

全国教育科学规划“十二五”教育部重点课题——周边国家科技院校
通识教育模式比较研究（批准号：DIA110274）成果

周边国家科技大学 通识教育模式研究

ZHOUBIAN GUOJIA KEJI DAXUE
TONGSHI JIAOYU MOSHI YANJIU

马早明 著

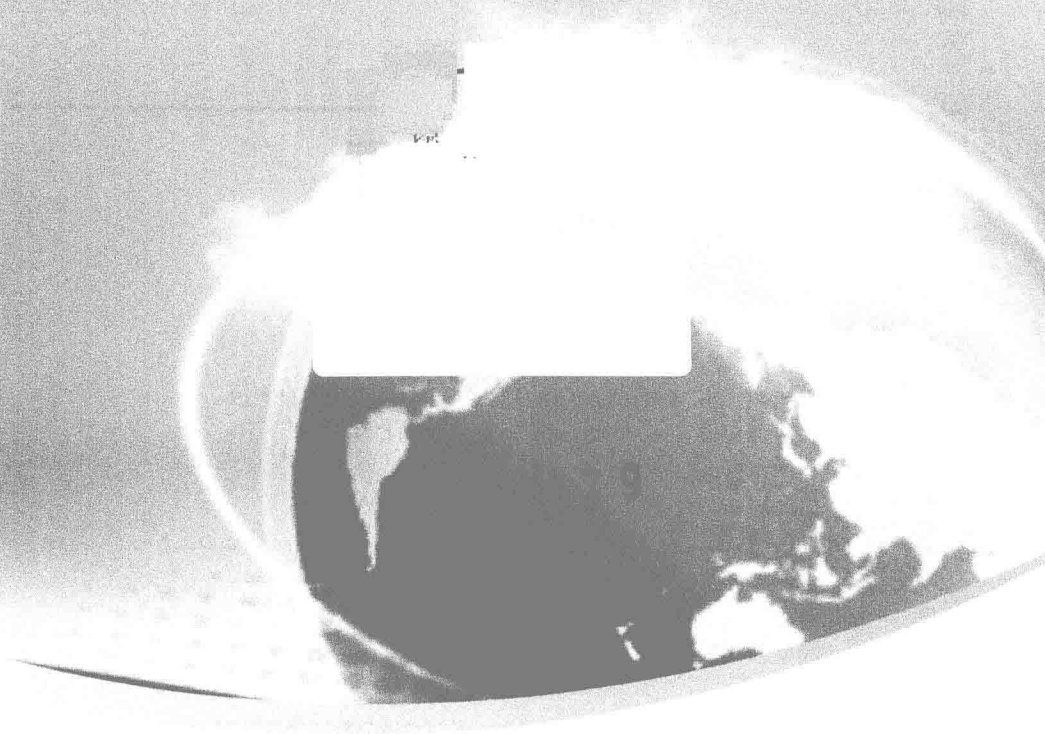


中山大學出版社
SUN YAT-SEN UNIVERSITY PRESS

周边国家科技大学 通识教育模式研究

ZHOUBIAN GUOJIA KEJI DAXUE
TONGSHI JIAOYU MOSHI YANJIU

马早明 著



中山大學出版社
SUN YAT-SEN UNIVERSITY PRESS

• 广州 •

版权所有 翻印必究

图书在版编目 (CIP) 数据

周边国家科技大学通识教育模式研究/马早明著. —广州: 中山大学出版社, 2015. 12

ISBN 978 - 7 - 306 - 05579 - 8

I. ①周… II. ①马… III. ①高等学校—通识教育—研究—亚洲
IV. ①G659.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 317111 号

出 版 人: 徐 劲

策划编辑: 金继伟

责任编辑: 周 玢

封面设计: 曾 斌

责任校对: 王 璞

责任技编: 何雅涛

出版发行: 中山大学出版社

电 话: 编辑部 020 - 84110771, 84113349, 84111997, 84110779

发行部 020 - 84111998, 84111981, 84111160

地 址: 广州市新港西路 135 号

邮 编: 510275

传 真: 020 - 84036565

网 址: <http://www.zsup.com.cn> E-mail: zdcbs@mail.sysu.edu.cn

印 刷 者: 虎彩印艺股份有限公司

规 格: 787mm × 1092mm 1/16 17.25 印张 319 千字

版次印次: 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷

定 价: 45.00 元

如发现本书因印装质量影响阅读, 请与出版社发行部联系调换

导 论

当今，高等教育已经成为社会的中心，与经济社会发展的关系十分密切，越来越成为影响经济社会发展的核心要素。通过考察近一两个世纪以来高等教育和经济社会发展的实践后发现，高等教育对经济社会的影响既包括对经济增长和社会文明进步的积极作用，也包括因过分注重科学教育而导致人的不全面发展进而给经济社会发展所带来的消极影响。今天人类社会所面临的环境污染问题、气温升高问题、能源枯竭问题、动植物灭绝加速问题、异常气候问题、食品安全问题等可持续发展问题，均与人类自身息息相关，可以说是人类不恰当的生产方式所致。人类的这种不恰当生产方式根本原因在于人们对生活方式的不恰当追求，直接原因在于人类不恰当地使用科学技术。人们对生活方式的不恰当追求源于人们生存与生活的观念，而这种观念的落后与高等教育息息相关，是作为思想发源地的大学未能与时俱进地向社会输送先进的思想、理念及价值观所致。人类不恰当使用科学技术的行为亦与高等教育有很大关系，是高等教育培养造就了一部分有知识而缺乏文化素养的人所致，是人片面的、功利性的发展而非全面发展的结果。

由于对人的全面发展内涵的片面理解，导致高等教育过于注重所谓的科学教育而忽视了人文教育，尤其是忽视了历史文化、忽视了科学文化，培养出了一些有知识而缺乏文化素养的人，尤其是科技大学所培养出的专业技术人才尤为明显。这种有专业技术但缺乏文化素养的人通常不会将普遍的知识联系起来而只能从本学科、本专业的视角，利用单一学科的知识去寻求解决问题的途径和方法，只能仅凭某一具体方面的知识来解决现实问题，其结果可能是问题暂时得到解决，但是留下了一些潜在的更大的问题。正因如此，大学尤其科技大学所培养出来的人才往往只是工匠，而难以成为大师，也就难有卓越成就，甚至可能给人类社会的可持续发展埋下严重危机。正如 20 世纪西班牙著名的思想家和社会活动家奥尔特加·加塞特所言：“全面发展的完人是不大会从像‘工程师’这样只具备细小一部分的局部技术知识的人身上找到的。”

面对科学技术日益在更广阔领域实现技术集成，以及自然科学、社会科学、人文科学相互融合的趋势，面对经济社会发展和高等教育所存在的突出问题，西方发达国家的一些世界一流大学和一些著名学者从 19 世纪初叶就开始

思考如何解决高等教育专业人才培养问题。由于经济社会发展和高等教育实践均已经进入了一个新时代，完全按照纽曼自由教育的思想和理念培养高等教育人才不仅不可能，也无必要，因为那样所培养出来的人才对于今天的经济社会发展而言也非“完人”，今天的“完人”应既包括个性的充分自由发展，也包括职业技能在内的个人才能的全面发展。为此，哈佛大学、斯坦福大学、芝加哥大学、耶鲁大学、麻省理工学院、康奈尔大学等世界著名大学均实施了通识教育，以此来避免过分专业教育的弊端，保证所培养的学生既有知识又有文化素养。从1829年通识教育（general education）概念的提出，到1930年赫钦斯出任芝加哥大学校长后推行的经典名著学习运动，再到1945年哈佛大学《哈佛大学文学院关于共同基础课程的报告》的发布，标志着通识教育的诞生至成熟的过程。在这一历史进程中，不仅形成了通识教育的理论，也积累了丰富的成功经验。实践表明，通识教育可以有效地解决传统专业教育的弊端，满足受教育者个人全面发展的需要，既为社会培养满足可持续发展需要的高层次人才，也为社会输送先进的核心价值理念。现在哈佛大学的学生就普遍认为，“哈佛大学给予他们的不仅是与具体知识相联系的东西，还包括价值观、道德观、荣辱观、思维方式、行为习惯等”。通识教育不仅使西方国家一些大学成为世界一流大学或长久地占据世界一流大学的宝座，也使这些发达国家在经济社会可持续发展方面取得了令世界瞩目的成就。为此，通识教育也成为世界高等教育改革与发展的重要方面。

我们国家于20世纪80年代，在深刻反思原来传统专业教育导致人才培养知识面过窄、无法实现人的全面发展问题的基础上，进行探索和实施文化素质教育，90年代中期开始使用通识教育的概念。尽管已有20多年的实践，走过了学习引进阶段，但时至今日，我们国家的通识教育，仍然停留在吸收消化阶段。少数几所大学取得了一定的效果，大多数高校只是在一、二年级设置一些毫无联系且仅仅作为知识层面的人文类课程而已，而且无论是综合性大学还是理工科大学、人文社会科学类大学，其通识教育的模式与内容基本相同，尚未从通识教育理念的层面，针对不同类型的高校和人才培养目标构建具有密切联系的课程领域、修读制度和教学模式，这就无法培养学生多学科的视野、思维方法和价值观念，学生的学识、心智、智慧等也没有从通识教育中得到提升。有学者研究后发现，包括科技大学在内的美国研究型大学人才培养的核心理念是培养各领域的领军人物，而我国一流大学所培养的人才基本定位在“工匠”上。这种差距表面上看，仅仅是一个人才培养目标问题，但其实是教育思想与理念问题，是对高等教育的认知程度问题。因此，我们国家通识教育的整体效果并不理想，有的甚至因“矫枉过正”而导致专业能力严重不足。本书选取

选取了三个国家作为案例：探讨了印度科技大学通识教育模式，以印度理工学院作个案分析；探讨了新加坡科技大学通识教育模式，以南洋理工大学作个案分析；探讨了日本科技大学通识教育模式，以东京工业大学作个案分析。之所以选择这三个国家是因为它们同属亚洲文明，具有共同的儒家文化渊源与相似的历史传统。虽然，战后日本教育深受美国影响，新加坡是多元文化国家，印度理工学院本科教育模仿英国传统精英教育，但是在历史与现实的背景下，三国科技大学通识教育模式的经验与教训，可以为近邻的中国的科技大学带来启示与借鉴。

目 录

第一章 科技院校通识教育：理念与模式	(1)
第一节 通识教育缘起与概念内涵辨析	(1)
一、对“通识教育”概念的梳理	(1)
二、国际及地区大学通识教育的实践	(10)
第二节 科技院校通识教育模式类型与特征	(42)
一、通识教育理念流派及其哲学基础	(42)
二、西方人文教育理念及其实践模式演进	(68)
三、大学通识教育模式及其哲学基础	(78)
第三节 科技与人文的融合：科技院校通识教育理念	(88)
一、科技教育与科学精神是科技院校教育的基本功能	(88)
二、人文教育与人文精神是科技院校教育的价值取向	(91)
三、科技与人文的融合：全人教育是科技院校通识教育的 基本理念	(93)
第二章 日本科技院校通识教育模式研究	
——以东京工业大学为例	(98)
第一节 日本科技院校通识教育的发展历程	(98)
一、以“培养工业实用人才”为特征的通识教育 (1868—1911 年)	(98)
二、以“中西合璧的人才”为特征的通识教育 (1912—1944 年)	(100)
三、以“市民教育”为主要特征的通识教育 (1945—1989 年)	(102)
四、以“自由自主”为特征的通识教育理念 (1990 年至今)	(105)

第二节 日本科技院校通识教育模式解析	(107)
一、日本东京工业大学通识教育理念与目标	(107)
二、日本东京工业大学通识教育课程结构与内容选择	(120)
三、日本东京工业大学通识教育制度设计	(124)
四、日本东京工业大学通识教育组织实施管理与评价	(128)
第三节 日本科技院校通识教育模式特征	(130)
一、日本科技院校通识教育理念与目标——“全人培养”	(130)
二、日本科技院校通识教育课程设置——“进步论”	(131)
三、日本科技院校通识教育制度设计——“限制性修读”	(131)
四、日本科技院校通识教育组织管理——“各学院共同承担 + 协调”	(132)

第三章 新加坡科技院校通识教育模式研究

——以新加坡南洋理工大学为例	(134)
----------------------	-------

第一节 新加坡科技院校通识教育的历史发展	(135)
一、“生存经济”下的新加坡科技院校通识教育 (1965—1979 年)	(135)
二、“效率经济”下的新加坡科技院校通识教育 (1979—1990 年)	(136)
三、“知识经济”下的新加坡科技院校通识教育 (1990 年至今)	(139)
第二节 新加坡科技院校通识教育模式分析	(143)
一、新加坡科技院校通识教育的理念与目标	(143)
二、新加坡科技院校通识教育知识领域与课程内容	(153)
三、新加坡科技院校通识教育的修读制度与安排	(162)
四、新加坡科技院校通识教育的组织管理	(171)
五、新加坡科技院校通识教育的考核评量	(178)
第三节 新加坡科技院校通识教育模式特征	(185)
一、以“全人教育”为价值取向的通识教育课程理念	(185)
二、基于“核心分布与多元文化论”的课程领域与内容选择	(187)
三、以“限定性选修与知识互补”为特征的修读制度安排	(189)

四、以“行政协调各学院共同承担式”为特征的通识课程管理模式	(191)
第四章 印度科技院校通识教育模式研究	
——以印度理工学院为例	(193)
第一节 印度科技院校通识教育的历史发展	(194)
一、通识教育的萌芽阶段(1947—1965年)	(194)
二、通识教育的发展阶段(1966—2000年)	(196)
三、通识教育的成熟阶段(2000年至今)	(198)
第二节 印度科技院校通识教育模式分析	(199)
一、印度科技院校通识教育的理念与目标	(199)
二、印度理工学院通识课程领域与内容设置	(203)
三、印度科技院校通识课程制度安排及其实施	(212)
四、印度科技院校通识教育的组织管理	(218)
五、印度科技院校通识教育的考核评量	(219)
第三节 印度理工学院通识教育模式特征	(220)
第五章 日本、新加坡、印度科技院校通识教育模式比较研究	
.....	(222)
第一节 三国科技院校通识教育理念与目标	(222)
第二节 三国科技院校通识教育课程规划与内容选择	(224)
第三节 三国科技院校通识教育修读制度安排	(226)
第四节 三国科技院校通识教育组织与管理	(227)
第五节 三国科技院校通识教育考核与评价	(228)
第六章 构建面向未来的中国科技院校通识教育模式	(230)
第一节 科技院校通识教育模式：经验与反思	(230)
一、日本、新加坡、印度三国科技院校通识教育模式的经验	(231)
二、当前中国科技院校通识教育模式的反思	(235)
第二节 中国科技院校通识教育模式的重构	(242)
一、中国科技院校通识教育理念与目标的定位	(242)

二、中国科技院校通识教育课程与内容安排的思考	(244)
三、中国大学科技院校通识教育修读制度设计的审视	(246)
四、中国科技院校通识教育实施方式与途径的思考	(248)
五、中国科技院校通识教育评估与管理的检讨	(250)
参考文献	(253)
后记	(263)

第一章 科技院校通识教育：理念与模式

第一节 通识教育缘起与概念内涵辨析

一、对“通识教育”概念的梳理

（一）“通识教育”概念的历史渊源及流变

通识教育（general education，又称为“普通教育”“一般教育”），起源于古代西方亚里士多德所提倡的自由教育思想，作为百科全书式的大学者，亚里士多德提出的“自由教育”，其初始意义是指针对自由人（相对于奴隶和工匠而言）即平民进行的教育，旨在通过教育使人实现更大的自由。这种自由包含两方面的含义：一方面是通过教育发展理性，掌握多方面的知识，实现自我的完善，成为一个纯粹理性的人，体现“知识就是力量”的哲理；另一方面是通过教育实现心灵、思想和精神的自由，使人活得更像一个人，有思想，有德性，有教养。而对于当时自由教育的主要内容，主要是以“七艺”（逻辑、语法、修辞、数学、几何、天文、音乐）为主，后来虽经过中世纪神学的改造和细分，但大体上这种“七艺”学科教育一直延续到文艺复兴运动以前。

从18世纪开始，自然科学主义兴起并迅速发展，逐渐取得了人文教育的地位。1828年发表的《耶鲁报告》认为，高等教育仍需将“广博的知识传授与人文素养的教育放在首位”，由此引起了当时美国众多学者的广泛关注。在《耶鲁报告》发表的第二年，美国博德学院（Bowdoin College）的帕卡德（A. S. Packard）教授在《北美评论》（*North American Review*）中发表文章，支持该报告，并谈道：“我们学院预计给青年学生一种通识教育，一种古典的、文学的和科学的，一种尽可能综合的教育。它是学生进行任何专业学习的准备，为学生提供所有知识分支的教学。这将使学生在致力于学习一种特殊的专

门知识之前,对知识的总体状况有一个全面的了解。”^①这是通识教育最开始被赋予的含义。但在20世纪30年代以前,由于当时高等教育界的专门教育和科技教育还不是很突出,此时的通识教育还是一个不被广泛使用的概念。直到20世纪30年代中期以后,通识教育才逐渐开始受到以美国为主的西方大学的重视,从而成为人们热烈讨论的话题。

1945年,哈佛大学发表了在美国通识教育史上具有里程碑意义的著名报告《自由社会中的通识教育》(*General Education in a Free Society*),其中提出,通识教育的目标旨在培养学生有效的思考、思想的沟通、恰当的判断以及分辨各种价值的能力。通识教育不只是沉浸于不同的学科中,而是以人的全面发展为逻辑起点和理想目标的。它要求建立一种新的人才观和教育价值观,努力将学生培养成为善良的人、善良的公民和有用的人,使他们具备能够创造美好世界的素养。^②

其后,通识教育在哈佛大学得到了进一步的发展。20世纪70年代,作为哈佛大学文理学院院长罗索夫斯基(Rosovsky)提出,通识教育,除了职业训练的功能之外,主旨在于个人整体健全的发展,包含提升生活、提炼对情绪的反应,以及运用我们当代最好的知识来充分了解各种事物本质的目的。同一时期,哈佛大学发表并实施了《核心课程报告书》(*Harvard Report on the Core Curriculum*),其中明确提出哈佛大学的通识教育目标是培养20世纪有教养的人,且有教养的人必须具有以下素质:①具有清晰、有效的思考和写作能力;②对自然、社会和人文有自身独特的批判性理解;③勤于思考道德和伦理问题,具有明确的判断力和抉择能力;④在某些专业知识领域有深刻的见解和成就;⑤具有丰富的生活经验,对世界各种文化及时代有深刻的认识。^③

(二) 国外学者对“通识教育”的研究

在对“通识教育”概念进行研究的外国学者中,以美国学者居多。

如美国学者阿德勒(Mortimer Adler)对通识教育的表述为:通识教育是为了培养懂得如何使用自己的心智和能够独立思考的自由人。通识教育的主要目的不是发展职业技能,尽管它是任何学术专业(intellectual profession)都不

① A. S. Packard. The Substance of Two Reports of the Faculty of Amherst College to Board of Trustees with the Doings of the Board there on. North American Review, 1829: 28.

② Report of Harvard Committee. General Education in a Free Society. Harvard University Press, 1945: 67.

③ Rosovsky, Henry. The University—an Owner's Manual. W. W. Norton & Company, 1990: 100 - 110.

可或缺的一部分。通识教育造就能够负责任地行使自己政治权利的公民。它致力于培养能富有成效地利用闲暇时间且趣味高雅的人。它是所有自由人的教育，无论他们是否想成为科学家。当今教育的问题是如何造就自由人的问题，而不是造就一群缺少高雅兴趣、专门训练的技术人员。只有通识教育才能完成这一任务，这种教育必须将数学、科学以及人文学科都包含在内，它必须排除一切职业性的和技术性的训练。^①

1938年，来自美国的著名学者约翰·巴肯（John Buchan）提出，通识教育应授予学生三种习性：谦虚、仁慈和幽默。首先谦虚是学识的前提，只有通过教育获得了谦虚，才可以感受到世界上丰富的思想珍宝，个人就不会太自视清高；对于仁慈，则是因为只有具有了仁慈，才会对人性有深刻的认识，个体才会具有人性和人格；而幽默，则是希望个体在面对当时的大众领袖以虚假神话抬高自己时，保持清醒的头脑，对一些虚妄的良策可以一笑置之。^②

1946年，当时华盛顿大学（Washington University）的罗马语教授诺斯兰（H. L. Nostrand）认为：“通识教育，除了职业训练的功能之外，主旨在于个人的整体健全发展，包括提升生活的目的，提炼对情绪的反应，以及运用我们当代最好的知识来充分了解各种事物的本质。”^③

1968年，来自南非纳塔尔高级科技教育学院（Natal College for Advance Technical Education）的阿斯顿·威廉姆斯（Aston Williams）博士在其著作《高等教育中的通识教育》（*General Education in Higher Education*）一书中谈道，通识教育应涵盖以下四个方面：①从涉及的学科范围来说，它包含了人文科学、社会科学及自然科学。②从课程的性质上来讲，它更多地关注跨学科课程，要求打破院（系）间的学科界限，提倡教师对学生进行跨学科知识的教授与指导。③从对学生的能力期待上来说，它着重于通过对学生在听、说、读、写方面的培养与锻炼来提高学生的沟通交流能力。④在对教师的要求上，认为教授通识课程的教师，一方面要努力地帮助并引导学生进行积极、有效的思考，使其可以对事物做出正确的价值判断；另一方面，要善于将自己本专业领域的学术态度和学术见解有效地迁移到其他学科中去，将有限的专业知识转

① Richard F. Thomas. General Education and the Fostering of Free Citizens. <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened-essay.html>. 2014-06-09.

② 黄坤锦：《美国大学的通识教育——美国心灵的攀登》，北京大学出版社2006年版，第252页。

③ 黄坤锦：《美国大学的通识教育——美国心灵的攀登》，北京大学出版社2006年版，第251页。

化为无限的社会智慧。^①

1978年,美国著名教育家亚瑟·列文(Arthur Levine)在《本科课程手册》(*Handbook on the Undergraduate Curriculum*)中列举了十余种关于通识教育含义的表述,同时也阐述了自己对通识教育的理解:“通识教育是指大学本科课程中全校共性的、内容有一定宽度的部分。它通常包括对若干学科领域有关课程的学习,试图为一所学校中的全体学生提供一种应当共有的本科训练。”^②

(三) 国内学者对“通识教育”的研究

20世纪初,我国近代大学初创之时,并不突出专业教育。20年代蔡元培先生在北大提倡“融通文理两科之界限”,30年代梅贻琦先生在清华主张“通识为本,专识为末”。而“通识教育”一词正式出现在我国则是在20世纪40年代,由英文“general education”翻译而来。^③

新中国成立后,在急于工业化和民族复兴的形势下,我国高等教育“以俄为师”,过分追求专业化和实用化,使专业教育在高等教育中占据主导地位,通识教育未被提到议程上来。改革开放后,随着经济社会的快速发展,人们逐渐认识到了专业教育的弊端。于是,从20世纪80年代开始,国内学者便围绕文化素质教育和通识教育展开了思考,尝试从不同的角度和不同的方式对通识教育的概念内涵进行探索。

国内最早对“通识教育”一词进行阐释的主要是一些港台学者。如中国台湾学者高明士认为:“通”是通达、贯通、融汇于一炉之意,“识”则指见识、期识。把这二字结合起来就是“通古今之变,识天人之际”的意思。而在黄俊杰教授看来,通识教育旨在“建立人的主体性,以完成人之自我解放,并与人所生存的人文及自然环境建立互为主体关系”^④。

香港学者何秀煌认为:“事实上,通识教育并没有什么实质或者本质可以加以界定。无论大学通识教育的内容是否一贯,它并不是一个单一的系统。我们应该把它视为一个结构严谨、执行灵活的多元教育系统。大学通识教育可以是大学社群、国家以至一种文化教育思想;可以是一种教育措施,提供相关课程与学术交流活

① Aston R. Williams. *General Education in Higher Education*. Teachers college, 1968: 216.

② Arthur Levine. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. Jossy-Bass, 1978.

③ 张寿松:《近十年我国通识教育研究综述》,载《教育理论与实践》2003年第23期。

④ 黄俊杰:《大学通识教育的理论与实践》,华中师范大学出版社2001年版,第41页。

格为目标的文化取向；可以是一种对于大学教育的哲学构想；可以是一项提倡某些教育理想的社会运动；也可以是一个具有特定内容和目标的课程；甚至可以是一系列以通识教育为名而推行的课程组合等。”^①

香港中文大学张灿辉教授在谈到通识教育时，强调指出，“通识教育旨在补救分科专业教育所产生的问题，大学并非只是专业人才的培养场所，背后更大的目的其实是要培养人，让学生成为有道德、有见识的知识分子。因此，通识教育的目的在于向学生提供专业培训以外的通才、博雅教育”^②。

台湾“清华大学”前校长刘兆玄认为，通识就是“五识”，即知识、常识、见识、胆识及赏识。他认为很多创新的能力不见得来自高深的知识，而是来自能触类旁通的常识。不只要“见”，还有“识”，也就是不但有“远见”，还要能“洞悉”；看得远，也看得深，才能称为“有见识”。胆识是敢于不人云亦云，敢于对既有的知识、制度、做法、想法，任何不理想的地方提出质疑，提出新的看法、做法；敢于尝试别人没有试过的创新事情。“赏识”，除了培养对世上美好的物、事、人的欣赏以及品味的提升外，它更是一种胸襟。那种把通识教育作为专门教育以外的补充教育的定位，显然偏离了通识教育的精神，使其丧失了主体性。^③

中国学者张光正认为，通识教育应该是使人成为一个“人”的教育课程，希望借助正统的课程设计，引导受教育者认识自己在天、人、物、我之间的定位，洞悉古往今来的历史的律变，进而产生恢宏的人生器识，树立独特不移的品格见论。^④

顾明远教授在《教育大辞典》中，对通识教育是这样界定的：它是近代关于教育目的和内容的一种教育思想以及据此实施的教育。在高等教育阶段，是指大学生均应接受的有关共同内容的教育，通常分属若干科学领域，提供内容宽泛的教育，与专业教育有别。^⑤

而目前中国对于通识教育概念的界定，主要是基于清华大学李曼丽教授的研究。李教授通过对马克思·韦伯（Max Weber）的理想类型（ideal type）法

① 何秀煌：《从通识教育的观点看——文明教育和人性教育的反思》，海啸出版事业有限公司1998年版，第45页。

② 张灿辉：《全球化与通识教育》，载《第三届海峡两岸暨香港大学通识教育学术探讨会论文集》。

③ 刘金源：《大学通识教育现状、问题与对策》，载《台湾地区通识学刊理念与实务》2006年第6期，第9-11页。

④ 刘国强、王启义、郑汉文：《华人地区大学通识教育学术研讨会论文集》，香港中文大学通识教育办公室1997年版，第233页。

⑤ 顾明远：《教育大辞典：增订合编本》，上海教育出版社1998年版，第1555页。

的研究,在分析了日前对通识教育已有的近 50 种概念界定之后,提出:“就性质而言,通识教育是高等教育的组成部分,是所有大学生都应该接受的非专业教育;就其目的而言,通识教育旨在培养积极参与社会生活的、有责任感、全面发展的人和国家公民;就其内容而言,通识教育是一种广泛的、非专业的、非功利性的基本知识、技能和态度的教育。”^①也就是说,通识教育的主要特征是超越直接的功利目的,着眼于人的潜能开发与身心的和谐发展,体现的是人文关怀和人文精神。

刘振天、杨雅文两位学者则把通识教育看作一种止于至善的教育思想,认为“通识是人类精神发展的高峰。登上这座高峰,意味着人类真正占有世界和自身,真正实现了理想和超越”^②。

原国家教育委员会高等教育研究中心主任王冀生教授提出,通识教育就是坚持人文教育和科学教育的相互融合,要求所有的学科都必须进行人文、社会科学和现代自然科学的基本理论、基本知识和基本技能的教育。^③

南京大学龚放教授认为,现代大学的通识教育有三个层次:第一,补缺、纠偏,摆脱狭隘与浅薄;第二,整合、贯通,由知识的统摄渐臻智慧的领悟;第三,超越功利、超越“小我”,弘扬新的人文精神,此即教育的终极目标。^④

浙江丽水师范学院张寿松教授提出,通识教育是高等教育的重要组成部分,从广义的角度,是一种理念;从狭义的角度,是一种载体(主要是指通识课程);其目的是培养健全的个人和自由社会中健全人格的公民;其实质是“全面发展人”或“全人”的培养。^⑤

北京理工大学庞海芍教授认为,通识教育应从教育理念、教育内容、教育模式三个层面来理解。通识教育作为一种理念,其核心是如何做人,培养“good man”的教育;而教育内容则不能肤浅地理解为学习一些普通的知识,也不能把通识教育看作教育的全部,但明确其内容则是通识教育从理想走到现实的重要一步;通识教育作为一种模式,必须有一系列的制度、措施来保障其实施,从而实现通识教育的理念。^⑥

① 李曼丽:《通识教育:一种大学教育观》,清华大学出版社 1999 年版,第 17 页。

② 刘振天、杨雅文:《论“通识”与“通识教育”》,载《高等教育研究》2001 年第 4 期,第 16 页。

③ 王冀生:《大学之道》,高等教育出版社 2005 年版。

④ 林建华、董文良、都超:《山东省高校首届通识教育研讨会论文集》,中国海洋大学出版社 2008 年版,第 25 页。

⑤ 张寿松:《近十年我国通识教育研究综述》,载《教育理论与实践》2003 年第 23 期。

⑥ 庞海芍:《通识教育:困境与希望》,北京理工大学出版社 2009 年版,第 22 页。

浙江师范大学徐辉和季诚钧两位教授则从通识教育与专业教育的关系来对其进行界定，认为应从以下三个维度来理解通识教育：首先，通识教育是专业教育的补充和纠正。目的在于扩大学生的知识面，加强文文渗透、理理渗透、文理渗透，做到科学教育与人文教育相结合，使理工学生掌握人文知识，文科学生具有科学知识的武装。其次，通识教育是专业教育的延伸与深化。旨在帮助学生形成知识的整体观，开发学生的智慧，培养学生洞察、选择、整合、迁移知识的能力。最后，通识教育是专业教育的灵魂和统帅。目的是超越功利、注重道德与人格养成，培养“全人”，造就道德高尚、通融识见、身心健康的个人与公民。^①

中山大学冯增俊教授认为，通识教育与专业教育相对，是一种有关人生的教育，目的是使学生得到健康全面的发展。通识教育是求真、求善、求美的统一，在传授教人求真的高深专业知识的同时，又教人如何做人，辨物明志，陶冶情操，熏陶出一种包含人文素养、人文关怀、人文追求的人文精神和专业气质。^②

（四）对“通识教育”概念内涵的辨析

从以上列举的国内外学者对通识教育相关概念的研究中可以发现，通识教育是一个内涵宽泛、多维度、多阶段的历史范畴，不同的历史时期具有不同的时代特征，不同的学者从不同的角度认识通识教育会有不同的定义。为此，我们试图从以下两个视角尝试对通识教育进行初步的定义：

1. 广义与狭义

从广义上来说，通识教育是一种教育观、教育思想，也是一种全新的教育理念，是指高等教育阶段大学的整个办学思想和理念，即指大学到底应该培养什么人的教育目的的最基本的教育要求，体现一个国家或一个时代大学对青年一代学子教育价值取向的诉求。

从狭义上来讲，通识教育是在大学/学院开设共同的“核心课程”，使学生从不同的“理解模式”（model of understanding）来认识现象、获得知识，了解自然、社会与人生相关的知识、原则与方法，由人文科学的文学、哲学、史学、社会学、政治学与自然科学领域的学习中，建立共同学识统整知识，发展高层次认知，使学生具有开阔的胸襟、宽广的视野与人文素养，以便在知识

^① 徐辉、季诚钧：《中国、香港、台湾地区高校通识教育之比较》，载《比较教育研究》2004年第8期。

^② 冯增俊：《香港高校通识教育初探》，载《比较教育研究》2004年第8期。