

浙江省高校人文社科“高等教育学”重点研究基地成果

大学课程概论

◎ 季诚钧 著

大学课程的含义、范畴与流派 / 大学课程设计

大学课程设置 / 大学课程实施

大学课程评价 / 大学课程管理

大学隐性课程

DaXue KeCheng
GaiLun

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

浙江省高校人文社科“高等教育学”重点研究基地成果

大学课程概论

◎ 季诚钧 著

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

大学课程概论 / 季诚钧著. —上海:上海教育出版社,
2007.8

ISBN 978-7-5444-1103-5

I.大... II.季... III.高等学校—课程—教学研究
IV.G642.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第111912号

大学课程概论

季诚钧 著

上海世纪出版股份有限公司出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路123号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 上海颀辉印刷厂印刷

开本 787×1092 1/16 印张 12.75 插页 2

2007年8月第1版 2007年8月第1次印刷

印数 1-3,000本

ISBN 978-7-5444-1103-5/G·0905 定价: 28.00元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换)

前言

《大学课程概论》是《大学教学概论》(浙江大学出版社,2005年)的姐妹篇。早在上世纪90年代末,我就萌生了写一本大学课程方面著作的想法。当时,我刚从教育系调入学校教务处工作,并攻读“课程与教学论”硕士学位,同时为教育系本科生开设《课程与教学论》课程。出于研究、教学、工作的多重需要,我从那时就开始关注大学课程这一研究领域。但由于才疏学浅,事务杂乱,再加上天性懒散,一直未能把这一想法付诸行动,致使这一计划搁浅心底,只是零星写了些大学教学与课程方面的文章。2002年,徐辉校长领衔申报了全国高等学校教学研究中心的“大学教学学”研究课题,大学教学论方面的研究逐步展开。2005年,在课题组成员的努力下,由浙江大学出版了课题研究成果《大学教学概论》一书,该著作于2006年荣获了浙江省第十三届哲学社会科学优秀成果学术进步奖,浙江省2005年高校科研成果一等奖。这时,我久搁心中的愿望又被激发了出来,编写《大学课程概论》一书的想法又在心中萌动。《大学教学概论》的出版与获奖,坚定了我研究的信念;大学教学与大学课程在血缘上拥有天然联系,为后续研究提供了现实基础。而我博士就读的是高等教育学专业,并在大学兼任行政管理工作,在此期间接触了大量的课程方面的理论与实务,从中获得了学识滋养,并积累了实践经验。因此,撰写《大学课程概论》这一愿望终于在忐忑不安中付诸实施了。

在我编写此书期间,浙江师范大学高等教育学科相继成为“浙江省重点学科”、“浙江省高校人文社会科学重点研究基地”,浙江师范大学高等教育学科在徐辉教授的带领下,取得了一系列的研究成果。我作为高等教育学科的研究人员,也承担了学科建设的重要任务。由于我一直以来的研究重点在大学课程与教学方面,因此,我选择了“大学课程与教学”作为研究方向,这更坚定了我编写此书的信心。

毋庸置疑,本书所涉及大学课程是一个相当大的题目,它对作者的识见、学养是个严峻的挑战,要编撰这样一本著作并非易事。斗胆抛砖,意在引玉。目前,国内的课程论方面著作较多,但以大学课程为研究对象的大学课程论方面的

著作却是凤毛麟角。因此,在材料的搜集上,面临着几个困难:一是众多探讨课程问题的文献大多以基础教育为对象;二是大学课程问题研究成果比较散乱零碎;三是许多研究成果大多只是经验性的总结,缺少理论概括性与科学性。由于材料的局限加之本人学识的浅陋、视野的狭窄,目前该书只是对现有的研究成果进行梳理与加工,加上自己的个人体会组织成篇。对于这一课题更为深入的研究以及更为精深的著作,还得有待来日或者是别的高手。

相对于学界同仁的著述,本书又有哪些特点呢?在构思时,我努力追求的是:简约性与系统性兼顾。有感于我国学界一些书籍越写越厚,可书中却堆积了大量空话套话的现实,我力图避免编写一本面面俱到的鸿篇巨制,在语言与材料上尽可能简洁明了,避免步调拖沓、繁文缛节与高深晦涩。但由于这是一本概论性的著作,需对大学课程的诸方面问题均有所涉及,需对已有的研究成果进行介绍,因此,有时也显得面面俱到。二是实用性与理论性兼顾。作为一本理论性著作,对一些基本理论问题的阐述是不可或缺的。但笔者尽可能选择一些操作性强的实用内容介绍给读者,而不过多地在概念、原理、意义等问题上浪费笔墨,希望能给广大教师与教学管理人员实际的启发与借鉴。尽量做到有话则长,无话则短,并不过于追求形式的统一与整齐。三是经验性与普遍性兼顾。笔者在选择与组织材料、进行叙述与分析的时候,始终贯穿着一根主线,即多年来笔者自身在教学管理工作中遇到的疑问、争议与困惑。如何解决这些疑问与困惑,如何厘清认识的误区与争议,成为本书结构与阐述的中心。当然,对大家普遍遇到的问题、课程理论应该涉及的领域,笔者也给予了关注。

笔者在写作本书的过程中,我国高等教育发展的重点正从规模扩张转向质量提升。而要提升高等教育质量,大学课程设置是其中重要一环。长期以来,在我国计划经济体制下,大学人才培养过程中的课程设计活动,包括学科专业设置、培养目标的确定、课程的选择、组织与结构设计等环节几乎都由上级教育行政部门决定,学校只需按照已经确定的目标和编排好的教学计划进行工作就可以了。随着高等教育体制的改革,高等学校办学自主权的不断扩大,高等学校课程编制活动的自主权也逐渐加大。在人才培养过程中,自主制定和调整培养目标、选择课程内容、合理组织课程、对课程结构进行优化设计等课程设计活动成为大学管理的重要内容。而随着大学在课程设置中的地位与作用日益增强,提高大学课程设计水平、合理设置大学课程、加强大学课程评价与管理、开发与利用大学隐性课程等任务迫在眉睫。笔者希望本书能在高等教育质量提升中贡献一份微薄之力。

本书所指的大学课程,是各级各类高校课程的统称。在本书中,大学课程并

不具体针对某类高等教育机构的课程而言,而是泛指所有高校的课程问题,针对大学课程的几个主要研究领域进行介绍与讨论。另外,课程一词也有广义、狭义之分,同样,课程设计、课程编制、课程开发均有不同的指向,需根据上下文明确其具体的含义。读者需仔细分辨与领会。全书共分七章。第一章,大学课程的含义、范畴与流派,试图对一些基本概念、原理与理论发展脉络逐一澄清与梳理。第二章,大学课程设计,主要针对大学课程的理论、模式与实务,在阐述不同的理论取向与课程设计模式的基础上,对大学教学计划与教材的设计进行较为具体的分析。第三章,大学课程设置,从当下的大学课程设置现状与国外大学课程设置现状出发,剖析了我国课程设置与问题及国外大学课程设置发展趋势,并对通识课程设置与专业课程设置问题进行探讨。第四章,大学课程实施,介绍课程实施的含义、意义、实施取向、影响因素及步骤、内容、途径等理论与实务。第五章,大学课程评价,从课程评价的一般概念入手,对课程评价的内涵、特性、功能、理论发展等进行了简略介绍,并着重对大学课程评价的实务作了说明,包括大学课程评价、大学课程质量评价、课程计划评价、教学大纲评价、教科书评价等,并简要分析了大学课程评价的若干阶段。第六章,大学课程管理,主要讨论大学课程管理的一些基本理论问题。第七章,大学隐性课程,主要是对大学隐性课程的含义、功能、内容与意义等基本问题作了介绍,并就大学隐性课程如何设计与开发这一实际问题进行分析。

本书在写作过程中,曾参考并直接引用了大量的相关研究成果,谨此声明并致谢。这些研究成果的吸收与引入,为本书构筑了坚实的基础。笔者依托浙江省高校人文社科“高等教育学”重点研究基地提供的各种条件,使本书得以顺利出版,在此特别要对基地负责人徐辉教授表示深深的谢意。本书一定存在着许多欠缺和失当之处,在此敬祈专家和读者不吝赐教。

季诚钧

2007年元月于浙江师大

目 录

第一章 大学课程的含义、范畴与流派	1
第一节 课程与大学课程	1
第二节 大学课程中的两对范畴	6
第三节 大学课程理论流派	18
第二章 大学课程设计	25
第一节 大学课程设计的含义与过程	25
第二节 大学课程设计的理论取向	27
第三节 大学课程设计模式	33
第四节 大学教学计划编制	44
第五节 大学教材编写	48
第三章 大学课程设置	55
第一节 大学课程设置概述	55
第二节 大学课程设置的趋势	65
第三节 大学通识教育的课程设置	75
第四节 大学专业教育的课程设置	86
第四章 大学课程实施	97
第一节 大学课程实施的含义	97
第二节 大学课程实施的取向与因素	99
第三节 大学课程实施的步骤、内容与途径	103
第五章 大学课程评价	121
第一节 课程评价与大学课程评价	121
第二节 大学课程评价理论	125

第三节	大学课程评价的过程与方法·····	129
第四节	大学课程评价的内容·····	133
第六章	大学课程管理·····	146
第一节	大学课程管理概述·····	146
第二节	大学课程管理的原则、方法与内容·····	154
第三节	大学课程管理的问题与变革·····	163
第七章	大学隐性课程·····	167
第一节	隐性课程的含义与功能·····	167
第二节	大学隐性课程的内容与意义·····	173
第三节	大学隐性课程开发·····	175
附录一	大学教师课程设计指南·····	181
附录二	美国密歇根大学课程质量管理·····	185
附录三	大学课程评价问卷·····	188
参考书目	·····	192
后记	·····	195

第一章 大学课程的含义、 范畴与流派

正如任何一门试图构建学科体系与基本原理的学科一样,大学课程概论也试图从一些基本的理论问题出发,使得该书所研究的问题有个逻辑框架、概念范畴。由于课程这一概念的内涵极其丰富,歧义颇多,研究的范围包罗万象,研究者的角度与出发点各不相同。在此,本书选择课程含义、范畴与流派作为切入点,对这些基本问题作一简要分析与梳理。

第一节 课程与大学课程

课程在教育、教学活动中处于基础和核心地位。要认识大学课程的含义,必须从课程这一概念入手。然而,目前对课程概念的界定却是观点纷呈。因此,有必要从这一基本概念入手展开讨论。

一、课程的含义

从词源上看,课程一词,英语为 curriculum,源自拉丁文 cursum,意为 race course (跑马道)。在中国,宋朝著名思想家、教育家朱熹曾说,“宽著期限,紧著课程”,其中“课程”一词含有学习的范围和进程的意思。在西方,1861年,英国著名哲学家、教育家斯宾塞在其教育名篇《什么知识最有价值》一文中最早提出“课程”一词,意指“教学内容的系统组织”。

目前,对课程一词的定义多达上百种,其中具有影响的定义有以下几种:
(1) 课程是学习方案。这是苏联与中国较为普遍的对课程的理解。把教学计划作为课程的总规划,把教学大纲作为具体学科的规划,把教科书作为具体知识材料的叙述。(2) 课程是学程内容,即一个具体学科的内容。如数学课程、语文课程、物理课程等等。(3) 课程是有计划的学习经验。这是西方较为流行与较有影响力的课程定义。该定义认为课程是学生在学校教师领导下所获得的全部经

验。我国理论界对课程定义往往作狭义与广义两种解释。广义的课程即为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和,包括学校所教各门学科和有目的、有计划、有组织的课外活动。狭义的课程即一门具体的科目。

把课程理解为学习方案或具体的学习科目,是我国教育理论界及广大教师最为熟悉的课程定义,也是最普遍、最传统、最一般的课程含义。一般人们提到课程,脑海中浮现的往往是数学课程、语文课程这些具体的学习科目与内容。这一课程定义把学习内容或知识内容作为学校教育的最主要内容,具有较为明显的学科中心主义色彩。这一定义彰显了学校教育在传授知识中的功能与价值,也有利于通过知识的分门别类确定不同的课程。但这一定义将科目、学习内容或学科知识内容视为课程,也有其不足之处。据台湾学者黄光雄的观点,认为这一定义的狭隘不恰当之处表现为以下四个方面:^①(1) 这一定义忽略了学生对于学习活动的主观性认知、创造力、思考能力、智能发展等。另外,该定义也忽视了学生主动地建构知识和参与学习活动,容易使学生处于一种被动地接收信息的地位。(2) 忽略了教育过程的动态因素,教育过程往往会成为以教师为中心的学科内容灌输,导致教师普遍重指定的教学内容而轻教学与学习过程的偏颇心态。(3) 这一定义把课程内容与教育过程两者截然分开是不恰当的。这样容易使课程沦为“学科本位”、“教材本位”,忽略涉及课程设计工作,忽略学生在学习活动中所获得的实际经验、师生互动以及潜在课程的影响等,甚至漠视师生情谊、创作力表现和教师个人成长。(4) 这一定义未能包括学校生活的经验,只注意学科内容的知识权威性,而忽视学生的个别情况。总之,在此定义下,课程改革容易流于学科之间的上下左右搬动、上课时数的调整、教材内容的粗略增删而已。

正因为如此,课程即学习经验的定义应运而生。即把课程理解为学习者、学习内容与教学环境之间的交互作用,以及交互作用之后所产生的经验历程与实际结果。该观点持有者认为,外在知识只有通过个体亲身的经历及受教育者各种自主性活动,才能转化为学习者自身的经验,也才具有课程的意义。这一定义重视的是学习者个别的学习经验及其所带来的学习历程与学习成果。显然这一定义具有明显的学生中心主义色彩,强调以学生的兴趣、需要等作为学校课程设计之依据。然而,这一课程定义也有令人费解之处。如果说,课程即学习经验,每个人都有不同的学习经验,是否意味着学校里没有统一的课程,只有每个学习

^① 黄光雄、蔡清田:《课程设计——理论与实际》,南京师范大学出版社 2005 年版,第 6 页。

者的课程呢？所以，这一模糊的定义也使课程的意义混淆不清，无法理解与把握课程的真相与全貌，因而备受批评，批评主要集中在以下方面：（1）定义太宽泛。学习经验的范围较广，既有在学校中通过学习、生活、交往获得的经验，也有在学校之外获得的经验，把课程理解为学习经验，难以确定学校课程的含义。（2）定义缺乏可操作性。如何合理安排学校学习内容，在课程即学习经验的定义下如何确定教学内容，会产生困难。（3）这一定义重视学生的兴趣与需求，却忽视了知识的系统性与社会的要求。（4）此定义难以区分正规学习活动的正式课程与课外活动的非正式课程，因此，对于潜在课程、非正式课程难以明确地界定与区分。

除上述两个经典的定义之外，还有一些定义，如“课程即计划”、“课程即目标”、“课程即研究假设”等等，在此不再一一介绍。

对于广大教师来说，确立课程是学习经验的观念更具有现实意义。许多大学教师往往凭工作经验认为，课程就是自己所上的那门科目。因此，课程设计就是计划自己上课的教学内容，备课就是写教案，课程设置就是安排一门门具体科目。这其实是把课程的意义狭窄化了，仅把课程理解为知识或者理解为知识体系。这种知识课程观深刻地影响了广大教师的教学实践，使课程的意义与功能缩小，没有正确理解课程的含义。此外，对于课程的误区还包括：把“课”、“学科”、“科目”等与课程相混淆，不加区分地加以使用；把课程等同于“教学内容”甚至“教科书”；把课程理解为“课堂教学”、“上课”；认为课程就是“功课表”，是一门门具体的功课表上的课程的总和。

当代课程理论认为：课程是一种有计划地安排学生学习机会的过程，在这一过程中，使学生获得知识、丰富体验。课程不仅是一种过程，一种结果，还是一种意识。现代课程意识就是树立开放的、民主的、科学的课程观。美国课程学者古德拉(Goodlad)认为有五种不同的课程在不同的层次运作。第一个层次是“理念课程”，即教育行政部门、学者提出的课程革新或改革方案；第二层次是“正式课程”，是指已经核准在使用的课程方案；第三层次是“知觉课程”，指学校教师对于正式课程加以解释后所认定的课程；第四层次是“运作课程”，指教师在班级教学时实际执行的课程；第五层次是“经验课程”，指学生实际学习或获取经验的课程。葛拉松(Glatthorn)也认为课程按教学实施程度可分为：建议的课程、书面的课程、支持的课程、被教的课程、施测的课程、习得的课程。这一分类与古德拉有异曲同工之妙。

二、课程与教学的关系

由于受苏联教育学的影响，我国教育理论界往往对教学问题研究较多，对课

程关注较少。随着西方教育理论的引入及我国中小学课程改革的深入,课程问题才受到研究者的注意。关于课程与教学的关系,有三种不同的观点。第一种观点认为课程与教学是独立关系,即课程、教学相对独立,各接一端,互不交叉,是两个分离的学科。第二种观点认为课程与教学是包含关系。这种观点又有两种对立的情形:一是大教学小课程,即认为教学是上位概念,课程包含于其中,课程是教学理论中的一个基本内容,是关于教学内容研究;二是大课程小教学,即把课程理解为上位概念,课程的内涵和外延都相对扩大,把教学作为课程理论下的一个研究内容。第三种观点认为课程与教学是循环关系,即课程与教学是两个相对独立却互为反馈的延续关系,课程不断地对教学产生影响,反之亦然。有人用三个隐喻来说明这种循环关系:课程是一幢建筑的设计图纸,教学则是具体的施工;课程是一场球赛的方案,教学则是球赛进行的过程;课程是一首乐谱,教学则是该乐谱的演奏。

当代教学与课程理论强调教学与课程的互为依存关系,认为课程与教学从分离走上整合,甚至有人创造了一个新的术语来概括形容这种新的理念与相应的实践形态,这就是“课程教学”(curriculum' n' instruction)。^① 在这一新的课程理念下,教学作为课程开发过程,而课程则是教学事件。大学课程与大学教学正走向融合,大学教师既是一门课程的教学任务承担者,同时也是这门课程的开发者。

三、课程的类型

课程的类型是指课程的组织方式或设计课程的种类。由于课程设计的价值观、课程组织的方式、课程的开发与管理等不同,因而导致课程类型名目繁多,可以从不同的角度对课程进行分类。

(1) 从课程的组织方式看,可以把课程分为分科课程与活动课程。分科课程也称为学科课程,是指一种以各门科学体系为基础,选择其中部分内容组成各门不同的学科,再以各学科体系为核心,彼此分立地设计各门科目内容的类型。活动课程也叫经验课程,是指一种以学生的兴趣和动机为基础,选择某些儿童参与其中的活动组成活动单元,以学生经验为中心设计各单元活动作业的类型;该设计类型要求打破学科分界,完全根据学生爱好和需要选择经验,组织活动,强调从做中学。

(2) 从课程的表现形式或影响学生的方式看,可以把课程分为隐性课程与

^① 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第89页。

显性课程。隐性课程指的是那些难以预期的、伴随着正规教学内容而随机出现的、对学生起着潜移默化式的教育影响的内容。显性课程也称为正式课程,是指在课程计划和教学内容中明确陈述的,并要在考试、测验中进行考核的正规教学内容及课程。

(3) 按课程管理的层次划分,可把课程分为国家课程、地区课程和学校课程。国家课程又称“国家本位课程”,是政府为保障国民的基础学力、基本素质而开发的课程。地区课程是一个地区开发的课程,反映地区对课程的统一要求。学校课程也称校本课程,是基于一所学校及学校所在社区的特殊需要而开发的课程。

(4) 按课程修读要求,可以把课程分为必修课程与选修课程。必修课程是指学生必须修读的课程;选修课程是学生可以任意选择修读或者不修读的课程,学生可以根据自己的兴趣爱好与实际需要,决定是否学习。这一分类往往是与学分制教学管理相联系的。

四、大学课程的含义与特点

本书所指的大学并不是严格意义上的科学分类的大学,而是泛指高等教育系统或高等院校,包括研究型大学、教学型大学,应用本科类院校、高职高专院校等等。在此,大学只是日常生活词汇,包括所有高中后的教育机构。尽管不同类型的高校面临着不同的课程设计、课程设置等问题,但本书是从理论的意义,从普遍性、抽象性的角度对大学课程加以讨论与研究,不针对某一特殊类型的高等院校。

按照上面对课程的理解,可以把大学课程也分为广义与狭义两类,广义的大学课程即大学教学计划或人才培养方案中安排的所有活动;狭义即一门具体教学科目。张楚廷认为可以从三个层面来理解大学课程:^①狭义的理解即课程是教学科目,中义的理解即课程是教学内容,广义的理解即课程是学生在高校习得的一切文化的总和。

大学课程与基础教育课程相比具有其自身的特点。大学课程的设置要考虑许多制约因素:社会发展的要求、科学技术的发展、高等教育培养目标、大学教学过程的规律、大学生身心发展特征、学校自身的定位与特色等等,因此,大学课程具有以下特点。

(1) 大学课程具有明显的专业性。大学不可能把人类全部知识教给学生,而

^① 张楚廷:《大学教学学》,湖南师范大学出版社 2002 年版,第 69 页。

是按学科发展和分类及社会职业分工需要来确定专业,在专业下构建知识体系,并以课程的形式加以确定。因此,大学课程组合基本上是以知识为导向,以学科为经纬,结合社会需要进行安排与组织的。这样,使得大学课程具有典型的专业性质,专业性是大学课程的本质属性。尽管目前高等教育改革更强调基础的宽厚,强调淡化专业,但一定程度的专门化,永远是大学课程的一个基本特点。张楚廷曾对专业与课程的关系作过精辟的论述,他说,设置一个专业,就需要设计一套课程,形成课程体系。反过来,要设计好课程体系,才能办好一个专业。专业比课程有相对的稳定性,如果说专业是骨架子,那么它的血肉就是课程,甚至,专业的灵魂是课程。^①正因为如此,有人把专业界定为“一组相关课程的整合”。

(2) 大学课程的内容具有前沿性。高等学校不仅是培养人才的机构,而且还是发展科学知识的源地。从培养人才这一角度来说,大学生已具备接受各专门领域最新研究成果,并对不同的观点作出初步评判的能力,大学要培养学生进行科学研究、探索未知领域的能力,必须在课程中选择一些科学发展过程中尚有争议的问题,吸收科学发展的最新成果,使课程内容始终处于世界科技发展的前沿,以保证大学培养人才的规格。从科学研究这一角度来说,现代大学不仅是教学单位,还是发展高深学问的机构。这种教学与科研的结合要求大学课程的内容具有前沿性,科学研究的发展需要从教学中汲取营养,而课程也必须吸收最新的研究成果才能不断发展。

(3) 大学课程更注重科学方法论的训练,培养学生的探究性。大学是高层次的教育,大学课程比中小学课程更加高深、复杂、尖端和开阔。大学课程不仅给学生现有的知识,还要把科学发展的道路、人类探索的过程展现给学生;不仅给学生提供本学科正在解决或尚未解决的问题,还要给学生分析那些尚无定论的各学派的不同观点。除此之外,大学课程的教学往往渗透了教师的科研历程和思维方式,这样,能使学生明了本课程的科学方法论,激发学生的探究欲望,培养学生独立学习能力和创新能力。

第二节 大学课程中的两对范畴

大学课程设置及其设计,受到大学课程价值观的深刻影响。大学课程如何看待知识与能力、理论与实践、通识教育与专业教育、人文教育与科学教育等范

^① 张楚廷:《大学教学学》,湖南师范大学出版社 2002 年版,第 99 页。

畴的关系,会导致不同的课程设置及设计。因为如何看待这些关系,对于大学课程设置与设计具有形而上的理论意义。在此,笔者选择与大学课程设计密切相关的通识教育与专业教育、人文教育与科学教育这两对最基本的范畴加以讨论。

一、通识教育与专业教育

1. 通识教育的概念

我国目前尚未有统一的通识教育概念。对通识教育的不同理解,从其名称翻译的多样性中可见一斑。通识教育由英文 general education 而来,也有人把它译为“普通教育”、“一般教育”、“通才教育”等等,并与 liberal education 相联系。后者可译为“通才教育”、“博雅教育”、“自由教育”,在意义上两者有一定程度的相通。在我国,教育理论界一度曾把两者都译为“通才教育”。在西方的教育论述中,general education 与 liberal education 没有明确的意义区分,两者在历史上也有一定的联系。Liberal education 早在希腊罗马时代已出现,它是针对职业教育(vocational education)而提出的,重点是培养健全的人格、自由的精神。general education 则在 20 世纪才逐渐流行起来,它是针对日趋专门化的专才教育(professional education)或专科教育(special education)而提出的,其目的是使学生能打破专门化的狭窄心灵,培养智性美德,培养整合经验与整体判断的能力^①。在历史上,有的学者把两者相等同,认为 general education 就是 liberal education 的现代翻版,两者的实质是一致的。而有的学者反对把自由教育与通识教育相提并论、等量齐观,认为两个概念之间存在着根本的区别。自由教育是等级森严的社会和科学蒙昧时代的产物,通识教育与经典的自由教育相比较,它至少在三个方面有了质的变化。第一,现代大学的通识教育是面向所有学生的,而不像自由教育那样仅仅是少数学生的特权。第二,现代大学的通识教育并不排斥或贬低专业教育,通识教育与专业教育是携手合作、互相补充的。第三,现代大学的通识教育强调文理兼备,力图通过科技与人文的深刻对话,达到沟通、整合的目的,而自由教育则对专业教育和职业训练持反对、蔑视的态度,以人文学科作为大学教育的唯一内容。

“通识教育”(general education)一词在 19 世纪以前一般是中小学教育的总称,第一个把它与大学教育联系起来的是美国博德因学院(Bowdoin college)的帕卡德(A. S. Packard)教授。他在 19 世纪初批评大学的自由选课制,为大学本

^① 黄慧英、卢杰雄:《通识教育之理念、课程结构与体制的关系》,载《香港: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出版,第 83 页。

科课程设置共同部分(commom elements)进行辩护,他在文中提到:“我们学院预计给青年一种 general education,一种古典的、文学的和科学的,一种尽可能综合的(comprehensive)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,这将使得学生在致力于学习一种特殊的、专门的知识之前对知识的总体状况有一个综合的全面的了解。”这是通识教育最初被赋予的含义。但这一概念在当时并未引起人们过多的注意。直到 20 世纪初“通识教育”一词才开始较多地出现,大学常常把恢复一度失去地位的共同必修课程的教学改革与试验冠以“通识教育”之名,专家学者也越来越热衷于讨论有关通识教育的理论和实践问题。但迄今为止,尚没有一个公认的、规范性的表述,各种文献及各个作者对“通识教育”的内涵几乎都有各自的界定。在 20 世纪 30 年代,美国曾试图通过研讨会与集体合作研究等方式提出一个可以被广泛接受的通识教育的界定,但最终未达成任何一致意见。^①

从通识教育已有的表述及其侧重点来看,这些表述主要是从三个核心来界定通识教育的概念。^② 其一,从通识教育的性质角度加以界定。(1) 通识教育是“高等教育的组成部分”;(2) 通识教育是“非专业、非职业性的高等教育”;(3) 通识教育是对所有大学生的教育;(4) 通识教育是一种“大学理念”,包括整个大学的办学思想;(5) 通识教育与“自由教育”同义,通识教育的实质就是对自由与人文传统的继承。其二,从通识教育目的的角度加以界定。如:“通识教育指非职业性和非专业性的教育,目的在养成健全的个人和自由社会中健全的公民”;“通识教育作为大学的理念应该是造就具备远大眼光、通融识见、博雅精神和优美情感的人才的高层的文明教育和完备的人性教育”;“通识教育旨在给学生灌输关于好公民的态度和理解”,等等;不一而足。这类定义指明通识教育是关注人的生活的、道德的、情感的、理智的和谐发展,这一部分教育是专业教育所不能有效地完全给予的,也不是专业教育所强调与关注的;与专业教育相比较,通识教育的目的不在于专业知识与技能的陶冶和训练,而首先关注其作为社会的一分子参与社会生活的需要。其三,从通识教育的教育内容的角度加以界定。如:“给 20—25 岁的青年一种关于人类兴趣的所有学科的准确的、一般性的知识”;“通识教育是一种使学生熟悉知识主要领域内的事实和思想的教育类型,例如自然科学、文学、历史和其他社会科学、语言和艺术,与任何与职业有关的目的无关”。这类定义强调通识教育是关于人的生活的各个领域的知识和技能的教育,是非

^① 李曼丽、汪永铨:《关于“通识教育”概念内涵的讨论》,载《清华大学教育研究》,1999 年第 1 期。

^② 同上。

专业性的、非职业性的、非功利性的、不直接为职业做准备的知识和能力教育,其涉及范围宽广全面。

通过对已有的通识教育的内涵表述的考察,可以发现,通识教育是一个有着丰富内涵的、多维度的多阶段的历史范畴,通识教育概念提出至今已近两个世纪,它在实践中发生了很多变化,不同的历史时期赋予它一定的时代特征。然而,尽管通识教育概念具有多维性,但有一些基本内涵却是大家认同的。一般来说,通识教育具有广义与狭义两种理解。广义的通识教育是指大学的整个办学思想与理念,即指大学教育应给予大学生全面的教育和训练,教育的内容既包括专业教育,也包括非专业教育。狭义的通识教育指称不直接为学生将来的职业活动做准备的那部分教育,旨在通过科学与人文的沟通,培养具有宽广视野、人文及科学精神的健全公民。

2. 专业教育的概念

与通识教育概念一样,我国教育理论界对专业这一概念的理解也不尽相同,见仁见智。一般而言,对专业这一概念有以下几种解释:(1) 专业是中国、苏联等高等学校培养学生的各个专业领域,大体上相当于《国际教育标准分类》的课程计划或美国学校的主修,根据社会职业分工、学科分类、科学技术和文化发展状况及经济建设与社会发展需要划分。(2) 专业可以从广义、狭义、特指三个层面来理解。从广义角度看,专业即指某种职业不同于其他职业的一些特定的劳动特点;狭义的专业是指某些特定的社会职业;特指的专业即高等学校中的专业,它依据确定的培养目标设置高等学校的教育基本单位或教育基本组织形式。(3) 专业是课程的一种组织形式。相关课程的组合就构成一个专业。^① 可见,不同的人对“专业”一词的理解与运用存在着分歧。我认为,“专业”一词在不同语境下具有不同的含义。日常生活中的专业,往往是指以一定的专门学问为基础的职业,如医生、律师、教师等,与一般的普通职业如农民、工人等相区别。大学教育领域的专业是指按学科或职业组合而成的专门化领域,它被明确用来指称大学中的系科的分类。美国学者亚伯拉罕·弗莱克斯纳(Abraham Flexner)在其代表作《英美德大学研究》一书中讨论了专业教育的内涵。他认为,专业的特征是“学问高深”,没有学问的专业是不存在的,只能是职业。只有那些具有“高深学问”的专业才能列入大学专业教育范畴。同时,他认为,专业的本质源于理智,专业应以学术性研究工作作为自己的本职工作,专业首先具有客观的、理智的和利他的目的,生计是次要的、附带的,因此一个专业是一种等级、一

^① 薛国仁、赵文华:《专业:高等教育学理论体系的中介概念》,载《上海高教研究》,1997年第4期。