的學習階段），是掌握特定學科內一套包括概念、理論與方法的既定知識系統；而後者則著重應用跨學科的知識，以理解、分析、批判及判斷特定議題來培養思想狀態以至習慣。因此把學科學習的深度，說成是通識課程的缺失，又或把個別學科的思想探究方法等同於通識教育培養的思想習慣，根本就是張冠李帶，概念混淆不清。

即使能識別清楚通識教育與專門學科教育本質上的分別，卻並不代表可以解決兩者間在課程結構上的矛盾。事實

上，在美國過去一個世紀的大學教育發展中，學者對通識教育與專科教育之間的矛盾就一直爭論不休。早在19世紀末，隨著專科及專業知識以至教育的興起與壯大，自17世紀以來一直主導著美國大學教育課程的博雅通識教育的單一課程，就受到嚴峻的挑戰。到了20世紀40年代，當哈佛委員會出版《在自由社會中的通識教育》時，專科及專業教育已明顯取代了通識教育，成為美國大學教育的重心，而通識教育已淪為輔助的角色。例如在《在自由社會中的通識教育》中，就有以下的論述：「我們正生活在專門主義的年代（the age of specialism）。……我們不可能無視專門主義，問題只是如何在專門主義主導的制度下，拯救通識教育及其價值」（Harvard Committee, 1945, p. 53）。哈佛委員會接著指出通識教育在專門主義年代的教育意義：「專門主義確能提升社會的動力。為了滿足社會各方面的需要，自然會衍生出種類繁多的專門職業，結果不同行業之間的專家可能不再有共同的溝通語言；因此，若要使公民能恰當地履行其公民責任，他就有必要對複雜的人生有全面的掌握」（p. 54）。這亦正是通識教育所追求的全人教育的目標。據此，哈佛委員會對通識與專科教育之間的關係就作了以下的期望：「我們的結論就是，教育的目標應是培養個人成為專家（expert）。他的專精應既包括在特定職業或技藝上的專精，同時亦應包括作為一個自由人及公民的通識」（p. 54）。

然而，哈佛委員會這個期望——透過通識教育為日益分化的各專科及專業建構出自由人與公民的共同文化基礎，卻始終無法得以實現。再者，到20世紀末，隨著大學教育企業化及市場化，專科及專業知識與教育就更趨向商品化，無論是知識的創造（研究）抑或知識的傳遞（教育），其意義均取決於它們是否能夠在市場上轉換為金錢的回報，結果對大學的通識教育造成更大的壓縮。這引起美國多位著名大學教育家以專書加以批判；Anderson（1993）及Nussbaum（1997）的著作均是源於這樣一個脈絡，重申通識教育的價

值。例如，Anderson對通識與專業教育的關係，就作了以下的界定：「專門化的專業教育是近代大學教育的本質，每個學科無論是如何『通識』（liberal），始終要歸結到一個主修科（major）。……然而專業教育明顯就不止於技術步驟的學習。……它更應該學習根據特定的理想、規範及標準體系，作出判斷及行動。……教導各種專業共通的一種思想及心靈上的使命感，就是通識教育的理想」（pp. 52-53）。

總結而言，在專科及專業教育為主導以至日益市場化及商品化的大學教育體制下，通識教育的意義就在於為各專業提供一個共通的思想、道德及文化基礎，作為自由的公民社會的依據。

除了在教育目標上，通識與專科教育之間的矛盾亦顯現在教學內容上。隨著專科及專業知識的擴展，傳統通識教育的「七藝」課程內容，已無法滿足日趨專門化及專業化的教育以至勞動力市場的需求。再加上各專科均努力發展以至佔據特定的知識領域，那麼通識教育的知識基礎何在，通識教育是否具備或應該具備自身的知識基礎，這就成為通識課程設計者必須回答的課題。例如上文所述，Anderson（1993）所提出以通識教育培養「實踐理智」為重心，認為通識教育的知識基礎應來自各專業學科，即來自各專業學科的學生對本科知識與方法的掌握，就成為培養與運用通識教育及「實踐理智」的前提。亦因此，掌握特定專業學科的知識及方法，就是建構「實踐理智」的其他組成部分——「批判理智」、判斷藝術、創意及超越思維——的根據。事實上，美國一般大學的通識教育均依靠來自不同專業學科學生的互動，而更重要是來自不同學科教師的教授，以建立通識教育作為培養思想習慣的廣博知識基礎。

簡言之，近代大學教育的通識與專科教育之間的關係，大致上是一種互補的關係，一方面通識教育為日趨專精化及

專業化的分工制度（無論是學術上或職業上的分工）提供共通的思想及文化基礎，另一方面各專科知識亦為通識教育的思想培養提供所需的知識基礎。

把以上有關通識與專科教育的矛盾與關連，對照於香港高中的通識課程設計，我們就不難找到這些矛盾的具體表現。首先，通識課程代表的一種著重跨學科知識應用、議題探究、思考訓練以至思想習慣培養的課程取向，與現行高中課程中佔支配地位的以專門學科為主導、以公開及標準化考試為取向、以知識記誦為首要的課程取向及文化，明顯格格不入以至互相矛盾。因此，如何解決通識課程與外在課程脈絡之間的不協調以至矛盾，就是香港高中通識教育面對的第一個具體問題。

其次，就通識課程內部結構而言，要考慮的是：以議題探究為核心的課程是否需要一定的知識基礎？若然是，則如何獲取以至掌握這些知識呢？是期望學生在其他高中學科中學習得到，或是包括在高中通識課程的學習歷程之內，抑或是期望學生通過其他途徑（如互聯網）自我學習？但無論如何，堅實的相關知識是任何「議題探究」教學以至通識教育的必要條件。因此，如何為高中通識教育及有關的「探究議題」建構堅實的知識基礎，使議題探究與討論不致流於泛泛而談，使對議題作出的判斷不致流於武斷，使對議題的批判不致流於嘲諷與謾罵，這就是高中通識教育面對的第二個具體問題。諮詢文件一再強調幫助學生「擴闊知識基礎」，以至期望學生「建構個人知識」，但卻完全沒有提及如何建構現時羅列的議題所涉及龐雜和繁雜的知識基礎。據此，筆者就會質疑現時建議的通識課程，是否一如部分論者所料流於「吹水」。在細閱諮詢文件中所羅列的「問題」後，筆者發覺大部分「問題」只停留在「甚麼」、「如何」等事實陳述的層面，而未能構成一個具備分析、判斷與批判等層面的「議題」。因此，筆者亦不禁懷疑將來的高中通

識教育的議題探究，是否只停留在事實陳述、資料搜集以至訊息下載的層面。

除了以上通識教育外在及內在的兩個課程結構問題，第三個高中通識教育必須面對的問題，就是如何建構通識教師的專業協作基礎（*foundation of professional synergy*）。現存高中師資的基礎明顯是以專門學科為主導，他們絕大部分在大學都是接受專門學科的訓練，繼而再接受專業學科的教育文憑訓練，並且在高中從事專科教學。要求這些教師轉變為應用跨學科知識、作議題探究、著重思想培養的通識老師，這不單是課程內容的調整或教學技巧上的轉變，根本就是要求在職教師在思想模式上的重構（*restructure of mindset*）。再者，就現時高中通識課程所涉及的知識基礎而言，落實高中通識課程極可能需要校內不同學科老師進行跨學科、跨年級的協作教學，即校內的課程管理與組織亦無可避免需要重構。對照於這些個人及組織層面的課程與教學上的重構問題，在諮詢文件中找到的卻是：「本科〔通識科〕教師並不需要對課程中所有議題具備深厚學識」（課程發展議會、香港考試及評核局，2004，頁66，段27），為通識科教師「提供最少35小時的專業發展培訓」（教育統籌局，2004，頁31，段5.18）。這些論述及建議即使不是完全漠視通識教育對高中教師隊伍的要求，亦明顯高估了他們專業上的適應能力。因此，重新評估高中通識教育對教師工作及學校行政帶來的影響，並給予適切而又足夠的支援，就是落實通識課程另一個必須面對的課題。

依筆者個人意見，最重要的問題就是通識課程內容的問題。雖然現時課程概分的三大學習範疇，基本上涵蓋了通識教育的三個主要領域——人文、社會與科技教育，但在各範疇內的具體內容，就存在不少問題。

首先，就「自我與個人成長」範疇而言，現時羅列的

課題根本未能達致前文所述「自我反省」這個通識教育的傳統核心目標。就筆者個人理解，現時的課題內容只停留在認識心理及社交自我的層面，完全未有觸及通識教育傳統中兩個重要「自我」理念的發展與建構，更遑論對它們作「反省」了。這兩個「自我」就是「道德自我」與「公民自我」，用哈佛委員會的用語就是「好人」與「公民」。根據前文展示通識教育的歷史發展，從古希臘開始，到啓蒙時期與「現代工程」，以至近代 Nussbaum (1997) 所提倡的「世界公民」，當中一直貫串整個通識教育理念的就是道德與公民自我的發展、反省與實踐。反觀現時建議的通識課程對這兩個「自我」完全忽略，實屬理念上的一大缺失。再者，若從香港實際教育層面出發，道德教育及公民教育長久以來在學校教育（特別是高中應考教育）中都是一些被忽視的學習範疇，現在正好趁必修通識的機會，把這方面的缺失加以糾正；據此，現時建議中的通識課程對這兩個「自我」的忽視，實屬教育實踐上的雙重缺失。最後，就課程內容結構而言，現時建議中「自我與個人成長」範疇內的課題，與其他兩個學習範疇在理念上明顯缺乏足夠的有機組合，但若把道德及公民自我的反省與實踐加進建議課程中，就正好能把三個學習範圍連繫起來，得以改進現時通識課程在內容結構上的缺失。

其次，在「社會與文化」學習範疇內所包涵的內容未有如「自我與個人成長」範疇出現明顯的缺漏，它基本上包括香港社會、中國社會、全球化趨勢與中國文化遺產四個領域。就諮詢文件所羅列的有關課題，並對照於通識教育中的慣常議題，我們就不難發覺，在這四個社會與文化領域中，欠缺一些制度性題旨 (institutional themes)，以致無法使這些課題得以組織起來。這些制度性題旨可包括：民主制度、資本主義制度、社會主義制度、民族主義等。事實上，這些在「現代工程」中建構出來但又極富爭議性的制度及主義，正好是通識教育要反省以至批判的核心制度；同

時它們亦明顯是香港這個「一國兩制」的社會，在歷史及制度上至為獨特及值得探究的地方。因此，不把這些重要而又適切的制度題旨突顯出來，不單是種浪費，更使有關的課題失卻了應有的重要性和爭議性。況且，就現時建議的課題來看，在「社會與文化」學習範疇內明顯缺乏了應有的「歷史視域」。例如，若要了解今天「一國兩制」的香港社會，或當前中國所選擇的獨特發展策略，卻不把這些課題放置在過去一百五十年中國歷史脈絡中去理解，在教學上根本就是明顯的缺失。最後，就有關「現代世界中的中國文化遺產」的課題，若對照於前文所述有關史丹福大學通識教育中西方文明的爭論，我們就不難發現，建議中的課題明顯缺乏通識教育所要求的一種文化反省及批判性。例如，貫串整個課題的假設，就是中國文化遺產是一確切（以至客觀存在）的現實，因此學生要探究的課題就只是對它加以保育及認識它的意義；但問題就在於，若從文化批判的角度入手，老師首先就要引導學生去質疑「中國文化遺產」作為一客觀確切現實這個假設，繼而審視為甚麼一些文化要件可以獲得「文化遺產」的地位，而另一些卻不被認許以至被壓抑。

第三個學習範疇——「科學、科技與環境」，可以說是在建議的通識課程中最完整及最符合通識教育理念的範疇。例如，部分課題中可以找到清晰的「歷史視域」；一些課題對科學及科技上習以為常以至習非成是的謬誤，提出反省以至批判；部分課題更能提出前瞻性的「可改進原則」（見前文有關 Anderson 的論述）。

總結而言，筆者個人支持在香港高中設立通識教育這個必修科，可是現時正進行諮詢的課程，無論在課程結構與施行上，以至在具體課程內容上都存在著一些具體問題，有待解決。本文正是本著通識教育所追求的「可改進原則」，希望香港特別行政區未來的公民可以得到真正思想解放的通識教育。

參考文獻

- 林智中(2004, 11月13日)。〈別迷信把所有課程生活化〉。
《明報》，論壇版。
- 教育統籌局(2004)。《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》。香港：教育統籌局。
- 梁永泰(2004, 12月13日)。〈通識教育的爆炸力〉。
《明報》，論壇版。
- 黃志堅(2004, 12月22日)。〈通識教育不會取代專科學習〉。
《明報》，論壇版。
- 黃坤錦(1995)。《美國大學的通識教育：美國心靈的攀登》。
台北，台灣：師大書苑。
- 黃偉豪(2004, 12月22日)。〈通識改革充滿內部矛盾〉。
《明報》，論壇版。
- 黃毅英(2004, 11月12日)。〈通識教育兩頭不到岸〉。
《明報》，論壇版。
- 課程發展議會、香港考試及評核局(編)(2004)。《新高中課程：核心與選修科目架構建議(諮詢初稿)》。
香港：教育統籌局。
- Anderson, C. W. (1993). *Prescribing the life of the mind: An essay on the purpose of the university, the aims of liberal education, the competence of citizens, and the cultivation of practical reason*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Axelrod, P. (2002). *Values in conflict: The university, the marketplace, and the trial of liberal education*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Carnochan, W. B. (1993). *The battleground of the curriculum: Liberal education and American experience*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Crimmel, H. H. (1993). *The liberal arts college and the ideal of liberal education: The case for radical reform*. Lanham, MD: University Press of America.

- Gaff, J. G. (1991). *New life for the college curriculum: Assessing achievements and furthering progress in the reform of general education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gless, D. J., & Smith, B. H. (Eds.). (1992). *The politics of liberal education*. Durham, NC: Duke University Press.
- Glyer, D., & Weeks, D. L. (Eds.). (1998). *The liberal arts in higher education: Challenging assumptions, exploring possibilities*. Lanham, MD: University Press of America.
- Gould, E. (2003). *The university in a corporate culture*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Habermas, J. (1981). Modernity vs. postmodernity. *New German Critique*, 22, 3–14.
- Harvard Committee. (1945). *General education in a free society: Report of the Harvard Committee*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kant, I. (1959). What is enlightenment (L. W. Beck, Trans.). In I. Kant, *Foundations of the metaphysics of morals* (pp. 85–92). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill. (Original work published 1784)
- Kimball, B. A. (1986). *Orators and philosophers: A history of the idea of liberal education*. New York: Teachers College Press.
- Lawton, D., & Gordon, P. (2002). *A history of Western educational ideas*. London; Portland, OR: Woburn Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

In Search of the Meanings for Liberal Studies in Hong Kong Senior Secondary Education

TSANG Wing-kwong

Abstract

The Hong Kong Education Commission issued a consultation document entitled *Reforming the Academic Structure for Senior Secondary Education and Higher Education: Actions for Investing in the Future* on 20 October 2004. One of the most controversial issues evolved from the discourse on reforming the senior secondary education is the setting up of the Liberal Studies and granting it the compulsory subject status in the senior secondary curriculum. It is also proposed that the public-examination results of Liberal Studies will be one of the mandatory admission requirements for all eight local universities. This essay aims to clarify the justifications underlying these recommendations and to review the meanings and values of Liberal Studies in the senior secondary curriculum of Hong Kong. Accordingly, this essay will firstly try to formulate the major arguments evolved around the issue of setting up Liberal Studies as a compulsory subject in senior secondary curriculum. Secondly, the development of liberal education and general education in Western societies will be outlined. In the process, the historical meanings of liberal education will then be illuminated. Thirdly, the universal meanings of liberal education within the context of modern society will be examined. Finally, in light of the precedent explications of the historical and universal meanings of liberal education, the proposed syllabus of Liberal Studies in senior secondary curriculum will be critically assessed.