

◎庞海芍 著

通识教育 困境与希望



 北京理工大学出版社
BEIJING INSTITUTE OF TECHNOLOGY PRESS

通 识 教 育： 困境与希望

庞海芍 著

 北京理工大学出版社

BEIJING INSTITUTE OF TECHNOLOGY PRESS

内 容 简 介

通识教育不仅是一个理论问题,更是一个实践问题。20世纪90年代中期,我国大学开展了文化素质教育,并在此基础上开始了通识教育的实践探索。然而,通识教育理念听起来非常诱人,但具体实施起来却困难重重。通识教育的实践困境与希望便是本书探索的主题。

本书首先对通识教育的内涵进行了梳理,提出应从三个层面理解通识教育,即通识教育既是一种教育理念,又是一种人才培养模式,也常常指通识教育内容,其核心是强调通过系统的知识培养健全的人格,使受教育者成为健全的人。根据这样的理解,本书分析了我国大学通识教育发展演变的历史,深入剖析了实践中面临的理论困境、内容困境以及在人才培养模式转变过程中的制度困境。同时,为了便于指导实践,本书专门总结了美国和中国一些高校的通识教育实践经验或范例供大家借鉴。最后,作者提出了通识教育的希望与出路。

该书内容紧密结合我国高校通识教育实际,有大量翔实的资料与丰富的调查数据,是对通识教育解疑释惑的好帮手。不仅适合教育研究人员参考,也非常适宜教育管理者以及对通识教育感兴趣者阅读。

版权专有 侵权必究

图书在版编目(CIP)数据

通识教育:困境与希望/庞海苟著. —北京:北京理工大学出版社,
2009.4

ISBN 978-7-5640-2197-9

I. 通… II. 庞… III. 高等学校—素质教育—研究—中国
IV. G640

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第070031号

出版发行/北京理工大学出版社

社 址/北京市海淀区中关村南大街5号

邮 编/100081

电 话/(010)68914775(办公室) 68944990(批销中心) 68911084(读者服务部)

网 址/http://www.bitpress.com.cn

经 销/全国各地新华书店

印 刷/保定市中国画美凯印刷有限公司

开 本/787毫米×960毫米 1/16

印 张/21.25

字 数/369千字

版 次/2009年4月第1版 2009年4月第1次印刷

印 数/1~3000册

定 价/38.00元

责任校对/陈玉梅

责任印制/吴皓云

图书出现印装质量问题,本社负责调换

目 录

序一 (王义道)	1
序二 (胡显章)	5
前言	9
第一章 通识教育的三个层面	22
第一节 作为教育理念的通识教育	22
第二节 作为教育内容的通识教育	36
第三节 作为人才培养模式的通识教育	46
第四节 通识教育三个层面之间的关系	48
第二章 从通识教育视角看我国大学人才培养模式的历史演变 (以 T 大学为例)	51
第一节 提倡通专结合, 培养“革命通人+技术专家” (1940—1952 年)	51
第二节 专业教育模式确立, 通识教育“销声匿迹” (1952—1978 年)	57
第三节 纠偏专业教育, 通识教育在孕育中 (1978—1995 年)	65
第四节 从文化素质教育到通识教育的探索 (1995 年以来)	72
第五节 当前 T 大学通识教育的实践模式	76
第三章 通识教育的理念困境	81
第一节 对通识教育内涵理解缺乏深度	81
第二节 通识教育没有成为大学的办学理念	86
第三节 通识教育与专业教育难以平衡	90
第四节 通识教育理想面临功利主义现实挑战	95
第四章 通识教育课程及教学困境	102
第一节 人文社会科学与自然科学教育严重失衡	102

第二节	公共必修课没有全面体现通识教育理念	113
第三节	通识选修课难以实现通识教育目标	118
第四节	非正式课程的通识教育作用没有充分发挥	124
第五节	关于通识课程设计的理论分析	127
第五章	通识教育的制度困境	131
第一节	选课制与通识教育	131
第二节	专业选择制度与通识教育	136
第三节	科系(专业)组织结构与通识教育	148
第六章	通识教育的实践经验与启示	154
第一节	通识教育在美国	154
第二节	通识教育在香港地区	174
第三节	通识教育在台湾地区	185
附录 6.1	哈佛大学核心课程领域详表(2005)	202
附录 6.2	MIT 人文、艺术、社会科学分布选修课(HASS-D)(2006)	210
附录 6.3	香港中文大学“四范围”通识科目总表(2005-2006 年度)	213
附录 6.4	香港理工大学的通识课程(2006-2007 学年)	218
附录 6.5	香港大学通识教育部主办的通识教育报	220
附录 6.6	台湾大学通识课程所属领域一览表(2008 年 4 月)	222
附录 6.7	台湾“清华大学”通识教育选修课程目录	231
附录 6.8	元智大学发展性通识课程一览表(2007 年 3 月)	233
第七章	中国大陆高校通识教育改革案例	235
第一节	北京大学元培计划(学院)	235
第二节	复旦大学复旦学院	247
第三节	南京大学匡亚明学院	255
第四节	哈尔滨工业大学基础学部	262
第五节	清华大学文化素质通识教育核心课程	267
附录 7.1	北京大学元培计划实验班学生选择专业院系方案	270
附录 7.2	北京大学元培计划实验班导师制实施办法	271

附录 7.3	复旦学院通识教育核心课程建设方案	272
附录 7.4	复旦大学通识教育核心课程 (2007 年)	275
附录 7.5	复旦学院学生通识综合素养评价方案	279
附录 7.6	复旦学院学年个人和集体荣誉评选方案	281
附录 7.7	清华大学首批文化素质通识教育“共同核心课程”一览表	283
第八章	通识教育：希望与出路	285
第一节	人类全面和谐发展的理想与通识教育	285
第二节	知识的分化和综合与通识教育	288
第三节	社会的发展与通识教育	290
第四节	实施通识教育的若干建议	292
附录		301
附录 1	大学生通识教育调查问卷	301
附录 2	通识教育访谈提纲	307
附录 3	通识教育有关文献述评	310
附录 4	部分通识教育研究学位论文一览表	318
参考文献		320
后记		331

序 一

——通识教育及其与文化素质教育关系的再思考

世上万事万物都是在“否定之否定”中发展变化的。大约始于20世纪末，中国高等教育界掀起了一个“通识教育”的高潮。“通识教育”成为时髦，不仅在一般高校，就连职业学校也在跃跃欲试。作为一种高等教育理念，“通识教育”和1952年“院系调整”前后被严厉批判的“通才教育”并没有什么本质的区别，甚至可说是一回事。“三十年河东，三十年河西”，世道就是如此变迁！不过，曲折也在所难免。

“名不正，则言不顺，言不顺，则事不成”。当年对“通才教育”的批判，一定程度上要归咎于从英语“general”翻译过来的“通才”这个名词。因为“通才”从字面上容易被认为是“一切都通”的人才；而人“生也有涯，知也无涯”，在短短几年大学生活中要成为“一切都通”的“通才”自然不可能。当然，批判的更深层原因还在于：“通才教育”理念与高等教育要为无产阶级政治（当时大规模计划经济建设是其中心任务）服务的要求存在差距。因为前者着眼于“使人成为人”（康德语），后者则追求把人教育成为易于驾驭的“工具”；“做一颗永不生锈的螺丝钉”是当时一句响亮的口号。于是，狭隘的专业教育模式长期统治了中国高等教育。

改革开放以后，随着经济体制转型和中国融入世界，狭隘的专业教育模式越来越不能适应时代的进步，20世纪90年代中期，在当时国家教委的倡导下，一场“文化素质教育”的热潮顺应形势，在中国大学中开展起来。“文化素质教育”在中国高教界推动教育思想观念的转变上发挥了重要作用，成为后来不少大学接受“通识教育”的先导。但是，正像教育部《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》（教高〔1998〕2号文件）所说：“加强文化素质教育，是一种新的教育思想和观念的体现，不是一种教育模式或分类”；“必须将文化素质教育贯穿于大学教育的全过程”。因此，尽管“文件”提出了加强大学生文化素质教育可采取的几种途径与方式，却并未规定制度化的运作模式。在初期，这样做有利于各校根据自己的理解探索各种文化素质教育的具体途径与方式，但在深入和推广过程中却难免各行其是，无所适从。就以对这项工作的领导管理体制来看，一些学校采取党政结合，校长或书记直接领

导,由分管教务、思想政治、学生工作和群众社团的副校长、副书记等协调配合,使第一课堂和第二课堂密切结合、将文化素质教育贯穿于专业教育始终,并能把加强校园文化氛围和人文环境建设和开展各种社会实践活动纳入其中;而另一些学校则只把这项工作交给教务部门负责,这就难以统筹第二课堂、校园文化环境建设和学生实践与社团活动;又有一些学校则把这项工作交给学生工作部门负责,这就很难对进行这项教育的主渠道——第一课堂做适当指导和管理。转入新世纪之后,当加强大学生文化素质教育在全国普遍开展起来并正待深入的时候;当类似上述领导管理体制问题以及作为第一课堂的文化素质教育课程的开设和提高质量等许多不易解决的问题都提到日程上来的时候,教育行政部门却缺乏给予及时的应对和指导,甚至文化素质教育的声音反而低落下来。

在这种情况下,由于“通识教育”的基本理念与文化素质教育的理念十分相似,由于文化素质教育激发起来的教育思想观念的讨论、对于西方一流大学理念的重新学习、对“以人为本”教育观念的回归,美国的“通识教育”(或“普通教育”),以及一定程度上日本的“教养教育”,经过我国香港和台湾高校的间接传播,在大陆引起了热烈的共鸣。正如本书所说,这里的“通识教育”作为一种教育理念,应该是整个大学的办学或教育理念,但是作为一种教育模式,则是与专业教育相对而言的,而作为教育内容,则只是整个教育的一部分,且也是相对于专业教育而区分的。所以,除了少数学校把“通识教育”作为一种大学本科教育的培养模式,在“通识教育”框架下通盘考虑了课堂内外的整个教育外,绝大多数大陆高校把“通识教育”看成是大学本科教育的一部分。典型的提法有:“在低年级实行通识教育,在高年级实行宽口径的专业教育”,“在通识教育基础上的宽口径专业教育”等。这样的“通识教育”无疑主要是由大学教务部门管理运行的课程教育,其内容与“文化素质教育”的第一课堂十分接近。实行这样的“通识教育”的教学管理部门和相关教师在课程体系的模块设计、必修与选修课的设置、教学内容与方法的确定和师资的遴选等方面开展了细致深入的讨论。这正是文化素质教育第一课堂课程教学所要研究的内容。

因此,“文化素质教育”与后来在很多大学自发开展的“通识教育”是并行不悖、相辅相成的。以“通识课程”为基本教学形式的“通识教育”可以作为“文化素质教育”第一课堂的运行模式,或看成是实施“文化素质教育”的一种方式。这样,为解决我国高等教育长期存在的弊端,实施教育改革而提出来的“文化素质教育”和在新形势下重新被接纳的“通识教育”,都是切中

时弊的，又都是顺应时代潮流的，都可看成是中国高等教育改革的产物。不过，“通识课程”的名称和做法来自海外，更有利于进行高等教育的国际和地区间的交流。

上述对“通识教育”与“文化素质教育”及其相互关系的理解是符合人们约定俗成的语言习惯的，因而容易得到广泛认同与推行。尽管教育专家和学者对它们的含义可以有更全面、更确切的科学界定，但是我想，一件需要群众广泛参与的工作，如果其名称不符合大家从字面上理解的习惯，其效果就会大打折扣。对“素质”二字固然还有许多不同的定义和认识，但经过长期运用与讨论，作为“人的内在的心理或精神品质”似乎得到公认；而“通识”则更具有实象或外在的性质。一般人从“素质”二字会联想到态度、人生观、价值观之类的东西，而对“通识”二字从字面上容易想到的自然就是“普通知识”、“通用知识”之类。因此“素质教育”就可以既包含通识教育的内容，也涵盖专业教育部分。这是“名正言顺”的。这样，我们就不必过多关注“文化素质教育”和“通识教育”两者的异同，或更倾向于使用什么名称，而更应关注它们的目标的共同性或相似性及在推行中所遭遇的困境与对策。

无论是“文化素质教育”，还是“通识教育”，实施中都面临着同样的或相似的问题和困难。本书从教育理念、课程教学和制度构建三个方面对通识教育的困境做了全面、实在的分析。在我看来，这里牵涉的一些问题还特别表现在：

一、有些大学领导没有真正把育人作为大学工作的第一要务，没有在教育理念上明晰培养目标，而在管理体制上则把统一的“育人”工作分割为教学和思想政治与学生工作，分别由不同部门领导管理，且缺乏统筹协调，以致学校很少能从素质教育或通识教育的教育理念高度完整地去规划和领导教育的全过程，把学校各方面的力量有机组织起来，形成全校园教育的局面。这涉及高校领导人的遴选与领导管理体制问题。

二、文化素质教育课程或通识课程缺乏良好的有效的“顶层设计”，往往没有对时代与社会形势需求和学生素质状况进行仔细的调查分析，并根据教育理念和规律来规划这类课程的知识体系与设计模块结构，迁就学校现有条件进行拼凑，以致这类课程总体上显得纷乱无章，像个“大杂烩”。而对文化素质教育或通识教育课程的要求、特点、教学内容和方法，对它们与专业课程的区别与联系也都缺乏深入的研究探讨，以致虽然开设了不少通识课程，却难以达到预想的教育目标。

三、教师是一个大问题。学校能不能按照理想的通识课程设计开设足够多

的课程,达到预期的质量,决定于教师,教师的专业分布、学养和对文化素质教育或通识教育的理解。课程体系“大杂烩”,教学内容与方法的不得当,在很大程度上与缺乏足够数量与质量的教师有关。解决这个问题是推行通识教育的一大难题,尤其是对于原来属于理工科高校的大学。看来,在现有高校人事体制的框架下要解决这个问题是很难的。笔者对此曾做过一点探讨^①,提出了一种“自由职业”教师的制度,但真正要实施似乎并不容易。

四、高等教育是多样化的。目前讨论“通识教育”的多数是“研究型”大学,现在,一些专业学校,甚至职业学校也表现出对“文化素质教育”或“通识教育”的浓厚兴趣。这是合理的。显然,如果笼统说这些教育的主要目的是“使人成为人”,则无疑,这类学校也应该,甚至必须进行这种“文化素质教育”或“通识教育”。那么,对于他们,教育的具体目标、方式、做法和要求与“研究型大学”有什么不同;“通”到什么程度,“专”到什么程度,都是问题。笔者对此也做过一点探讨^②。显然,对各种不同定位的高校进行“文化素质教育”或“通识教育”的分类指导是必要的,这里还有很多问题有待深入钻研与探索。

以上一些思考都是读了庞海苟博士所著《通识教育:困境与希望》一书所引发的。在书中,庞海苟对通识教育的界定、内涵、发展径迹、在美国和中国港台地区的实践,以及对大陆高校的案例,特别是对于作者所在学校的情况进行了详细的解释、介绍,对推行通识教育所遭遇的困境也进行了全面的调查分析,并提出了自己对解决问题的建议与希望。这不仅有助于读者了解“通识教育”及其相关概念的含义与实施情况,而且还可给实践者提供有益的借鉴与参考。

一本书,如果能够启发读者思考,引发出许多问题,就是很成功了。如果还能够使读者接纳作者的观点,采纳有用的范例做法,并能进一步有所发挥,付诸实践,那就更完满了。《通识教育:困境与希望》不失为这样一本好书。

是为序。

王义道 北京大学原常务副校长、教授

^① 王义道,推进通识教育,催生一种新的教师模式,《北京大学学报(哲学社会科学版)》2005(5),191-197页;载《新华文摘》2006(2),118-121页。

^② 王义道,高等教育培养目标中的“博通”与“专精”,《北京大学学报(哲学社会科学版)》,2008(3),5-15页;《新华文摘》转载,2008(17),122-125页;《中国大学教学》全文转载,2008(9),8-16页。

序 二

我是2005年6月在香港中文大学参加“中大通识教育研究中心成立学术会议暨教学研讨会”时认识庞海苟的，知道她多年从事大学教育管理并参与教育研究工作，对文化素质教育与通识教育有很高的关注度。在那以后有关文化素质教育或通识教育的活动中，多次遇到她，为她十分执著的研究热情所感动。后来，她在工作多年后到北大教育学院攻读博士学位，摆在面前的《通识教育：困境与希望》这本书就是她在博士论文的基础上写成的。

这本书突出显示了身在高等教育一线的作者注重理论联系实际的研究风格，始终带着强烈的问题意识，使理论研究有着鲜明的现实针对性，并有大量翔实的调查研究作为立论的基础，使得研究结论富有说服力和对现实的指导价值。本书对于通识教育所作的历史梳理和对现实所展现的广阔视野以及具有代表意义的个案分析，使得本书具有很好的参考价值。

自1829年，美国博德学院帕卡德教授首次将通识教育的概念引入大学教育以来，作为现代大学教育理念与模式的通识教育，已有近两个世纪的发展历史，即便如此，正如作者所述，通识教育是一个内涵丰富、多层面的历史和地域概念，在实践中，人们有各种各样的正读与误解，在推进过程中，遇到许多困惑以至阻力。

作者提出应从三个层面理解通识教育，即通识教育既是一种教育理念，也是一种人才培养模式，也常常指通识教育内容，其核心是强调通过统整的知识培养健全的人格，使受教育者成为健全的人。而纵观十余年我国文化素质教育与通识教育的实践，则不难得出“理念是前提，领导是关键，制度体制政策是保证”的结论。

首先从理念看，随着现代高等教育的发展，关于对通识教育的认识也在发展，同时，无论是现实社会对教育的干扰或是大学自身的困难都会带来理念上的困惑，造成通识教育本身的争论、停滞甚至倒退。以美国高校通识教育为例：在开展通识教育的初期，只是看作知识的扩展。如帕卡德教授于1829年在《北美评论》中撰文提出通识教育的概念并将其功能界定为：为学生专业学习做综合、全面的知识准备。后来美国通识教育的宗旨有了很大的变化，具

有代表意义的是芝加哥大学的赫钦斯校长与哈佛大学的科南特校长对通识教育理念做出的重大发展。赫钦斯于1936年发表《高等教育在美国》，对美国高等教育的功利主义、实用主义、专业主义、唯科学技术主义和唯市场取向展开了抨击，主张不同院系专业之间必须通过通识教育为学生提供共同的精神文化基础。为此要求研读“西方经典”或“伟大著作”，为学生奠定共同文化根基。这使得芝加哥大学成为本科通识教育的典范，值得指出的是，强化本科通识教育丝毫未损其研究性大学的地位和学科的发展，相反，芝加哥大学获得的诺贝尔奖名列前茅，而且以众多活跃的学派闻名于世。1933—1953年出任哈佛大学校长的科南特则以1945年发表《自由社会中的通识教育》（亦称“哈佛红皮书”）对美国高等教育产生深刻的影响而载入美国高等教育史册。这份两百页的报告是在1943年1月第二次世界大战正酣时邀请一流学者经过两年多的讨论起草的。“哈佛红皮书”认为，通识教育是“学生所接受全部教育的一部分——首先要把学生培养成为有社会责任感的人和公民”。事实上，科南特本人是美国制订原子弹发展计划的重要人物，但是，他认为大学的通识教育比原子弹更为重要，因为大学通识教育关系美国的根本，关系美国的未来。科南特强调通识教育要促进学生对西方文明传统和美国历史的共同体认，奠定的不仅是一所大学的共同文化基础，而且是要奠定美国现代社会的共同文化基础。

即便美国是现代大学通识教育的发源地，它的通识教育发展历程也不是一帆风顺的。如在20世纪六七十年代，国际科技竞争日趋激烈促使科学主义的再度飙升和经济困难带来的办学职业化取向，使美国大学的通识教育受到很大的冲击。正如哈佛大学哈佛学院前院长哈瑞·刘易斯在《失去灵魂的卓越》一书中所描述的：“新一代教师并不认同前辈教师的理想。通识教育课程的内在逻辑已不复存在，它已经成为没有能力上专业课的教师的‘垃圾场’。”针对这种情况，1974年哈佛文理学院院长亨利·罗索夫斯基为了坚持培养“有教养的人”、“有能力、有理性的人”的教育宗旨，发起了一场本科教育评估运动，继而开展核心课程教学。由于开设核心课程被视为很高的荣誉，在一个阶段里使得通识教育的质量得到较好的保障。但由于理念、体制与机制没有有效的解决，开设核心课程也是困难重重的，而且常常会偏离其宗旨。在21世纪初叶，面对全球化与科技迅猛发展的挑战，在经济学家劳伦斯·萨默斯出任校长后，哈佛企图推动新一轮通识教育改革。但是，哈瑞·刘易斯认为，萨默斯“只是提出了一系列零敲碎打的方案”，“没有提出富有远见的教育理想”，“没有为学生和文理学院的教师们点亮前进的明灯”，并指称“哈佛在维护卓

越的形象的同时，却牺牲了自己更远大的目标。哈佛的领导人听任学校的办学方向偏离教育的宗旨，只一味地迎合消费者的需求”。他认为这是追求“失去灵魂的卓越”。刘易斯强调大学的通识教育的目标应当超越学科的专业技能。“通识教育旨在利用大学生的可塑性，鼓励年轻人认识自我，并发现自己的生活道路。通识教育的任务还在于提醒学生：自己应当对社会知恩图报，应该利用自己掌握的知识为人类谋福利，而不仅仅追求自身的经济富足”。但是，“在美国，很多大学丧失了这些远大的教育目标”，对于通识教育有着许多不同的视角与观点以至存在尖锐的争论。针对这种状况，美国高等院校协会在2005年开始推动一场为期10年的“何谓通识教育”的大讨论和“弘扬通识教育价值”的运动；哈佛大学在19世纪以来先后进行过4次有关通识教育的改革，近几年又对通识教育进行全面的反思与调整，通过了新的通识教育计划。新计划制订者告诉刘易斯，新计划得到刘易斯的专著《失去灵魂的卓越》的启发，这使刘易斯感到“有望重新点燃几乎要放弃的理想了”。

我国对文化素质教育和通识教育的深入探索只进行了十多年，虽然取得带有共性又具中国特色的重大突破，但只是有了一个良好的开端，真正使之成为广大高校管理者和师生的一项自觉行动，并且走上一条科学健康的可持续的发展道路，还要下很大工夫。本书所列举的几所高校进行文化素质教育或通识教育的案例，显示了我国教育工作者可贵的探索，无疑对推动我国文化素质与通识教育的深入发展大有裨益。从中可以发现，凡是取得重大进展与突破的，都是学校领导给予了高度的重视，特别是学校的主要负责人站在了推动文化素质教育与通识教育改革的最前列。20世纪90年代中期发端于华中科技大学的对文化素质教育的探索，就是由该校校长杨叔子院士大力推动的，在教育部的支持下，影响迅速遍及全国。现今北京大学、复旦大学、南京大学分别通过元培学院、复旦学院、匡亚明学院等来实施通识教育，由于涉及本科教育的全局，需要学校整体运筹与各方面、各部门的协调配合，学校党政一把手都站出来积极领导与推进。前北京大学校长许智宏将“元培计划”看成“北大教学改革的旗帜”加以大力推动；前复旦大学校长王生洪认为通识教育是“追求大学教育的本然价值”、“维护教育本质和大学使命的一种努力”，积极带领师生创立复旦学院，建设通识教育核心课程；南京大学校长陈骏认为在当今时代下，大学本科的通识教育是不可逆转的潮流，大力促进匡亚明学院的建立，积极探索适合南京大学学科特点的通识教育模式和在通识教育基础上的个性化人才培养体系；清华大学2001年确立“在通识教育基础上的宽口径的专业教育”模式，则是在学校领导班子带领开展国外顶尖大学教育考察和国内毕业生调查的

基础上，开展了一年的全校性教育大讨论后形成的。没有大学校长书记们清醒的认识和强有力的领导，没有有效的制度机制与政策加以保障，文化素质教育与通识教育是难以深入、持久发展的。

由于学校的历史与现实情况不同，可以有不同的实施通识教育的体制与机制。不论怎样的体制与机制，由于课程是实施通识教育的主渠道，课程体系与内容是否科学，教学质量是否优良，最终将决定通识教育的效果。所以，应当在清晰的理念指导下，下大力气做好课程建设。哈佛大学所实施的核心课程计划，曾为许多学校所仿效。但是，后来如刘易斯所说，由于没有得到院长们的支持，只要教师愿意都可以去教核心课程，上核心课程就无所谓荣誉了，结果“核心课程也就崩溃了”。其实，不论是“分布必修科目”还是“核心课程”，关键不在于称呼，而在于重视的程度和体系、内容的合理性和教学效果。清华大学原党委书记陈希十分重视核心课程建设，要求至少按照理工科的数学、物理那样来要求，走精品化建设之路，采取有效措施，鼓励名师上讲台。当然，课程体系的论证，有影响力的名师走上讲台，并使全体学生有机会选上能够体现通识教育宗旨的课程，则有许多实际工作要落实。

作者描述了通识教育在实践中面临的困境，认为“它既是人类自身全面和谐发展的需要，同时又受到种种现实条件的制约；既是事物的整体性、知识综合化的要求，同时也受到学科知识分化的约束；既是社会发展对大学生全面素质提出的要求，又遭遇大学教育专业化特性的种种阻力”，而且，体制机制的改革牵涉面广，要理顺绝非一蹴而就的事情。但正如作者指出的：培养“健全的人”的通识教育是人类的教育理想，也是大学教育的发展方向，应当是充满希望的。深刻分析通识教育的动力与阻力，正确认识通识教育的希望与困境，是寻找通识教育出路的关键。相信本书对此能够有所助益。

十分感谢作者对推进文化素质教育和通识教育所做出的贡献，期望作者继续发扬理论联系实际的学术风格，在教育一线为探索中国高校通识教育的道路做出新的努力。

胡显章 清华大学原党委副书记、教授

前言

通识教育是一个古老而又年轻的话题。说它古老,是因为在欧美等西方国家,通识教育的历史很长,研究文献多如牛毛;说它年轻,是因为近年来通识教育在我国逐渐成为人们关注的热点,一些大学纷纷开始了通识教育的实践探索,研究文献也日益增多。本书的研究问题主要来自我国大学通识教育实践中遇到的困难,是以本人求学北京大学的博士学位论文为基础写成的,成稿的时间跨度为2004—2008年。

一、研究问题的提出

改革开放后的20世纪80年代后期,“通识教育”开始出现在我国大陆一些研究者的视野中,如1987年即有文章介绍香港中文大学的通识教育^①,1988年杭州大学张维平的博士论文研究的就是《高等学校中的普通教育》^②。与此同时,一些大学校长及管理者在对外交往中,开始接触到“通识教育”理念,如华中师范大学原校长章开沅在文章中谈到,1988—1990年多次参加国际教育会议及对外交流活动,感受到“通识教育与人文精神是当今世界各国有识之士关心的热点”^③。1997年香港回归以来,大陆、香港和台湾多次召开通识教育与文化素质教育研讨会^④,使大陆大学的管理者开始更多地接触和了解“通识教育”。这些无疑都促使了通识教育理念在我国大陆的传播。

2000年前后,我国一些大学开始在本科培养中使用“通识教育”这一概念,主要有两个用法,一是很多大学开设了“通识教育选修课”,如北京大学、北京理工大学、武汉大学等;二是一些大学提出实施“通识教育基础上的宽口径专业教育”的人才培养模式,如清华大学、华中科技大学、复旦大学等。具体到通识教育实践,多数大学主要通过开设“通识教育选修课”来

① 陈卫平,刘梅龄《香港中文大学的通识教育及启示》,《高等教育研究》1987(2),74—78页。

② 当时的一些文献将 general education(通识教育)称作普通教育、一般教育、通才教育等。

③ 章开沅《通识教育与人文精神》,《高等教育研究》1995(2),1—3页。

④ 胡显章《在“大学通识课程及文化素质教育研讨会”上的讲话》,引自《走出半人时代——两岸三地学者谈通识教育与文化素质教育》,高等教育出版社2002年12月,507—509页。

实施；少数大学进行了通识教育人才培养模式的改革探索，如北京大学元培计划、复旦大学复旦学院、南京大学匡亚明学院等。

不论是局部的课程改革还是全方位的培养模式探索，我国大学的通识教育实践都显现出重重困难。如通识教育选修课普遍存在着“杂、乱、差”现象，即课程内容庞杂，结构比例混乱，质量差，地位低，不受重视甚至备受歧视，正如台湾学者沈君山所言“没有人愿意去管，没有教授愿意去教，没有学生肯花精神去听”。北京大学、复旦大学等进行的通识教育人才培养模式探索，则遇到了“双轨制”的冲突、转变专业教育模式的困难等。陈向明教授等人对北京大学元培计划的跟踪研究发现，通识教育的基本理念和制度（自由选择专业制度、导师制、学分制和弹性学制等）得到了大家的认同，但在实践中却遇到了各种各样的困难。而困难的原因不在通识教育本身，更多的来自于“双轨制”（元培计划的运行机制和大学原有的运行机制）的冲突^①。复旦学院所进行的通识教育管理与运作的新模式，也处于与专业教育的博弈与角力之中。诸如，通识教育课程体系如何设置，复旦学院与学校有关部门就持有不尽相同的意见；复旦学院的通识教育与传统院系的专业教育如何衔接和协调也是一个难题^②。正是由于我们的大学教育已经深深铭刻了专业教育的印记，复旦大学原校长王生洪认为，“通识教育的推进，从知识到课程，从教师到学生，从培养目标到管理制度，都要走‘拓宽’之路，打破现有的体制局限。我们面临的任务还很艰巨，中国的通识教育之路正在重新开拓”^③。

其实，我国大学的通识教育实践与过分专业化的人才培养模式密切相关，与文化素质教育紧密相连。我国的通识教育是从文化素质教育（素质教育）开始的，两者都在努力纠正专业教育人才培养模式的弊端。

我国大学的人才培养模式主要是1949年新中国成立后学习苏联建立起来的“专业教育”模式。这种过分强调专业化和专业对口的人才培养模式，一方面为新中国的迅速崛起培养了大量专门人才；另一方面，一些与个人发展以及社会进步不相适应的弊端也日益显现。具体表现在：①从个人发展而言，忽视人文教育，自然科学与人文社会科学教育割裂，致使大学生“有知识，

① 陈向明《大学本科通识教育实践研究》（DIA010309）课题报告，北京大学教育学院，2005年11月。

② 新民周刊记者陈统奎等《复旦通识教育一年实录：各部门之间博弈与妥协》，<http://www.sina.com.cn>，2006年9月6日15:25。

③ 王生洪《追求大学教育的本然价值——复旦大学通识教育的实践与探索》，《复旦教育论坛》2006（5），5~10页。

没文化”、综合素质不高；②从社会需要而言，过分强调培养专门人才，大学生的知识面狭窄，创新能力不足，适应性不强，不能满足社会需要；③从学校教育而言，愈演愈烈的“应试教育”制度，“一考定终身”的高考竞争，过分功利化的教学目的，使教育的育人功能淡化、异化。

针对上述弊端，20世纪90年代，在教育部的推动下，各大学普遍开展了文化素质教育，其时，素质教育也在全国的中小学轰轰烈烈地开展起来。然而，素质教育、文化素质教育的效果却并不令人十分满意，“素质教育轰轰烈烈，应试教育扎扎实实”；“雷声大，雨点小，文化素质教育举步维艰”等评价时常见诸报端^①。而今十余年过去，大学师生对文化素质教育的成效评价不容乐观。本研究者2006年在北京某大学师生中所作的调查结果表明（图1），只有4%的师生认为“自1995年至今文化素质教育成效非常好”，26%的师生认为“比较好”，43%的师生评价“成效一般”，还有17%和10%的师生认为文化素质教育成效“不太好和不好”。

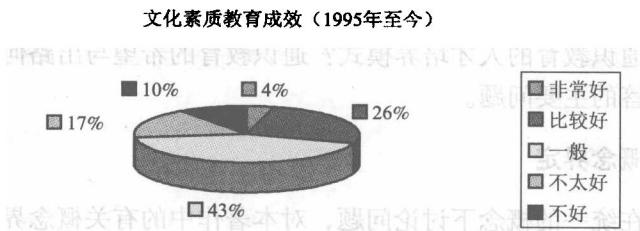


图1 某大学师生对文化素质教育成效的评价

也许是人们关于素质教育的话语已经穷尽，也许是理论上的“应然”与实践中的“实然”难以统一，文化素质教育在2000年之后逐渐降温，与此同时，“通识教育”一词悄然出现。龚放等人关于教育研究热点的统计也表明了这一点：素质教育曾经是20世纪90年代后期我国教育研究的主旋律，论文数量在2000年达到一个高峰。但随后即开始跌落，“素质教育”关键词的标引篇次从2000年的1086次下降到2004年的411次。相反，与素质教育相关的“通识教育”、“人文素养”等关键词的标引频次有所提高，“通识教育”标引频次稳中有升^②。这也许表明，人们在面对素质教育失望之余，试图从美国和我

① “关于素质教育的再讨论”系列专题，《中国教育报》2004年10月—2005年2月，每星期一第3版。

② 龚放，叶波《2004年中国教育研究热点与关键词——基于CSSCI的统计分析》，《中国教育科研参考》2006（12），2-10页。