

通识教育

——一种大学教育观

李曼丽 著

清华大学出版社

(京)新登字 158 号

内 容 简 介

本书运用文献调研等方法对通识教育的内涵、历史、实践、理念及合理性进行了系统研究与严格论证。本书阐明,通识教育是一种旨在给予学生一个合理的知识结构和能力结构,并进而使之成为一个负责任的“人”和国家的“公民”的教育;它与旨在为学生将来从事某种职业做准备的专业教育是高等教育的两个不可或缺的组成部分,二者不能对立或割裂。本书还指出,专业教育与通识教育相结合的大学本科教育观既符合人的全面发展的需要又符合未来社会发展的潮流和趋势,具有一定的合理性。最后,本书还在以上研究的基础上,对我国大学中“通识教育”的历史、现状和问题进行了讨论。本书对于深化我国高等学校文化素质(通识)教育课程与教学改革工作、对于从整体上提高高等学校人才培养的质量,都将具有十分重要的借鉴作用。

本书可供全国高校各级管理人员及教育行政部门的工作人员阅读;可作为大学管理人员和一线教师的培训教材以及师范等院校有关专业学生的教学参考资料。

北京市社会科学理论著作出版基金资助

书 名:通识教育——一种大学教育观

作 者:李曼丽

出版者:清华大学出版社(北京清华大学学研楼,邮编 100084)

<http://www.tup.tsinghua.edu.cn>

印刷者:北京市人民文学印刷厂

发行者:新华书店总店北京发行所

开 本:850×1168 1/32 印张:8.375 字数:216 千字

版 次:1999 年 12 月第 1 版 1999 年 12 月第 1 次印刷

书 号:ISBN 7-302-02227-5/G·124

印 数:0001~4000

定 价:18.00 元

序

通识教育(general education)是对近代高等教育有重大影响的一种教育思想与实践。研究它,既为认识高等教育发展历程与规律所必需,更对当前和今后的高等教育改革有重要意义。

通识教育源于亚里士多德(Aristotle)提出的自由教育(liberal education)思想。亚氏认为:自由教育是自由人(freeman)应受的教育,它的目的在于发展人的理性、心智以探究真理,而不是为了谋生和从事某种职业做准备;它把后来被称为自由艺术(liberal arts)的有关文化修养基础课作为教育内容,反对刻意学习对劳作、生活有用的知识与技艺,认为那将使人的身心变得粗鄙、偏狭而不自由。在这里,亚氏是把接受自由教育而在不追求功利和免于为生计而劳碌的闲暇中进行理论的沉思视为最高贵的事业和生活。后来,随着社会的变迁,自由教育在不同时期受到了来自不同方面的挑战。工业革命以后,社会、经济、科技的迅速发展,知识总量的剧增,以及学科领域和职业分工的不断分化,使人们日益重视和要求学习实用的、为一定职业做准备的知识与技能,这就促使大学打破统一进行自由艺术教育的旧传统,出现了选科制、选课制等新的高等教育制度与模式。至此,自由教育受到专业教育(specialized education)的致命冲击,高等教育专业化成为高等教育发展的主要特征之一。在这种新旧教育思想矛盾激烈的历史背景下,美国帕卡德(A. S. Packard)教授于 1829 年撰文,为大学仍应设公共课而辩护,认为作为进行专业教育的前提,大学生必须学习有关的公共课,以得到必要的共同培养,并称这部分保证学生具有一定广度的知识和技能的教育为“通识教育”。自 19 世纪至今,西方(特别

是美国)的大学、有关学术团体和政府主管部门对通识教育进行了大量的实践与研究,形成了一系列极其重要的著名报告。通识教育成为近代高等教育发展中的焦点问题之一。

在我国,自以“端正趋向,造就通才”为宗旨创办京师大学堂至新中国成立以前,高等教育基本按西方大学的模式办学,通识教育的影响十分明显。解放后,在“一边倒”学习苏联教育模式的政策要求下,批判了“通才教育”思想,改高等教育为高度专业化的专才教育,这就在人才培养的规格和质量上带来了众所周知的新缺失。改革开放以来,我国高等学校进行了加强基础、拓宽专业口径等一系列改革。最近,中共中央、国务院更做出关于深化教育改革、全面推进素质教育的决定,要求高等教育要普遍提高大学生的人文素养和科学素质,重视培养大学生的创新能力、实践能力和创业精神。所有这些都说明,我国高等教育的发展变化也无不与通识教育有密切关系。

综上所述可以认为,从某一个侧面看来,近代高等教育的发展可以说是一部通识教育与专业教育的关系、地位、作用不断发展变化的历史,所以,如前所述,研究通识教育是必需和有重要意义的。然而,令人遗憾的是,据我所见,目前国内研究通识教育的专著似尚阙如。因此,本书的出版对我国高等教育事业的发展 and 高等教育学的学科建设无疑是有理论和实际价值的。

通读本书,我以为作者至少在以下一些方面发展了前人的研究成果,对通识教育研究做出了独自的贡献:

——就全书而言,作者对通识教育进行了从理论到实践、从历史到现状的系统阐释与讨论。在分析、综合各家之言的基础上,作者给出了自己关于通识教育概念的新界定;理清了通识教育发展的渊源和历史线索;剖析了通识教育的哲学和教育学理论基础;论证了通识教育理念在高等教育发展中存在的合理性;讨论了中外通识教育实践的实际状况与问题,并提出了相应的实施通识教育

的有关政策性建议。可以说,本书是作者在前人认识的基础上对通识教育进行新的全面再认识的成果。这对我们今天正确理解和把握通识教育、促进高等教育有关理论和实践的发展都是有意义的。

——在理论和研究方法方面,本书是对过去同类研究的一次应予重视的深化。这主要表现在:(1)在通识教育概念的内涵方面,相当完整地搜集、整理了有关哲学家、教育家和学术界迄今为止提出的 50 余种对通识教育内涵的表述,分析了他们对通识教育核心概念的理解,在此基础上,用韦伯(Weber)的“理想类型”方法研究给出了对通识教育的界定。(2)在关于通识教育的合理性方面,从人的全面发展学说、交往合理性理论,以及未来知识经济社会对培养创新人才、建立知识创新体系的要求,论证了通识教育存在的合理性及其与专业教育的关系。(3)在关于通识教育的实施途径方面,指出了百余年来主要依靠设置“通识教育课程”这一做法的局限性,强调通识教育不能只是某些知识和技能的传授而更应是对人的素质的全面陶冶和形塑,从而提出了以“校园文化的非专业化”来拓展、完善通识教育的实施途径,等等。作者的这些研究成果是有原创性的,它们为丰富和发展通识教育研究做出了很有价值的贡献。

——在国内外的通识教育实践方面进行了新的考察。对国内外通识教育实践的考察过去多限于五六十年代以前的历史介绍或有关实际情况的描述。本书搜集了美国数十所大学 20 世纪 70 年代至最近的本科课程计划和其它有关资料,据此对美国大学通识教育实践的现状及其中的若干重要问题如通识教育的内容、课程结构、在整个教学计划中所占的比重等做了分析。与此同时,作者专门就通识教育在中国高等教育中的反映,它的发展、现状与问题进行了阐述与讨论。这些比较系统的工作对吸取国内外通识教育实践的经验教训,促进今后高等教育的改革与发展是很有实际作用的。

本书是李曼丽同志对自己的博士论文进行修改、补充后写成的。作者从事本项研究迄今已5年有余。她从进入北京大学攻读博士学位起即选定本课题进行研究,在获得博士学位任教于清华大学后仍继续这一研究不辍,这种潜心于教育基本问题的专题学术研究的精神,在今天实属难能可贵。全书表明,作者从事科学研究工作的态度是严肃、严谨和认真的。她考察问题时做到了追本溯源,以事实和各种原始资料为依据,务求持之有故,言之成理。她在研究中运用了大量历史的和外国的材料,但并不食古、食洋不化,而是以古、洋为鉴,得出自己的独立结论。总的看来,本书是踏实、深入进行科学研究的结果,较少东采西撷、浅尝辄止、随声附和甚至炒作之嫌。这种科学作风是值得提倡的。当然,应当说明的是,通识教育是一个十分复杂的问题。它可能是高等教育中需要长期、不断研究的一个“永恒的课题”。本书虽然已经做出了不少成绩,但这些成果还只能说是初步的,且有粗糙和值得商榷之处,有待今后进一步研究和完善。

作者在攻读博士学位期间我忝为导师,是以深知作者为本书写作付出了大量艰辛的劳动。初生之物其形虽“丑”,而其“生”则是应当庆贺的。为此,我祝贺本书的出版,如果它能对高等教育事业和高等教育研究的发展有所裨益,则作者幸甚,序者亦幸甚。

汪永铨

1999年9月于北京大学燕东园

目 录

序	汪永铨 I
第一章 引论	1
第二章 “通识教育”概念的内涵	8
第三章 通识教育的历史渊源及发展	20
第一节 通识教育的历史渊源——自由教育	20
第二节 通识教育的产生及其发展	52
第四章 通识教育的实践	76
第一节 通识教育实践的四种类型	76
第二节 有关通识教育课程实践的几点讨论	103
第五章 通识教育的理念	110
第一节 永恒主义通识教育理念	111
第二节 进步主义通识教育理念	119
第三节 要素主义通识教育理念	128
第四节 通识教育的目的和内容	135
第六章 通识教育的合理性	151
第一节 从人的全面发展看通识教育的合理性	152

第二节 从社会批判理论看通识教育的合理性·····	175
第三节 从未来知识经济社会发展看通识教育的合理性·····	184
第四节 通识教育实施的可行性·····	191
 第七章 中国大学通识教育:历史与现实的探讨 ·····	197
第一节 古代高等教育中与自由教育或通识教育相通的观念·····	197
第二节 1898—1949年:“通才教育”实践 ·····	200
第三节 1949—1976年:通才教育转向专才教育 ·····	211
第四节 改革开放以来“通识教育”受到重视并不断发展·····	225
 第八章 结论与政策性建议·····	239
 参考文献·····	246
 后记·····	256

第一章 引 论

一、研究问题的提出

清末,我国建立了具有近代意义的大学。就教育目的而言,清末时期的大学以“端正趋向,造就通才”为立学宗旨;民国时期大学以培养“硕学闳材”为培养目标;南京国民政府建立以后,我国高等教育^①模仿美国大学教育的做法继续实施“通才教育”。因此可以认为,“通才教育”是旧中国大学的主要办学思想。

新中国成立后,国家的经济建设和计划经济体制,要求高等教育按社会各行各业的需要培养对口的专门人才。解放前以通才教育为宗旨的大学教育显然不能满足这样的要求。于是,全国在20世纪50年代进行了院系调整和教学改革。

50年代初的院系调整和教学改革是我国高等教育发展过程中的一个重要转折点。经过院系调整,解放前含有多种学科的综合性大学被调整为只含文理科的综合性大学,重组或新建了大量的专门性学院;全国高等教育的院系结构发生了巨大变化,培养工、农、医等类实用人才的院校和系科的比重大大增加。在院系调整和教学改革中对后来高等教育发展更有根本性影响的是,在系下分设若干“专业”,把“专业”作为高等学校教学和科学研究工作的基本单位。所谓“专业”,指培养学生的各个专门领域,它是根据社会职业分工、学科分类、文化科学技术发展状况及经济建设与社会发展需要划分的。高等学校据此制定培养目标、教学计划,进行招生、教学、分配等工作,为国家培养、输送所需的各种专门人才;学生

^① 如无特别说明,本书中的“高等教育”均指“高等本科教育”。

亦按此进行学习,形成自己在某一专门领域的专长,为未来的职业活动做准备^①。这些改革使我国高等教育迅速从解放前的通才教育模式转向专才教育模式,培养各种专业人才成为高等学校的教学目标。

随着社会分工和科学技术的不断分化以及由于在某些特殊历史时期内“左”倾路线和思潮的破坏与干扰,我国高等教育专业化的趋势在20世纪80年代以前愈演愈烈。“专业化”曾经在建国初期为各行各业输送各种专门人才起到了不可替代的作用,但是我们也应看到,过分专业化的教育在人才培养方面也带来一些问题。这主要表现在:(1)由于专业口径狭窄,学生的知识和能力常常仅限于某一狭窄的领域,知识和能力结构不合理;(2)适应性较差,不能适应社会和科技的迅速发展以及工作岗位更动和职业变换的需要;(3)在工作岗位上不断自我发展和不断创新的能力较弱,缺乏“后劲”。总的来说就是“做事”的能力受到了限制。

过分专业化导致的另一个问题是:大学毕业生做为一个社会的“人”的整体素质不够全面。首先,在“做人”方面,大多数学生在妥善处理个人与社会、个人与国家以及个人与整个人类世界的关系方面存在一定困难;相当一部分学生在政治思想、道德品质、世界观、人生观和价值观等方面,不能做出合乎规范的判断和选择。另外,由于忽视全面的文化知识的学习,有的学生甚至在大学毕业时尚不具备清晰准确的口语和书面表达能力等其他基本技能,学生的审美情趣和鉴赏能力也没有得到充分发展甚至被忽视。总之,学生的整体文化素质有所降低。其次,在“做事”方面,随着社会不断发展,“过分专业化”也越来越使人们在面临日益综合化、多样化的现实问题时,其“做事”的能力显得愈加不足。社会的迅速变化和现实问题的复杂性要求人在人文学科、社会科学、自然科学、技术、

管理等方面知识更加全面;要求人除了具有认识、解决专业工作的能力之外,还必须具有正确处理人际关系等各种基本的社会行为能力。显然,人的整体文化素质的培养和在现代社会中的“做事”能力的提高,均非仅靠专业教育^①所能完全解决的。而这些问题由于长期被忽视,目前已经发展成为提高高等教育质量的瓶颈。如今我国高等教育正面临新世纪的挑战,如何看待“人的素质”,进而如何更好地处理高等教育中“广博”与“专深”、“基础”和“专业”之间的关系以培养出素质更高的人才,是我们必须深入思考的问题。

由于特殊的历史原因,上述问题在我国高等教育中表现甚为突出。但从世界范围来看,这一问题并不是中国社会和中国高等教育所独有的。事实上此类问题在国际上一直有激烈争论。19世纪以前,自由教育是西方高等教育中占据主导地位的思想。19世纪以后,专业化成为近代高等教育的一大特征。从19世纪初开始,西方高等教育界一直就有高等教育是自由教育还是专业教育的争论。争论中逐渐形成两种不同的观点:一种主张高等教育是自由教育,旨在给学生一种广博的教育,不专为某种职业活动所需的知识和技能做准备;一种主张高等教育不是自由教育而是专业教育。每种主张都各有其追随者和实践者。随着时代的发展和争论的不断深入,在这两种观点之外出现了另一种观点,它既不同意大学本科教育完全是自由教育,也不同意把它完全看作是专业教育,而是认为大学本科教育应该分成通识教育和专业教育两个部分,两者是紧密结合、不可分割的,它们共同构成高等教育的目的。本书认为,

^① “专业教育”(specialized education),一些西方国家把为学生从事某一职业所需的知识和技能做准备的高等教育称为“专业教育”。如J.S.布鲁贝克在《高等教育哲学》一书中将专业教育解释为“为工作而接受的教育或训练”;在哈佛大学《自由社会中的通识教育》(General Education in A Free Society,俗称“红皮书”)中,“专业教育”定义为“旨在为学生将来从事某种职业做准备的教育”,本书中的“专业教育”取此义。

^① 顾明远.教育大辞典(三).上海:上海教育出版社,1991.26

在新世纪里我国高等教育要更有效地提高专门人才的培养质量,祛除高等教育过分专业化的弊端,就应该在高等本科教育中实行通识教育和专业教育相结合。那么,究竟什么是通识教育,其渊源和历史发展、合理性,及其在今日高等教育中地位和作用究竟如何,这些问题均需研究、明确。

近年来,我国部分教育行政管理人员、高校教师及有关专家学者在提出改革现有人才培养模式的思路和措施的过程中,在某些方面已经涉及到通识教育。但并没有深入探讨。本书认为通识教育问题的研究和进一步明确具有重要的理论意义和实践意义。其理论意义在于,这项研究是高等教育哲学、高等教育课程论等高等教育分支学科的一项基础性工作,是对通识教育研究的一次较为系统的、全面的梳理与反思,这项研究将对在哲学层次加深对本科教育目的和内容的理解具有理论价值;其实际意义在于,我国高等教育改革。一方面要重构一种面向新世纪的高等教育的新观念,一方面要面向新世纪进行大学课程和教学改革。该项研究将对前者提供一种新的理论视角,为后者提供具有实际操作意义的参考性意见。因此本书拟对通识教育的界定、历史渊源、基本理念和合理性、实践等问题做较为全面的研究和探讨,并力求在研究中表明加强大学通识教育的主张和依据;最后在对西方(主要指美国)通识教育研究结果的基础上,对我国大学中通识教育发展的历史、现状和存在的问题及对策提出自己的看法。

二、研究的问题及本书的框架

本书主要论题如下:

1. 什么是通识教育? 作为一个历史概念,前人是如何理解和界定的? 作为一个科学概念,究竟应该如何正确地理解和界定?

2. 通识教育是如何产生并发展至现在的? 各个历史阶段围绕通识教育进行的改革和争论有哪些? 各个阶段有哪些特点和经验

教训? 造成这些改革特定方式的历史原因何在?

3. 通识教育的教育学和哲学基础是什么? 通识教育在高等教育中的地位与作用如何? 它与专业教育之间的关系如何理解? 不同层次、不同科类高等教育中的通识教育有无异同? 等等。

4. 20 世纪 50 年代以来国内外通识教育的发展、现状、问题和未来趋势如何? 如何评价 50 年代以来美国、英国、德国、中国、中国香港、中国台湾等国家或地区通识教育发展的具体经验和教训?

5. 根据上述诸项研究,能否提出与中国实际情况相符合的、通识教育与专业教育相结合的关于实施通识教育的基本框架的设想,做出关于通识教育比重、课程设置及其结构的具体建议?

对以上这些论题的回答构成了本书的基本内容。除本章“引言”外,全书主体内容可分为三大部分共 7 章:

第一部分:通识教育的界定、历史及其实践。主要是为研究通识教育的理念及其合理性问题提供有关的基本概念的含义界定、有关的历史和目前的实施现状等重要的背景信息。第一部分研究内容包括本书第二章、第三章、第四章。第二章:通识教育概念的内涵。自 19 世纪初期“通识教育”被提出以后,该词在美国高等教育的发展中逐渐成为高等教育哲学中一个非常重要的概念。但迄今为止,尚无一个被广泛接受的内涵界定。本书在对以往关于通识教育内涵界定的近 50 个表述分析的基础之上,指出通识教育是一个具有多重层次涵义的概念,并采用韦伯的“理想类型”法提出自己关于通识教育内涵的理解。第三章:通识教育的历史渊源和发展。通识教育虽然是工业革命以后的产物,但是它的历史渊源可以追溯到古希腊-罗马时期的自由教育思想。自由教育思想的核心是关注教育在发展人的理性方面的价值,而轻视以满足直接需要或实用为目的的教育;自由教育思想在工业革命以后的美国高等教育中,与地位跃升的实科教育在矛盾中发展演变为通识教育;在本世纪,通识教育随着社会的发展,曾经出现过三次通识教育运动。第

四章:通识教育的实践,对通识教育目前的实施状况和实施的主要类型逐一进行了述评。

第二部分:通识教育的理念及其合理性论证。主要探究通识教育的基本“理念”;然后从教育学、社会学、以及现代和未来社会的发展等视角考察这种“理念”是否具有合理性。该部分研究的内容包括本书第五章、第六章。第五章:通识教育理念,从三种教育哲学的视角讨论了通识教育的理念,并分别做了评论。在此基础上从教育的目的和内容出发对通识教育理念做了自己的说明。通识教育是大学教育的一部分,它首先关注大学生作为一个负责任的“人”和“公民”的需要,在内容上,要求大学生学习作为现代社会中的“人”所应掌握的最基本的知识和技能;它与专业教育共同构成高等教育的两个组成部分,二者不能割裂,也不能对立。第六章:通识教育的合理性,从“人的全面发展”理论、哈贝马斯的交往合理性理论以及知识经济社会发展的趋势回答了通识教育的合理性问题,指出了通识教育在高级人才的培养中具有不可替代的意义。

第三部分:中国大学中的“通识教育”问题。主要考察我国大学中是否存在与“通识教育”相通的思想或实践,如果存在,它的特点及发展演变如何,存在哪些问题。第三部分内容即本文的第七章和第八章。第七章:中国大学通识教育——历史与现状探讨。包括:我国古代教育与西方自由教育的异同;从通识教育看我国近代和当代的通才教育、专才教育、文化素质教育等观念和实践。第八章对我国大学通识教育发展中和目前存在的问题提出了自己的看法和有关的政策性建议。

三、研究方法

本书主要采用文献法进行研究。这是因为本研究涉及教育史、教育哲学、课程论等领域,可供研究的资料几乎都深埋于文献资料中,只有通过历史文献的深入挖掘和分析,才能得出较为丰富、

较为可信的研究结果。研究方法的选择是问题本身决定的。为提高研究结果的信度,作者注意到使用的文献以搜集权威性的国际组织和国家颁布的政策报告、院校颁布的教学计划、统计数据、已有的思想家、教育家的原著等为主;另外,在文献研究的过程中,特别注意对同类资料反复进行对比、甄别,对其真实性、可靠性进行检验。在本书研究的过程中,曾经尝试使用问卷调查法和质的研究^①方法(主要采用了访谈的研究方法)。例如,为了了解、研究我国大学中“通识教育”实施的现状,曾经在北京大学分别对600名学生和200名教师进行了“关于通识教育态度与期望”的问卷调查,并以问卷中主要项目为提纲对12位不同系科的学生和5位教师进行了访谈。由于种种原因,以上调查研究的结果未能直接应用到本书写作中,但是这些调查结果对作者的研究具有深刻的启发作用。

^① 所谓“质的研究”,在英文中为“qualitative research”,可译为“定性研究”,但这个译名很容易被误解为我国学术界目前通行的“定性研究”这一概念。因此,根据陈向明博士的研究,我们对“qualitative research”还是改用在香港地区、台湾地区、新加坡等地常用的“质的研究”这个译名。

第二章 “通识教育”概念的内涵

一、“通识教育”概念

“通识教育”(general education, 亦译“普通教育”、“一般教育”)一词在19世纪以前一般指中小学教育的总称。第一个把它与大学教育联系在一起的人是美国博德学院(Bowdoin college)的帕卡德(A. S. Packard)教授。19世纪以前的美国学院课程几乎全部都是规定必修的,所有学生学习的课程基本相同。19世纪初,部分美国学院开始实行选修制,学生被允许选科或者选课。这一改革打破了传统的课程制度,不同学生所学课程之间出现很大不同。“大学生学习的课程是否需要一些共同的部分(common requirements)”^①,在当时成为争论的一个焦点。帕卡德教授撰文为本科课程应该有共同部分这一观点进行辩护,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。^②

^① Thomas R. The Search for A Common Learning: General Education, 1800—1960. New York: McGraw-Hill, 1962. 13

^② Packard A S. The Substance of Two Reports of the Faculty of Amherst College to the Board of Trustees, with the Doings of the Board thereon. In: North American Review, 1829, vol. 28: 300

这是通识教育最初被赋予的涵义。

在19世纪初及以后的一段时期里,帕卡德所指的“特殊的”、“专门的”教育在高等学校中还不突出,因此他所提出的通识教育概念并未引起人们的太多注意。直到20世纪初,“通识教育”一词开始较多地出现于一些评论学院教育的著作中,如梅克勒约翰(Alexander Meiklejohn)在1920年出版的《文理学院》(Liberal Arts College)一书中,在为四年制学院中的前两年教育阶段辩护时说:

如果(四年制学院)要办得成功,在前两年的教育中应该确立通识自由教育(general liberal education)的观念。^①

10年以后,在《美国高等教育汇编》(Compendium on Higher Education in America)一书中,奥柏林学院(Oberlin)的魏金斯院长(Wilkins)也曾使用了这个词语:

学院教育,部分应该是一般的(general),部分应该是专门的(special)……部分应该是宽广的(extensive),部分应该是专深的(intensive)。^②

在1932年出版的一份题为《自由艺术教育的变革与经验》(Changes and Experiments in Liberal Arts Education)的报告中“通识教育”一词也出现过五六次。^③但总的来说,通识教育在20世纪30年代以前不是一个普遍使用的词语。上面几种著作或报告也是在对其含义未加仔细考究的情况下使用的。

从20世纪30年代中期起,大学常常把恢复与共同必修课程

^① Meiklejohn A. The Liberal College. Boston: Mashall Jones Company, 1920. 158

^② Kent R A. Higher Education in America. Boston: Ginn and Co., 1930. 441

^③ National Society for the Study of Education. 31th Yearbook, part 2. Whipple G M, ed. Bloomington: Public School Publishing Co, 1932

(它们曾在选修制改革中失去了地位)有关的各种教学改革、实验冠以“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,有关文献非常之多。关于通识教育的内涵,在已有文献中的表述是多种多样的,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”概念的内涵几乎都有各自的界定。正如厄瑞克(A. C. Eurich)指出的:“每一个使用这个术语的人的头脑中都有某种限定性的概念。”^①因此可以说有多少个作者探讨过通识教育,就有多少种关于通识教育内涵的表述。亚瑟·莱文(Arthur Levine)在《本科课程手册》(Handbook on the Undergraduate Curriculum, 1978)中曾集中列举了10余种关于通识教育涵义的表述,其他著作中有关通识教育定义的表述也极为丰富多样。直到1977年,美国学者还在抱怨:“迄今为止,没有一个概念像通识教育那样引起那么多人的关注,也没有一个概念像通识教育那样引起那么多的歧义”^②,以致于有的学者认为,概念的混乱是通识教育实施不力的重要原因之一。因此,如何认识通识教育的内涵是本文必须首先研究并回答的一个问题。

二、“理想类型”方法和对通识教育内涵的理解

人们曾经为得出一个广为认可的通识教育定义做过艰苦努力。20世纪30年代,美国高等教育界几个很有影响的由大学校长或高等教育研究专家组成的学术研究团体^③,为了“提出一个可以

① Eurich A C. A Renewed Emphasis upon General Education. In Whipple: 1939. 6

② The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977. 164

③ 这几个团体包括: Institute for Administrative Officers of Higher Institutions (organized in 1926); A Collection of sixteen prominent educators trying to define general education; American Council on Education

被广泛接受的通识教育的新界定”,曾经通过研讨会和集体合作研究等方式进行了三次努力,可最终都以未达成任何一致意见而告终^①。

为了能够较为准确地理解通识教育的内涵,我们搜集了从19世纪初期通识教育一词被提出以来到目前为止的、具有一定代表意义的著作及著名学者对通识教育内涵的表述,共计50种左右。从这些表述看来,对通识教育内涵的理解,可以有不同的视野和方法。若把通识教育作为分析对象给予概念上的界定,则很难在一个简单的命题式的界定中说明通识教育概念所包含的所有内容,上述美国学术团体的努力失败就是一个例证。为此,本文采用马克斯·韦伯(Max Weber)的“理想类型”(Ideal Type)法研究通识教育的概念。

所谓“理想类型”,简单说它是一种方法,用于定义那些无法明确定义的社会事实;概念是通过突出被考察的现象的某些性质并舍弃其他性质而取得的。正如韦伯所指出的那样:理想类型“是通过单方面提高一个或更多的观点而获得的,通过把大量单个现象汇聚起来,……它们同那些通过一套统一的思想形式而进行单方面强调的观点结合在一起,……它具有纯粹观念上划定概念界限的重要性,现实通过它被加以衡量,以便在现实的经验内容方面为某些重要的因素分类,现实也通过它被进行比较”^②。例如,可以从现代社会中提取“分化”、“市场化”、“契约”、“市民社会”等特征,而得到现代社会的理想类型,它是简化的结果,但显示出了与其他社会的不同,如与传统社会的区别^③;又如可以从现代资本主义中提取资本积累、合理性核算等特征,而得到现代资本主义的理想类

① Benezet L T. General Education in the Progressive College. New York: Arno Press & The New York Times, 1971. 22~24

② 周琪. 当代西方社会结构. 北京: 中国社会科学出版社, 1995. 9~10

③ 周宪. 中国当代审美文化研究. 北京: 北京大学出版社, 1997. 8~9

型,以显示它与其他资本主义形式,如高利贷或军火商资本主义的区别。理想类型的描述和分析是我们认识复杂的社会事实的一个途径,正像任何模型和规律都只是复杂现象的“不完全的”概括一样,这里的理想类型分析方法,只是对无数变量中的重要部分尽可能多的概括。

根据理想类型方法,我们把分析的焦点指向已有的50种通识教育内涵表述中常用的若干共同核心概念,提取这些共同核心概念并分析其特性,进而从这几个最重要的核心概念的最重要的特征出发构建通识教育概念的内涵。

从已有表述对概念的使用及其侧重点来看,这些表述主要是从三个核心概念来界定通识教育概念的:

(一) 通识教育的性质。通识教育是一种什么性质的教育?已有表述是从以下这些特点来揭示通识教育的性质的:

1. 通识教育是“高等教育的组成部分”。如:

教育广义地可被分为 general 和 special 两个部分,……这两方面不能割裂或对立。^①

2. 通识教育是“非专业性、非职业性高等教育”。如:

通识教育指非职业性和非专业性的教育……^②

我们应该……对职业教育或专业教育与广泛、宽厚的文化(large and generous culture)有所区分,后者旨在使一个人成为完人(whole man),使之获得在较高层次上评价促进社会进步和各种事务的知识和能力。这不是真正的实用性(practical)教育,但是可使他们更好的从事实践工作。^③

① Harvard University. General Education in A Free Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1945. 51

② American Council on Education Studies Report. 1985

③ Tappan H. University Education. New York: G. P. Putnam's Sons, 1851. 15~16

3. 通识教育是对“所有人的教育”,在高等教育层次即是对“所有大学生的教育”。如:

通识教育是培养我们所有的人,无论是作为父母亲、配偶、观光旅游者、领导人、选民、公务员、文化科学工作者、乐善好施者、公民在生活中都应具备的知识、技能和态度的教育。^①

通识教育……是人人所应受的教育。^②

4. 通识教育是一种“大学理念”(整个大学的办学思想)。如:

……确切地说通识教育只是一种观念、思想,……当我们谈及通识教育时,我们的意思是大学教育不应该太专门了。^③

要谈通识教育,我们无可避免地要将它放在整个大学教育的情境下,才能对它加以比较明确的定位和阐述。^④

5. 与“自由教育”(liberal education)同义。如:

通识教育问题实质上是对自由和人文传统的继承……我们试图寻找一个现代意义上的自由教育的对等词,……general 与 liberal 在本义上是相联系的,它在于塑造自由人,它旨在使学生的理性获得自由。^⑤

英国学者贝利(Charles Bailey)也认为通识教育与自由教育

① American Task Force on General Education Report. 1988

② American Task Force on General Education Report. 1988

③ Lee C T. General Education: Ideal and Practice. In: the paper presented on The 2nd Conference on General Education in Universities and Colleges(Taiwan). 1997

④ 何秀煌. 大学通识教育再思考——华人地区大学通识教育的理念、制度、课程与教学. 见:刘国强等主编. 华人地区大学通识教育学术研讨会与会论文集. 香港:香港中文大学通识教育办公室出版,1997. 159

⑤ Harvard University. General Education in A Free Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1945. ix; 52

是相同的,他提出了“general liberal education”和“liberal general education”两个概念,并认为这两个概念和自由教育是一致的,在他所著的《自由教育理论》一书中,这几个概念完全通用^①。狄而登(J. Dirden)则从另外一个角度说明通识教育和自由教育是一回事,他说:

自由教育作为一种含有等级观念的教育思想好像是过时了,但是实际上它的精神并没有死亡,现在它以一个中性词汇“通识教育”而流行。^②

莱文在1977年出版的《本科生课程手册》一书中把自由教育和通识教育列为同义词:

自由教育是通识教育最频繁的同义词。^③

米勒(Gary E. Miller)教授对这种提法颇不以为然,他探讨了这两个词的历史渊源,使读者理解这两个概念之间存在着根本的区别。“它们之间存在主要差别,关于内容和方法的假定全然不同。”^④

史密斯(Virginia Smith)先生对米勒所作的这种区分的有用性表示怀疑,他说:

或许做这两种对比分析是有分析价值的,但是在目前的讨论中,很少用到这种区分,也没有人去做这种认识上认同的努力,事实上学校在本科教育的非专业组成部分的讨论中,从未想到过这

两种模式有本质上的区别。^①

目前,美国各大学学院的“课程计划”中对通识教育和自由教育不加区分地使用也证实了史密斯的说法符合实际情况;另外,在学者中间,即使是同一个人的同一本著作这两个词常常都是被交替使用的,其中不乏赫钦斯(R. M. Hutchins)、博克(Derek Bok)、克拉克·克尔(Clark Kerr)、梅休(L. B. Mayhew)、布鲁姆(Allan Bloom)这样的学问大家。

总结以上各要点,从通识教育的性质理解通识教育的内涵,它指:高等教育的一个组成部分,指非专业性教育部分,它与专业教育一起构成高等教育;它是对所有大学生进行的教育;它也指整个大学的办学理念;与自由教育同义。

(二)从通识教育目的的角度界定通识教育的内涵,如典型的界定表述有:

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。^②

无论其职业是什么,通识教育是为学生日常生活做准备,包括给他们一定社会的知识、信仰、语言和思维的习惯(的教育),它是对文化延续起重要作用的因素。^③

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。^④

① 参见 Bailey C. Beyond the Present and the Particular: A Theory of Liberal Education. Routledge and Kegan Paul, 1984

② Gary E M. The Meaning of General Education. Teachers College (Columbia University), 1988. 182~183

③ Levine A. Handbook on Undergraduate Curriculum. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978. 2

④ Gary E M. The Meaning of General Education. Teachers College (Columbia University), 1988. 4

① Levine A. Higher Learning in America 1980—2000. The Johns Hopkins University Press, 1992. chapter 14

② American Task Force on General Education Report. 1988

③ McGrath E. General Education and the Plight of Modern Man. Indianapolis. Ind: The Lilly Endowment, Inc, 1976. 2

④ Lee C T. General Education: Ideal and Practice. In: the paper presented on The 2nd Conference on General Education in Universities and Colleges (Taiwan). 1997

通识教育……的目的是开发人的理智美德,推理、论证、哲理性智慧、艺术和谨慎。^①

通识教育旨在给学生灌输关于好公民的态度和理解。^②

对我来说,通识教育是一种提供共同核心知识并注重培养自由社会中的行为、动机和态度的一种教育。^③

该类定义首先指明通识教育的目的旨在关注学生“作为一个负责任的人和公民的生活需要”的教育,关注学生“做人”方面的教育,关注人的生活的、道德的、情感的、理智的和谐发展等等,总之旨在培养学生的全面素质;这一部分教育是专业教育所不能有效地、完全给予的,也不是专业教育所首先关注的;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。

(三)从通识教育的教育内容的角度来界定通识教育的内涵。即通识教育是关于什么教育内容的教育,其中有的定义集中于教育内容的特点;有的内容集中于教育内容的组成部分;更多的是从这两方面结合起来描述的。

……我们希望给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。^④

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

① Hutchins R M. The Higher Learning in America. New Haven, Conn: Yale University Press, 1936. 62~63

② McGrath E. General Education and the Plight of Modern Man Indianapolis, Ind: The Lilly Endowment Inc, 1976. 3

③ 哥伦比亚学院院长 Carman 的界定, 转引自 McGrath E. General Education and the Plight of Modern Man. Indianapolis, Ind: The Lilly Endowment Inc, 1976. 26

④ Eliot C W. Inaugural Address as President of Harvard College. In: Education Reform: Essays and Addresses. New York: Century Company, 1898. 3~4

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。^①

莱文认为专门教育课程表示的是学生所学知识的“深度”组成部分,他自己关于通识教育的简单陈述是:“本科课程中的宽度组成部分。”^②

从通识教育“应该教给学生什么内容”的角度理解通识教育的内涵,它是关于人的生活的各个领域的知识和技能的教育,是非专业性的、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,其涉及的范围应该是宽广的、全面的。

以上我们从已有的对通识教育界定的若干主要表述,用理想类型的方法从性质、目的和内容三个角度对通识教育概念内涵做出了初步建构。简言之:就性质而言,通识教育是高等教育的组成部分,是所有大学生都应接受的非专业性教育;就其目的而言,通识教育旨在培养积极参与社会生活的、有社会责任感的、全面发展的社会的人和国家的公民;就其内容而言,通识教育是一种广泛的、非专业性的、非功利性的基本知识、技能和态度的教育。

三、几点说明

其一,对已有通识教育内涵表述的考察表明,通识教育是一个内涵丰富的、多维度、多阶段的历史范畴。通识教育从提出至今已将近两个世纪,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。通识教育作为一个概念具有多维性,因此从不

① North Central Association of Colleges and Secondary Schools, Manual of Accrediting Procedures. In: American Education: Its Men, Ideas and Institutions. New York: Arno Press & The New York Times, 1934. 353

② Levine A. Handbook on Undergraduate Curriculum. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. 1

同的角度认识通识教育自然会得出不同的定义,一个为大家广泛接受的命题式的形式逻辑定义迄今并不存在。因此,我们在认识和使用通识教育一词时要防止简单化,以免造成对其内涵的不完全理解。

其二,人们在使用通识教育一词时,实际存在着两种不同的用法,一种是指大学的整个的办学思想或观念,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,也包括非专业性教育。这可以看作是关于通识教育内涵的“广义的”理解。另一种指不直接为学生将来的职业活动做准备的那部分教育。这可以看作是对通识教育内涵的狭义理解。在本文中,如不作特别说明均指后者。

其三,关于“通识教育”的译法。在英语里 general 是“全面的,普遍的,一般的”;或解作“不限于(人的、事物的、时间的)一部分的”、“综合性的”^①。因此人们通常将 general education 译为“普通教育”或“一般教育”,但据台湾学者高明士的研究,译为通识教育更为恰当。他的根据是,清儒章学诚释“通”为“达”,“通者,所以通天下之不通也”,而 general education 首要的任务就是让学生学识贯通^②。章氏“通”义颇合其义;同时,general education 还要求“识”,“识”取唐儒刘知己对“学者博闻旧事,多识其物”中的“识”解,刘氏解“识”引用了孔子的“博闻,择其善而从之”。博闻是学问之要求,为 general education 中“通”的功夫,但择善的功夫则取决于“见识”、“器识”。general education 正是强调在掌握基本知识、技能的基础之上培养人对自我以及自己和社会、自己和环境等各种关系做正确判断、正确选择的能力,“通”和“识”正可涵盖其义,

① 最新牛津现代高级英汉双解词典. 太原:山西人民教育出版社, 1991. 644~645

② 高明士. 传统中国通识教育理论. 台北:通识教育季刊. 1994, 1(4)

将 *generaleducation* 译为通识教育理由全在于此。目前,华人社会对此一译法已经基本取得共识,认为它比“一般教育”、“普通教育”更贴近 *general education* 本义。本文采用这种译法。

以上仅仅是我们在研究通识教育问题时,对第一个必须回答的问题所作的一些理解和限定。通识教育的含义,或许只有在对其问题的深入、广泛地研究之后才能加深理解。

第三章 通识教育的历史渊源及发展

普遍认为,通识教育源于古代西方的自由教育(Liberal education),这在教育史学界中已经成为定论,此处无需赘述。然而,在以往的研究中,关于自由教育是如何演变为通识教育这一史实并没有足够细致的分析;尤其对通识教育如何继承自由教育的合理成分、如何顺应社会发展与时代要求而拓展内涵等关键问题上,研究并不充分。本章首先拟选取在自由教育发展中最具代表性的思想家的论著和有关文献^①,对体现于其中的自由教育思想进行分析,旨在揭示通识教育产生的历史背景以及促使其产生的各种现实因素;然后,探讨通识教育思想和实践不断丰富、不断成熟的发展脉络。这是本研究一项必需而且重要的基础性工作。

第一节 通识教育的历史渊源——自由教育

一、亚里士多德的“自由教育”观

亚里士多德认为,人的全部生活大体可以分为两类:一类是

^① 为了选介为建立高等教育的基本原理,尤其是自由教育理论做出重大贡献的作者及其里程碑式的著作,我们只选取了在不同历史阶段影响最为持久的论著和文献,包括:亚里士多德的有关论著、纽曼的《大学的理想》和《耶鲁报告》。事实上,许多首屈一指的哲学家都对自由教育给予了重要分析,如赫钦斯(R. M. Hutchins, 1936)、艾德勒(M. Adler, 1939)、布兰夏德(B. Blanshard, 1949)、杜威(J. Dewey, 1944)等。考虑到这些原作者均是在意识到专业教育的弊端与不足的背景下讨论自由教育问题的,而且,他们在哲学立场上虽然强调高等教育只能够是非职业的、非专业的“自由教育”,但是他们已经意识到专业教育的地位和作用,并试图把它放在合适的位置。因此,作者将在“通识教育理念”一章中讨论上述人物的观点。

“鄙俗”的,一类是“高尚”的。“鄙俗”的生活是为了谋生,以实用、谋利为目的的“劳作”生活;“高尚”的生活则是以沉思(contemplation)为最高理想的闲暇生活。亚里士多德认为,“人的最值得选取的生活”是在免于为生计劳碌的闲暇中自由地进行纯理论的沉思,沉思事物的本质及其发展的起因和终极目的,沉思真理——那些不能被直接感觉到而要经过理性的思考才能认识到的真理。“沉思的生活”之所以最高尚、最值得追求,是因为:

它有着本己的快乐(这种快乐加强了这种活动),它有着人可能有的自足、闲暇和孜孜不倦,还有一些其他的与至福有关的属性,也显然与这种活动有关。如若一个人能终生都这样生活,这就是人所能得到的完满幸福。^①

这里所说的“本己”与亚氏著作中“合于本己德性”、“合于本己”等其他用语同义。按照亚里士多德的解释,“合于本己”就是合于自身的目的,合于本己的目的是只为其自身而永不为他物的目的;这种只由自身而被选取永不为他物的目的是最后的、最完满的、最高尚的目的。沉思生活是一种合于本己的生活,是一种“只为其自身而不为他物的目的”而被选择的生活,因而也是合于自身的最高贵的事情。而“劳作”的生活却需要人为了谋生的目的而学习种种实用的技艺,背离人的理性而从事实用的、谋利的活动,所以它是“鄙俗”的。“闲暇”的生活是适合于自由人的生活,而“劳作”的生活则是奴隶的生活。

与其人生价值观相对应,亚里士多德把教育相应地也分为两类:一类是“自由人”的(liberal)教育(即通常所说的自由教育——liberal education);一类是“非自由人”的(或“偏狭的”,illiberal)

^① 苗力田. 亚里士多德全集. 卷 8. 北京:中国人民大学出版社, 1992. 228

教育。他指出：

……儿童应该学习种种必需的和实用的事务，但不是全部实用的事务，因为它们明确分为自由人的(liberal)和非自由人的(illiberal)两类，儿童们只能从事工匠们所不能从事的有关事务。^①

那么，何谓“自由人”的教育？根据亚里士多德的种种论述，“自由人”的教育是这样一种教育：

就其目的而言，它是以人的理性^②的自由发展和德性的完善为最高目标的教育，他指出：

应当有一种教育，依此教育公民的子女，既不立足于实用，也不立足于必需，而是为了自由而高尚的情操。^③

就其内容而言，它以“自由学科”为主要教育内容：

因而显然应该有一些着眼于闲暇的教育课程，这些教育和学习只为了自身范围的事物……^④

所谓“为了自身范围的事物”，按亚里士多德的意思即是指那些能够使“自由人的身体和思想适合于德性运用的有关事务和知识”，即“自由学科”，主要包括读、写、音乐、绘画、哲学等等。

就其方式、手段而言，自由教育以闲暇、沉思为前提，为充分享受闲暇生活做准备，反对任何狭窄的、功利性的专门技巧的训练：

① 苗力田. 亚里士多德全集. 卷 9. 北京：中国人民大学出版社，1994. 272

② 这里的“理性”是指要求行为正当和更加良好的本性。参见 苗力田. 亚里士多德全集. 卷 8. 北京：中国人民大学出版社，1992. 24

③ 苗力田. 亚里士多德全集. 卷 9. 北京：中国人民大学出版社，1994. 275

④ 苗力田. 亚里士多德全集. 卷 9. 北京：中国人民大学出版社，1994. 274

……学习音乐不能为参加竞赛而刻苦进行技术训练，也不能追求令人惊奇的和高超的表演，应以青少年达到能够欣赏高雅的旋律和节奏的水平为限……^①

我们应当杜绝需要专门乐器和专重技巧的音乐教育——所谓专门技巧，是指旨在为参加竞赛而训练的技巧。因为参赛者不是为了自身的德性，而是为了取悦观众，追求一些庸俗的快乐，所以这种行当应该由雇工而不是由自由人来干，表演者因此成为低贱的工匠，因为他们追求的目的是卑下的。观众的低级趣味往往降低了音乐的格调，结果是专业的乐工想方设法投合观众的喜好，观众从而造就了乐工的品性，甚至包括他们的身体动作。^②

简言之，亚里士多德认为，“自由人的”教育源于最高的善和最高尚的事物，是最值得追求的教育理想。沉思生活是人的最高尚的生活，只有自由人的理性才能洞察其奥妙，也只有发展人的理性，才能为操持闲暇生活进行的观察、沉思、探求真理等理智活动做准备。以发展人的理性为最高目的的教育是与闲暇的沉思生活相匹配的。

相反，“非自由人”的教育，是指为了谋生，以领取酬金为目的，以“工匠贱业的种种技艺”为主要教育内容，并以专门性的、狭窄的职业技能训练为手段而进行的教育。亚里士多德认为，这种教育直接为从事某种职业做准备，以追求功利为目的，为了谋生而取悦于人或按他人意愿与要求行事，这将导致背离真理和理性，使得自由人的身体和思想不适合于德性的运用和实行，因而是“鄙俗的”，理应受到轻视。正如他所说：

① 苗力田. 亚里士多德全集. 卷 9. 北京：中国人民大学出版社，1994. 282

② 苗力田. 亚里士多德全集. 卷 9. 北京：中国人民大学出版社，1994. 283