

# 第一章

## 大学通识教育论

大学教学作为教育的重要组成部分，是实现大学目标与职能的主要手段。大学教学不同于中小学教学，它是一种建立在专业教育基础上的培养专业人才的活动。随着市场经济的确立与经济结构的调整，狭窄的专业教育人才培养模式与社会对人才的需求呈现出不相适应的情况，因此，通识教育逐渐引起了人们的关注。本章从专业教育与通识教育的历史渊源入手，分析通识教育与专业教育的概念、内涵、关系、历史等问题，并将香港、台湾地区的通识教育与大陆进行了比较研究，在此基础上，对人才培养与专业教育设置的沿革与结构调整等问题作了探讨。本章以大学通识教育为题，主要是为了突出通识教育的意义与作用；在具体论述中，则把通识教育与专业教育作为一对对应概念加以论述。

### 第一节 通识教育与专业教育概述

#### 一、通识教育与专业教育的起源

现代的大学教育，起源于 12 世纪出现的中世纪大学。中世纪大学具有两个显著的特点，即两个“多学科性”：第一，大学中的神学部、法学部和医学部这些相当于研究生水平的专业学部在同一机构中并列教授；第二，这些高级的专业课程设在七艺课程之上，

学生只有学完了文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文和音乐“七艺”并获得文科硕士学位以后，才有资格进入神学、医学、法学学科学习。<sup>①</sup>我们今天往往把这种多学科性解读为大学教育的综合性。中世纪时科学文化尚未从人文文化中分离出来，科学还没有走上分化之路，大学教育十分强调人文精神和伦理道德的教育；大学以培养为数不多的牧师、律师及政府官员为目标，所开设的课程主要以古典人文学科为主。随着大学的不断发展，大学教育逐步形成了“大学自治”、“学术自由”、“科学研究”等特征与传统，保留至今。而未经门类化和专业化的综合教育这一传统却因不适应工业社会的发展及其对人才培养的需要，而被工业社会所抛弃。

人类社会早在原始社会末期，就在生产初步发展的基础上，逐步产生了社会分工。到了 17—18 世纪，在科学革命、工业革命及启蒙运动的影响下，科学知识逐渐从宗教、哲学知识门类中分化出来；科学与技术的结合，也使得各学科的发展越来越专门化及工具化。科学的进步导致了学科的不断分化和知识日趋专精；技术的更新导致了生产方式的变革和社会分工的加快，从而也使得社会对专业人才的需求大大增加。

专业化是工业社会最根本的原则之一，它是工业社会劳动分工的必然反映。为了提高劳动生产率，工业社会将统一的生产过程划分为一道道不同的工序和一个个不同的分工。大学作为培养人才的机构，按照学科和社会分工情况，在教育和学术研究上进行一定的分工是符合社会发展需要的。大学里的分工集中地体现为设立各种“专业”，每个教师和学生都在一定的专业里工作或学习，这就使每个大学成员都带上了“专业化”的色彩，不同专业承担不同知识领域的教学研究任务，每个学生必须学习一门通向将来职业

的专门领域的知识和技能，因为只有经过适当的专门训练才可能具有承担一定的社会任务和责任的资格。专业化已经成为 19 世纪以来高等教育发展的重要特征之一。

随着社会的发展，分工越来越细，这种工业生产过程的狭隘专业化，很快发展为教育的狭隘专业化。如 19 世纪的法国拿破仑大学院，其学院周密地分散在全国不同地区，在国家各部委的直接监督下分门别类地训练工程师和行政管理人才。这种服从于生产专业化的教育专业化在 20 世纪的苏联的高等教育体系中达到了登峰造极的地步。他们将整个社会看作一个大工厂，一条大生产线。这种计划经济体制导致按产品设置专业，按专业设置课程，以适应指令性的劳动力计划的需要。

以上我们以高等教育实践为线索勾勒了专业教育兴起的 历史过程。从理论上 看，专业教育的兴起与“自由教育”（liberal education）传统的衰弱相联系。由亚里士多德倡导、在中世纪欧洲大学形成并影响了西方大学几百年发展进程的自由教育已不能适应社会发展的需要。自由教育是在一个社会成员分为自由人与奴隶、工匠两大部分的社会中实施的教育，只限于人数很少的自由人享受，以自由发展理性为目标，帮助自由人获得德性、智慧与身体的和谐发展，排斥功利的职业教育。在亚里士多德看来，对于那些具有“高尚灵魂”的自由人来说，只知寻求效用和功利是最不相宜的。他认为，让人懂得吹笛子是件好事，但如果一个人花费很多的时间与精力学习吹笛的技能则是不必要的，因为这样有可能导致忽视理性活动及其他有价值活动的危险。到了 18 世纪，法国革命和美国革命摧毁了旧社会的思想基础，提出了“自由”、“平等”、“民主”、“公正”等社会政治思想并要求法律意义上的社会政治地位平等转为生活实践中的自由平等，于是出现了所谓的“高等

① 布鲁贝克，高等教育哲学，杭州：浙江教育出版社，1987.81.

教育民主化”运动。这一运动使得越来越多的平民子弟进入大学校门，他们希望通过专业教育而成为社会需要的专业人才。科学技术科目在大学教育中的地位有了显著提高，使得注重理智发展和个人完善与修养的自由教育传统面临来自专业教育的严峻挑战，工具理性、实用哲学、功利主义逐步抬头并占了上风，大学成为青年人进入各种社会职业的主要“入境港口”。专业教育发展成为世界各国高等教育的主流。

专业教育在其发展历程中，一直受到一些学者的批评。有的学者重新拾起中世纪欧洲大学形成的自由教育理念作为反对专业教育的理由。1852年，英国红衣主教纽曼（J. H. Newman）在其名著《大学的理念》（*The Idea of a University*）一书中，针对这种科学时代的弊端，重申自由教育的传统，以抗衡知识专门化所造成的知识割裂。他认为，大学的目标就是培养学生的理性美德（intellectual virtues），使学生成为具有高尚德行和理性的“绅士”，而这一点狭隘的专业教育是做不到的。理想的大学是以人文学科（humanities）为内容，不以职业的需求为导向。<sup>①</sup>从19世纪中叶开始，美国的一些大学实行了自由选课制，即不设主修课，让学生任意选修自己喜爱的科目。选修制的实行引进了一些新的科目，但也造成了学生知识零乱和肤浅的弊端，学生既不能博而专，也不能对自己学到的知识形成一个整体的认识。这种自由选课制引起了一些教授的强烈不满，后来便要求设置共同修读的一般课程或从人文、社科、自然科学领域中选修一定的学分进行修读的基础性课程，这就有了通识教育。美国的通识教育历经数百年，从19世纪初到现在，经过托马斯·杰弗逊、查尔斯·威廉·艾略特（C. W. Eliot）、劳威尔（L. Lowell）、科南特（J. B. Conant）等人的课程改革

<sup>①</sup> John Henry Newman. *The Idea of a University*. University of Notre Dame Press, 1982. Preface.

革，已成为美国高等教育课程体系的重要组成部分，也成了美国高等教育的一大特色。1945年，哈佛大学发表了《自由社会中的通识教育》(*General Education in a Free Society*)的报告书，认为美国高等教育的真正危险在于过分专业化，因而它要求所有哈佛学生，不管属于哪个专业，都应通过学习一些规定的和要求参加考试的学科，以熟悉一整套组成“西方文化遗产”的知识、理想和价值观。该委员会建议，在作为本科毕业生所需要学习的16门课程中有6门为通识教育课程。通识教育的真正任务是“协调来自遗产的模式和方向的意义与来自科学的实验和革新的意义，这样它们就可以富有成效地相互共存”。<sup>①</sup>这一报告书成为讨论通识教育的经典著作。到了20世纪70年代，哈佛大学校长博克在《高等教育》一书中对专与博的关系作过详细的论述，他认为，本科生应该通过主修一个学科获得大量深入的知识，并且通过注意几个不同学科的学习获得大量广博的知识。他们应该获得准确和恰当地进行交流的能力，以及基本的定量能力。他们应该至少熟悉一门外语，并且有能力清晰地、批判性地思考。他们还应掌握我们藉以了解和认识自然、社会和我们自己的重要的探究和思维方法。他们应了解其他文化、了解不同的价值、传统和制度。他们应有机会探索，从而获得持久的智力和文化兴趣，增进对自己的了解，并且最终能对自己未来的生活和职业作出正确的选择。通过与各种学生一道生活和工作，他们应变得更加成熟，并且对人们的差异更能谅解。

那么，为什么通识教育在今天引起了普遍的关注？其主要原因有以下几个方面。

其一，狭窄的专业化教育体系造成了一些严重的弊端，过于狭

<sup>①</sup> Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society. *General Education in a Free Society*. Report of the Harvard Committee. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1945.

隘的专业教育体现了一些陈旧的与时代不相吻合的特征。首先,从教育理念看,专业教育带有严重的科学主义和工具主义的色彩。它忽视了教育的根本目的是使学生得到解放,全面提高人的素质与能力,克服工业化带来的人性的片面性,促进人的身心的全面发展。而专业教育只将人看作是工具的人,而不是看作作为人的人。其次,从培养目标看,专业教育培养的学生适应面狭窄。专业教育往往设置口径狭窄的专业,而且随着社会分工的发展,专业也越分越细。专业教育培养出来的学生,只熟悉自己的专业领域,而对其他领域一概认为与己无关,因而他们在两个方面是狭隘的:一方面是技术上的狭隘(technically narrow),例如学热加工的不懂冷加工,学电子线路的不懂电子材料;另一方面是专业上的狭隘(narrowly technical),例如工科学生不懂企业的经营、效益或管理,以及生态、环境、人文、伦理状况。再者,从培养模式看,专业教育表现为强调专业知识、技能的养成的单一模式。学校是一个大工厂,学生是被加工的原料与对象,学校按照教学计划进行加工。这种情况下,学生不能按照自己的爱好和兴趣选修不同的课程,也不能跨专业学习,发展自己的个性与才能。

学科的过度分化导致了学科间的相互疏离与分割,知识的专精也可能滑向狭窄与琐碎;热衷于追求功利和实用,忽略了人文素养、价值伦理教育,有可能将大学降格为另一种形式的职业培训所,使大学生变成缺乏人文精神、道德修养的“单面人”。功利化的专业教育的这些缺陷和弊端,一直为世人所诟病。一些有识之士探索大学教育要完成双重目标:既培养学生成为专业人员,又能使他成为一个有教养的人,从而在科学与人文、功用与理念、专业与通识、知识与人格等方面取得平衡与和谐。现代大学的通识教育正是这种深入思考与不懈探求的产物。

其二,加强通识教育是顺应科学技术发展的必然选择。现代科学技术的发展特点主要表现为以下三个方面:(1)在发展速度和发

展过程上具有加速发展和急剧变革的特点；(2)既高度分化又高度综合，而以高度综合为主的整体化趋势；(3)科学技术转化为生产力的速度越来越快。21世纪科学技术发展日益求助于多学科融合来解决各种问题，这将导致新的跨学科研究领域的出现，最终形成具有确定的特有概念和方法论的新学科和新领域，并开辟一个全新的研究系列。

21世纪将是不同领域科技创造性融合的时代。科学和技术更加接近，各种不同科技领域之间发生共鸣作用和共振现象，随时可能产生爆炸性的冲击波以及综合效果。综合化与整体化是当代科学发展的主流。自20世纪40—50年代以来，科学发展已连续出现了四代交叉学科，体现了科学整体化的趋势。第一代交叉学科是边缘学科的出现，第二代交叉学科是综合学科的诞生，第三代交叉学科是横断学科，第四代交叉学科是自然科学与社会科学之间的大边缘交叉学科。单纯从技术层面来看，现代生产固然也划分为不同的工序、不同的技术过程和不同的专业，但是它们在电脑技术和自动控制的基础上连成一个统一的整体。而且，技术本身涉及伦理的、社会传统的、经济的、艺术的等等问题，比如克隆技术。因而，当代科学技术发展特征，客观上要求高等教育对人才培养必须加强综合性，使学生具有宽厚的基础、较强的能力和良好的素质，在身心方面和专业方面得到均衡发展，具有综合地思考问题与解决问题的能力。大学教育不再是为某一个具体职业而进行的狭窄训练，而是使学生能够适应不断变化的世界的一种教育。

其三，加强通识教育是匡正教育时弊、改革人才培养模式的客观需要。现代科学技术的发展在带来了高度的物质文明的同时，也产生了一系列问题，诸如资源危机、环境污染、生态失衡、心病加剧、道德下降等。随着科学技术所表现出的巨大创造力与破坏性这把双刃剑逐步被人们所认识，随着现代社会因生态恶化、价值混乱和文化冲突而面临一系列的困惑与挑战，大学通识教育的重要性

日益凸现出来。由于片面的专业教育，忽视了人文精神的养成，往往造成学生素质上的缺陷，个性发展上的畸形，导致精神空虚，人格堕落，人际关系冷漠，甚至异化为所谓“经济动物”、“科技奴隶”和“智能强盗”。只有重视通识教育，才能解决高等教育中“过弱的人文精神、过窄的专业教育、过强的功利主义”的问题。世界高等教育发展由人文教育与科学教育的初始结合，经过以人文教育为主导到科学教育为主体的分离状态，再回到当代两者的有机结合，走过了一个融合——分化——融合的道路。在 20 世纪初，高等教育内容经历了从古典人文学科课程到近代科学课程的质的转变，这当然是高等教育史上一次重大的进步，对于促进科学技术的发展、社会的进步无疑起到了积极的作用。然而，在百年之中，人文科学教育与自然科学教育的关系并没有处理好，两者被人为地肢解与割裂，导致学生知识结构的缺陷。

## 二、通识教育与专业教育的概念

我国目前尚未出现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。通识教育一词原由英文“general education”翻译而来，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，后者也可译为“通才教育”、“博雅教育”、“自由教育”。两者在意义上有一定的相通之处。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 也没有明确的意义区分。两者在历史上有一定的联系，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，重点是培养统一的人格、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，其目的是使学生打破专门化的狭窄

性，培养学生的智性美德，培养整合经验与整体判断的能力<sup>①</sup>。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。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。<sup>②</sup>

“通识教育”一词在 19 世纪以前一般为中小学教育的总称，第一个把它与大学教育联系起来的是美国博德学院（Bowdoin College）的帕卡德（A. S. Packard）教授。<sup>③</sup>他在 19 世纪初批评大学的自由选课制，为大学本科课程中设置共同部分（common elements）进行辩护。他在其有关文章中提到：“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涵义。但这一概念在当时并未引起人们过

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：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。

② 龚放，现代大学通识教育之由来、使命与形式，载：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。

③ 李曼丽，通识教育——一种大学教育观，北京：清华大学出版社，1999. 8。

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，对通识教育尚没有一个公认的、规范性的表述，各种文献及相关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概念，但最终未达成任何一致性意见。<sup>①</sup>

从通识教育已有的表述及其侧重点来看，主要是从三个核心方面来界定通识教育的概念。

其一，从通识教育的性质角度加以界定：通识教育是“高等教育的组成部分”；通识教育是“非专业、非职业性的高等教育”；通识教育是对所有大学生的教育；通识教育是一种“大学理念”，包括整个大学的办学思想；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。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，而这一部分教育是专业教育所不能有效地全部给予的，也不是专业教育所强调与关注的。与专业教育相比较，

<sup>①</sup> 李曼丽，汪永铨 关于“通识教育”概念内涵的讨论。清华大学教育研究，1999，(1)

李曼丽，汪永铨 关于“通识教育”概念内涵的讨论。清华大学教育研究，1999，(1)。

通识教育的目的不在于专业知识与技能的陶冶和训练，而首先在于关注学生作为社会成员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，其涉及范围宽广而全面。

通过对现有的通识教育概念表述的考察，我们发现，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都认同的。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、人文及科学精神以及个性健全的公民。

以上分析了通识教育概念。与对通识教育的看法一样，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种专业领域，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课程，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，它是依据确定的培养目标设置于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。<sup>①</sup>可见，不同的人对“专业”一词的理解与运用存在不同的看法。笔者认为，“专业”一词应区分日常生活中的理解与运用及大学教育领域中的理解与运用。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、一种地位。<sup>②</sup>弗氏的专业观否认了专业教育的功利性、世俗性目的，给专业教育赋予了新的内涵，在专业教育与通识教育之间构架了一条互通的桥梁。

从以上定义可以看出，专业与教育密不可分。通过对苏、美专业教育模式的比较，苏联高等学校“职业——专业——课程”的线路十分明显，即当社会有某种职业需要时，就在一定学科基础上设

<sup>①</sup> 薛国仁，赵文华. 专业：高等教育学理论体系的中介概念. 上海高教研究，1997. (4).

<sup>②</sup> Abraham Flexner. *Universities; American, English, German*. Oxford University Press, 1930. 27 - 30.

置专业，然后再进行课程设计，制定专业培养目标与具体的教学计划。其内在的逻辑是：划分职业活动领域是确定专业的起点，人才需求的具体规格是确定专业面和专业内进一步分化的尺度，所以要根据职业活动领域的具体任务、变化情况和发展前景，判明专家应具备的职业知识、素养和能力，并以此作为设置课程的依据。美国高等学校专业形成的线路是“职业——课程——专业”。即社会对新的职业需求的反应，在高等学校中首先不是以专业的形式出现的，而是以课程的形式出现。当社会上出现新的职业时，高校总是先开设一门或几门适合该职业需求的选修课，只有当新的职业发展到一定规模，提出稳定的人才需求，且高校有可能开设系列配套的课程 师资、设备达到一定条件时 才正式设置专业 开展专业教育。

专业教育与学科的进步、职业的变更存在着密切的联系。专业相对于学科而言，学科分类是专业形成的一个重要依据。人类千百年来创造的知识体系就由众多不同的学科所构成，每门学科都有自己特定的研究对象；学科经过不断的分化与综合，形成学科群，为专业设置提供了范型。专业教育也受到社会职业需求的影响。职业是社会分工的产物，人类的社会分工有着漫长的历史，社会分工促进了不同职业的形成。当然，专业尽管与职业有着密切联系，但专业并不完全是职业的影子或附庸。以美国为例，美国职业选择达 2 万余种，一个美国人在其职业生涯中要更换 5 次左右职业，可专业只不过上百种而已。正是专业与职业的这种差异，给专业教育的课程组合带来了复杂性和困难，对专业教育在人才培养方面的适应性和针对性提出了挑战。

### 三、通识教育与专业教育的关系

通识教育与专业教育的关系如何？现代大学通识教育的使命、功能是什么？如何给大学通识教育以正确的定位？笔者认为，大学通识教育担负着三重使命：一是作为专业教育补充、纠正的通识教

育，二是作为专业教育延伸、深化的通识教育，三是作为专业教育灵魂、统帅的通识教育。三重使命反映了通识教育与专业教育的三种关系。第一重使命表明通识教育与专业教育是相辅相成、互为补充的关系，两者为并列概念；第二重使命表明通识教育与专业教育是逐步递进、不断深化的关系，专业教育通识化，在专业教育之下进行通识教育，专业教育是通识教育的上位概念；第三重使命表明通识教育是大学教育的灵魂，大学教育必须入于知识教育之中、出于知识教育之外，走向情感教育、道德教育、人性教育，专业教育是通识教育的下位概念。通识教育的三重使命实际上反映了通识教育功能的三个层次。不同国家的高等教育由于历史传统、价值观念的不同而存在着不同的选择，在我国，由于高等教育被定义为“建立在普通教育基础上的专业性教育”，因而，通识教育只是在专业教育之下进行，通识教育不论在理念上还是在实践上都不足以与专业教育分庭抗礼、平分秋色。而在美国，高等教育的专业概念远未得到明确的强化，大学低年级是不分专业的，报考大学也无需填报专业，因而高等教育中的通识教育成分就多了一些。当然，通识教育与专业教育在概念上的上位、下位、并列关系，也与通识教育概念的伸缩性、多维性、模糊性有关。

担负第一重使命的通识教育，其目的是扩大学生的知识面，加强文文渗透、文理渗透、文理渗透，做到科学教育与人文教育相结合，使理工科学生掌握人文知识，文科学生具有科学知识的武装。现代高等教育已进入人文教育与科学教育并重的时代，高科技水平和高文化素质成为当今发达国家高等学校的教育目标。担负第二重使命的通识教育，是要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、整合和迁移的能力。通识并不是让一个人懂得越多越好，什么都懂一点。一个人不是万能的，没有哪一个人可以懂得一切。即使真的无所不懂，也不见得有什么好处。因此，大学通识教育不能只是开设五光十色的课程供学生修读，不能

仅仅传递各种知识，而应当在掌握较多知识的基础上，实行学科之间的整合，即发现各专门知识、各相关学科之间的联系，形成知识的“大局观”、“整体观”，打破各门学科之间森严的壁垒，掌握科学的思维方法与研究方法。担负第三重使命的通识教育，目的是超越功利，弘扬人文精神和科学精神，培养“全人”。大学的通识教育已不是大学教育中随意增减、表面附带、可有可无的教育装饰，吊挂在大学教育巨轮之后任凭拖带的、没有自身目的的附带物。大学通识教育不只是大学教育的侍仆，更是大学教育的灵魂。大学通识教育的根本使命在于造就道德高尚、知识广博、身心健康的个人与公民。过分功利的、实用的、职业化的大学教育，只能被动地适应社会。

因此，笔者认为，在我国目前的情况下，处理专业教育与通识教育的关系时，应该注意以下几个方面的问题：

#### 1. 承认专业教育的合理性与必要性

尽管有人批评专业教育体现了职业主义、文凭主义和金钱主义的思想，带有严重的科学主义与工具主义的色彩，认为专业教育下的大学生比以前更加追求物质享受、缺乏理想，但是我们不能否认专业教育具有通识教育不具备的功能与意义。专业教育是与社会分工、专门化的职业领域相适应的一种教育，它培养了学生在一个不确定的职业世界里生存的能力，给未来的大学生带来了经济上的独立。高等教育的一个重要职能就是进行高级的专业训练，高等教育一直被认为是实用的，学生是为了从事某种职业而接受高等教育。只要承认专业教育的合理性与必要性，我们就可以理解目前我国大学生选修大量的实用性、技能性课程这一现象。

#### 2. 提升高等教育品位的重要一环是加强通识教育

在我国这样一个处于激烈的变革、转型期的社会里，在全面进入市场化、商业化、多元化的时代中，高等教育肩负着更加重要的使命。高等教育不应一味地、盲目地强调适应社会，不应时髦化和媚俗化，不应放弃精神教化的责任，而应当成为时代精神的代表

者、守护者和创新者，成为整合全社会、全民族和全人类价值与理想的重要力量。高等教育应当使人养成善于求真的习惯，反思与批判的精神，高瞻远瞩的视野，高举远慕的心态，追求完美的境界。而这些体现大学品位的特质，可以通过加强通识教育更好地实现。

### 3. 实施通识教育必须注意理想与现实、目标与可能的关系

实施通识教育的愿望是美好的，但还要考虑实现的可能性、实施的可行性。学生不是生活在真空中的人，不是机械被动的知识容器；理想的教育，只有化作学生自身的心理需要和生活需要，才真正具有意义。否则，再伟大崇高的理想也只是空中楼阁。可以说，目前我国高校实施通识教育的外部环境并不是很有利，在这样一个充满功利、实用的世界里，要让学生意识到通识教育的价值是比较困难的。因而，高等教育要在通识教育与专业教育之间寻找最佳的结合点，使之既能有助于学生自觉努力地增长理性，又能满足学生为就业做准备的愿望。大学教育者，要帮助学生认识到自信诚实、正直宽容等人文精神对未来职业生涯的重要意义，帮助学生构架起人文课程学习与职业工作之间的桥梁，帮助学生树立在动荡多变和充满竞争的当代经济社会中寻找自己合适位置的决心和毅力。

## 第二节 大学通识教育的历史与比较

### 一、大学通识教育的历史沿革

通识教育具有悠久的历史。通识教育的思想与实践可以追溯到 17 世纪英国资产阶级革命前的自由教育传统及对古典人文学科的重视。随着自然科学的发展及大学课程中对实用性、应用性科学技术课程的重视，人文学科课程曾一度被忽视。但科学主义的教育理论与实践的弊端促使人们重新审视人文社会学科在教育中的

价值与作用，人们意识到人文与科学并非对立关系，而应兼收并蓄。大学要为学生智力与个性发展提供广泛的可能性，充分关注学生的兴趣与差异，人文与科学都不可缺少。这些实践探索与思想结晶在美国大学课程设置沿革中得到了清晰的反映。

李曼丽把美国的通识教育发展划分为三个时期：20世纪20—30年代，第一次通识教育运动；20世纪40—60年代，第二次通识教育运动；20世纪60年代末至80年代中后期，第三次通识教育运动。<sup>①</sup>有人则以大学通识课程设置的变迁为线索，以代表人物的实践为特征，把美国大学通识教育划分为以下四个阶段。<sup>②</sup>

### 1. 艾略特、劳威尔时期

通识教育理念的浮现时期。尽管艾略特在推行选修制时，并没有明确地从通识教育进行意义分析，但艾略特的选修制对通识教育却有着积极的作用。他认为让学生自由选择课程是“让每个人具有形成自己习惯和指导自己行为的责任的能力”。他相信，通过良好的教育方式，不仅可以使学生牢固彻底地学习到其未来职业的课程，而且可以使学生广泛涉猎其他主要学科。由此可见，艾略特具有通识教育思想，并能把这种思想渗透在整个教育过程中。如果说艾略特在高校课程设置方面渗透了一种通识教育的理念，那么劳威尔就是将这种理念在课程设置过程中体系化之人。劳威尔倡导的集中与分配制包括集中课程和分配课程两个部分，分配课程就是通识课程，学生通过这部分课程的学习，拓宽自身的知识面。在这一课程设置模式中，学生要对自己的大学课程作一个整体严密的规划，从而减少了选课的盲目性和随意性，在一定程度上解决了专业教育与通识教育的矛盾。集中分配制已逐步发展为今天的

① 李曼丽. 通识教育——一种大学教育观北京：清华大学出版社，1999. 54—69.

② 张凤娟. 通识教育在美国大学课程设置中的发展历程. 教育发展研究，2003，(9).