

教育观念是如何传播的?

——民主诉求与二战后通识教育模式在德国、日本的扩散

沈文钦

(北京大学 教育学院, 北京 100871)

摘 要:通识教育的传统可以追溯至古希腊、古罗马的博雅教育。19 世纪末 20 世纪初, 古典博雅教育概念转换成了现代意义上的自由教育概念和通识教育概念。在实现这一转型之后, 自由教育概念在现代社会尤其是在美国重新获得了强大的生命力。第二次世界大战之后, 在多方力量的推动下, 作为一种教育理念和模式, 自由教育或通识教育逐渐扩散至日本、德国、中国等国家和地区, 在德国和日本, 通识教育被视为推动民主政治的工具而得到重视。

关键词:通识教育; 制度扩散; 观念传播

通识教育的传统可以追溯至古希腊、古罗马的博雅教育。19 世纪末 20 世纪初, 古典博雅教育概念转换成了现代意义上的自由教育概念和通识教育概念。在实现这一转型之后, 自由教育(liberal education)概念在现代社会尤其是在美国重新获得了强大的生命力^①。

第二次世界大战之后, 作为一种教育理念和模式, 自由教育或通识教育逐渐扩散至日本、德国、中国等国家和地区。本文将重点以德国和日本为案例, 分析英美通识教育传统在世界主要国家的扩散过程。

在思想史或观念史研究中, 一种思想、一个学说或一个概念是如何传播或被接受的, 这是特别受到关注的议题, 例如彼得·伯克研究了卡斯蒂利奥内(Castiglione)的《论廷臣》一书是如何在欧洲传播的, 通过这个个案, 他探讨了观念是如何扩散并被接受的这一理论性问题^②。特定的教育概念和实践是如何在不同的文化之间传播的, 这一学理问题已经引起比较教育研究者的关注^③。不过, 关于通识教育这一观念和实践是如何在不同国家传播的, 尚未看到系统的相关研究。

①沈文钦.《西方博雅教育思想的起源、发展和现代转型: 概念史的视角》. 广州: 广东高等教育出版社, 2011.

②Burke, Peter. The fortunes of the Courtier: the European reception of Castiglione's Cortegiano. University Park; Pennsylvania State University Press, 1996.

③Tanaka, M. (2005). The cross-cultural transfer of educational concepts and practices: A comparative study. Didcot: Symposium.

一、古典博雅教育传统

在西方的历史上,在很长的时期中,对统治人才与专门职业精英的培养依赖的是博雅教育,通才的培养在高等教育中占据优势,专门的知识难登大雅之堂。希腊文中的 *eleutherion epistemon*,拉丁文中的 *artes liberales*,英文中的 *liberal education*,德文中的 *Allgemeine Bildung*^① 以及法文中的 *culture générale* 等一些列概念和术语都反映了西方文化中的通识教育与博雅教育传统。

英国的博雅教育传统兴盛于文艺复兴之后,而中国的通识教育传统甚至更为漫长,在两千年的历史当中,中国的高等教育以儒家的经典为主要内容。在这种高等教育传统中,教育的目标是培养能够掌握整个儒家经典以及写作能力的“通人”。各种专门的、实用的知识通常被排除了高等教育之外^②。

尽管存在诸多差异,中西传统通识教育的一个共同点是培养能够参与政治的人,这样的人必然不能是拘于一端的狭隘专家,必须是对各种知识均有所涉猎的通人。

二、显性通识教育与隐性通识教育:英美与欧陆传统的分野

著名的高等教育研究专家、科学社会学研究者本·大维在《学问的中心:英国、法国、德国与美国》一书中将通识教育分为显性通识教育与隐性通识教育两大传统,前者的典型代表是美国,后者的典型代表是德国和法国。

本·大维指出,直到 19 世纪 80 年代,法国的高等教育系统就内容而言还不是高度专业化的。即便在 *Ecole Polytechnique* 当中,教育也是比较宽泛的,注重数学、理论物理等基本学术能力,甚至还开设经济学、哲学和文学等相关课程。在法国高等教育系统当中,一直到相当晚近的时候,几种普通科目如语法、修辞、逻辑以及数学被认为是所有专业知识的基础。

德国的传统则与此大有差别。在德国教育系统当中,普通教育与高等教育之间存在着“质的不同”^③。在德国,通识教育的任务主要是由文法中学(*Gymnasien*)来承担的,在这些学校当中,学生学习语言学、文学、历史、数学、物理学、化学、生物学等基础性学科。高等教育被认为是与普通教育截然不同的。在高等教育当中,学生必须掌握研究方法,突破知识的疆界,获得新的知识,在研究上做出原创性的贡献:“如果

^①Heinz Rahn. *Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft, Zur Transformation der liberal education in der angelsächsischen Aufklärung*. Peter Lang, 1997.

^②Chen Hongjie & Shen Wenqin. "Toward General Education in the Global University: The Chinese Model". In *The Global University: Past, Present, and Future Perspectives*, edited by Adam R. Nelson and Ian P. Wei. New York: Palgrave MacMillan, 2012.

^③Ben-David, Joseph. *Centers of learning: Britain, France, Germany, and United States*. New York: McGraw-Hill, 1977:72.

不通过研究来探索新问题,知识的鉴赏力和知识的广博就不能被视为高等教育的标志。”^①

从十九世纪早期开始,德国和法国就已经不再大学中开设通识教育的课程。然而,这并不表明这两国的高等教育系统没有普通教育的职能。而是说,在这两国的高等教育系统中,普通教育(general education)的功能是隐性(implicit),而在英美高等教育系统中,普通教育的职能是显性的。

根据本戴维的看法,在法国,潜在的通识教育功能表现为对一些基础知识技能——文法、修辞、逻辑、数学——的重视;在德国,则表现为对学生从事原创性研究的能力的重视,学生“由科学达致修养”,他们在探索科学的过程中所获取的“修养”(Bildung)被认为对学生从事各种职业都是有益的。不过,本戴维认为,除了法国的工程师学院(grandes ecoles)之外,这两种观念并没有在实际上得到持续的体现。因为,在某种程度上说,这两种观念背后的假设有些“不切实际的”。

尽管英国有深厚的通识教育传统,但进入 20 世纪之后,其模式和美国存在很大差异。在英国,学院一级的权力非常大,教授们在决定课程方面拥有很大的自主权。牛津、剑桥是大学教授自我管理的法人团体,学校一级难以设计出适用于全校本科生的统一性通识教育课程。美国通识教育(liberal education)的特点在于,它不但保留了通识教育的目标,而且保留了通识教育的内容。

除了显性与隐性之分外,德国的“修养”教育传统与英美的博雅教育传统的另外一个显著区别是这一教育与公民教育、政治参与的联系。英美两国有着强烈的公民参与的政治传统,反映在教育上就是他们重视公民的教育,注重培养其政治参与精神。由此,英美的博雅教育和德国的 Bildung 观念亦不相同。谢尔顿·罗斯布拉特(Sheldon Rothblatt)指出,尽管“修养”的观念强调人的精神成长和自我教育,但其精神旨趣与英国的博雅教育(liberal education)观念并不完全一致。在德国,“修养”是和“纯学术”的观念密不可分的。“由科学达至修养”,这一名言表达了科学与修养之间的不可分割的关系。而“纯学术”的观念强调知识的发现以及研究方法,这两点都是英国的学院所不强调的。在德国,“修养”的观念表现为教师在研讨班上对理论的阐发、对方法的剖析;在英国,博雅教育的观念表现为公园中的漫步、亲密的师生关系、苏格拉第式的引导。德国式的修养观念并不强调公共生活,学生一旦获取了科学的方法,他甚至可以脱离世界去提升自我的修养。托马斯·曼的名作《魔山》以及黑塞的《玻璃珠游戏》都是德国“成长小说”(教育小说)的典范之作。然而,在这两部小说中,主人公都是在脱离世俗喧嚣的场所孤独地进行精神修炼的,他们在化外之地寻求自我知识^②。相反,英国的博雅教育非常强调入世和政治参与。

^①Ben-David, Joseph. *Centers of learning: Britain, France, Germany, and United States*. New York: McGraw-Hill, 1977:72.

^②Sheldon Rothblatt, *The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. Cambridge University Press, 1997, p. 26.

从教育学概念上也可以反映出英美传统和欧陆传统的差异。德国人最热衷的教育学概念是“修养”(Bildung)和“科学”(Wissenschaft),法国人谈论得更多的是“公共教育”(Instruction Publique)。英美的通识教育或自由教育(Liberal education)概念对德国、法国等国家的影响一直不大。

三、显性通识教育模式的回归及其全球扩散

1. 通识教育功能的再认识

自洪堡 1810 年创办柏林大学以来,大学最重要的职能就是从事研究和专业教育。客观来说,从经费投入、师资投入等指标来看,除了美国之外,通识教育在整个现代高等教育系统中受重视的程度并不高。专业主义以及它所支撑的专业教育模式似乎一路高歌猛进。

然而,第二次世界大战的爆发以及大批接受高等教育者在二战中的“不文明”行为让人们开始反思极端专业化的弊端。有学者甚至指出,德国之所以走上纳粹的道路,和其极端专业化的教育不无关联。事实上,早在 1930 年,奥特加就预言了专业教育所塑造的专业人的野蛮性,他在 1930 年的《大学的使命》一书中指出,“专业人,如律师、医生、科学家等比之前的人更加有学问(learned),但也更加缺乏教养(uncultured)……”。

有些英美人士认为德国之所以犯下二战的错误,一个重要的原因是德国对通识教育重视不够,导致国民缺乏现代公民的素养。因此,英美占领国认为,应该对德国人进行“再教育”(reeducate),在德国推行“为民主的教育”。英美占领国还希望通过引入副教授、讲师等职衔使大学的治理民主化,但遭到了失败^①。

正是基于这一认识,学界在第二次世界大战后开始重新定位通识教育的角色,赋予其更加重要的地位。美国高等教育研究者考利(W. H. Cowley)甚至认为通识教育是美国大学最重要的一项功能:“美国高等教育履行三项重要的社会功能:研究、专业教育和通识教育。其中最重大(greatest)的一项是通识教育。”^②

和过度专业教育的弊端相比,通识教育被认为是推动民主政治、教化公民的有力手段。同时,通识教育还被认为是促进相互理解、避免国际冲突的一剂良药。二战期间立下赫赫战功、时任美国陆军参谋长的艾森豪威尔将军在 1946 年《军队中的通识教育》研讨会文章中指出,美国之所以能够赢得二战的胜利,一个主要的原因是有一大批受过良好文理通识教育的公民。自然科学家发展了新的武器装备,这一点广为人知。但鲜为人知但同样重要的是,其他学科也做出了重要贡献。例如,语言教师设

^①Pepin, Craig K., “‘Dilettantes and Over-specialization’: Diagnosing and Treating Nazism at West German Universities after World War II”, *History of Education Quarterly*, 45, 2005: 604-614.

^②Cowley, W. H. (1950). Professional Growth and Academic Freedom. *Journal of Higher Education*, 21 (5), pp. 225-236.

计了学习语言的新方法。文化与历史专家提供了边远国家的富有价值的信息。历史学家汇集了战争的记录,使得美国军队可以免于重蹈覆辙。经济学家预测了盟军和敌方的实力。政治学家和社会学家则给部队军官提供了良好的培训。在艾森豪威尔看来,这些都属于通识教育的直接功用。从长远来看,通识教育的意义更为重大。各行各业的从业者都应该克服狭隘的专业倾向,了解自己所在专业的局限以及自身专业与社会的关联,他甚至认为,“主要靠通过在各行各业的人群中传播负责任的思想,才可能避免另外一场战争灾难”。他同时指出,人类社会面临着被技术进步所吞噬的危险,“只有良好的通识教育能够提供最好地确保未来的判断力、理解能力和道德感”^①。

2. 通识教育在德国扩散

第二次世界大战后,东德被苏联占领,西德则被英国、美国、法国三国占领。德国大学因为未能组织纳粹当政以及在二战中充当的不光彩角色而备受各方指责。英属德国占领区管委员的教育顾问 Robert Birley(1903—1982)这样批评德国的大学:

“德国大学尽管有着辉煌的学术传统,但却完全未能阻止一个邪恶的政党来统治德国。……大学并未感觉到自己有责任为国家的公共舆论创造一个良好的智识基础……它们的治理结构将权力狭隘地集中在少数的教授寡头手中。大学教师将自己视为政府公务员,事实上他们也是。他们表现出了一个卑躬屈膝的公务员最坏的缺点。大学完全与社会隔绝,并且被后者所鄙视、仇恨”^②。

为此,英美占领方开始试图用民主的原则来改造德国大学,并且试图通过大学的改造来推动德国民主社会的发展。基于对通识教育功能的重新认识,英美两国认为通识教育可以推动民主社会的形成,弱化德国大学教育过于专业化的倾向,并增加政治教育和社会责任感教育的分量。美国战后通识教育最积极的推动者、《通识教育研究》(The Journal of General Education)期刊的创始人 Earl J. McGrath 在 1946 年 8 月被邀请加入美国赴德教育代表团,在提交的代表团报告中,他建议德国“所有大学和中学的课程中均应包括通识教育的本质要素,以培养负责任的公民,并使他们理解当代的世界”^③。

将英美通识教育模式引入德国的一个关键人物是英国的林德赛勋爵(Alexander Dunlop Lindsay)。1947 年底,英属德国占领区管委员的教育顾问 Robert Birley 组织了一个主要由几个德国专家、一位英国专家以及一位来自中立国的专家组成的委员会,该委员会的任务是对德国大学的状况进行调查,并提出改革建议。林德赛勋爵是委员会中唯一的英国专家。其他的成员包括德国合作批发协会(German Co-operative Wholesale Societies)主席 Henry Everling、Joachim Beckmann 博士、汉堡大学

^①Dwight D. Eisenhower, Chester W. Nimitz and A. A. Vandegrift. Liberal Education in the Military Forces (A SYMPOSIUM). The Journal of General Education, Vol. 1, No. 1 (October 1946), pp. 34-38.

^②Robert Birley, "Education in the British Zone of Germany," International Affairs, Vol. 26, No. 1, January, 1950, 32-44.

^③Gary H. Tsuchimochi. The Introduction of General Education in Postwar Japanese Universities. 2000.

古典学教授 Bruno Snell、哥廷根大学的哲学家维茨泽克(Carl Friedrich von Weizsacker)以及来自中立国瑞士的 Jean Rudolf von Salis 教授^①。

在英美战胜国看来,二战结束后德国最重要的任务是建立一个民主社会,因此调查委员会的核心任务是在调查的基础上,提出使德国大学推动德国民主发展的政策建议。大学要推动民主社会的发展,有两条路径可供选择。第一是通过教学过程来传递民主的理念,第二是对大学的行政和治理结构进行改革,使大学自身成为民主的典范机构。林德赛勋爵关注的是第一条路径,其他委员会成员则更关注第二条路径。林德赛勋爵出身牛津,并曾在 1935—1938 年担任牛津大学副校长(Vice Chancellor),这一教育背景使得他非常推崇英美的通识教育传统。在委员会召开的几次会议中,林德赛反复强调通识教育的重要性,他指出,大学的任务不能仅仅是培养专家,它必须唤起社会的理解。他指出,“只有当所有的男人和女人都成为积极的公民时,一个国家才可能是民主的。……只有当社会意识在整个人群中扩散时,他们才可能成为积极的公民。”

这就向大学提出了三个要求:(1) 必须向所有的学生提供通识教育;(2) 必须向学生提供“共同的社会生活”,因为民主的行为只有在民主的社团中才能获取;(3) 大学必须提供成年人的教育,以便充分发挥大学作为民主工具之功能。

最终在 1948 年 11 月发布的委员会报告《德国的大学改革》(Gutachten zur Hochschulreform)兼顾了两条促进民主发展的路径。在大学治理改革方面,委员会报告提出的最重要的建议是在大学中成立两个机构来治理大学,其一为大学咨询理事会,该机构将代表教育部、教会、商业组织、大学校友等各方的利益,审议大学的年度报告,并有权对大学的另一个主要的权力机构提出建议;其二为大学理事会(University Council,德文 Hochschulrat),由六人组成,分别由教育部、大学和咨询理事会选举。如果这一提议被采纳,大学将不再处于教育部的控制之下,而是成为社会各方利益的代表。同时,教师也将不再是国家的公务员。报告发布后,哥廷根大学校长在演讲中表示热烈的拥护^②。关于通识教育问题,委员会在最后出版的报告中采纳了林德赛的建议,指出大学的教育必须促进文化的统一,并通过提供通识教育(studium generale)来实现^③。

当然,林德赛本人并不反对专业教育,他认识到:“所有的公民都应当有某些技能,也就是说成为专家,但同样的,所有人都应当理解社群的宗旨和公共生活,都应当

① DAVID P. HILLIPS (1980) Lindsay and the German universities: an Oxford contribution to the post-war reform debate, Oxford Review of Education, 6, pp. 91-105.

② Robert Birley, Education in the British Zone of Germany. International Affairs, Vol. 26, No. 1, January, 1950, 32-44.

③ DAVID P. HILLIPS (1980) Lindsay and the German universities: an Oxford contribution to the post-war reform debate, Oxford Review of Education, 6, pp. 91-105.

被教育成为公民”^①。

调查委员会认识到,通识教育的理念必须通过制度化的规定来加以落实。为此,委员会提出高中的最后一年和大学的一年级应该致力于通识教育。在第三、第四学期,学生仍然需要参加自己所在院系之外的课程。这一建议得到了林德赛的赞同^②。换言之,调查委员会希望将英美的显性通识教育模式引入德国。

与此同时,德国大学的学者也开始对之前的教育模式进行反思。哥廷根大学植物学系的一位教师指出,在纳粹统治期间,大学沦为了专业学院,目的是培养“具有专门技能的标准化产品”^③。德国人认为,同时存在两种危险,一种危险是过度专业化,另一种危险是浅薄的涉猎者(dilettante)。浅薄涉猎意味着学生仅仅接受了信息,不具备反思能力和批判意识,对纳粹的宣传失去了抵抗能力。为了使大学在复兴道德中履行恰当的使命,必须引入人文主义(humanism)的原则,这意味着承认人作为个体的尊严和价值,因此必须抛弃之前的超人(superhuman)和类人(subhuman)的概念。

法兰克福市市长(同时也是法兰克福大学董事会主席)Kurt Blaum 也认同这一判断,即二战前德国高等教育的一个弊端是过度专业化。为克服这一弊端,应该在大学一年级引入某些形式的通识教育,并且大学应该专门聘请一些通识教育课程的教师。但黑森文化部部长以及后来的法兰克福大学校长 Franz Bohm 反对这一建议,他认为通识教育应该在中学实行^④。

有意思的是,在翻译美国的 General Education 概念时,德国人没有用德语中很相近的概念 Allgemeinbildung,而是用了拉丁文中的概念 Studium Generale。原因在于,在第一次世界大战之前,与 Allgemeinbildung 相联系的教育运动在德国已经失去了吸引力,在一般民众心目中,这个概念已经名誉扫地,无法重新成为一个有感召力的教育模式^⑤。

尽管德国学界关于大学是否要实行通识教育没有达成一致,但林德赛等人试图在德国大学引入通识教育的努力还是取得了部分成功。1949 年,波恩大学正式引入通识教育课程。柏林工业大学(Technische Universität Berlin)也在同一时期引入通识教育课程。同时,英国接管区内的州政府和所有大学也召开会议,商讨引入通识教

①A. D. Lindsay. The Commission on German Universities. Universities Quarterly, November 1949, Vol. 4, No. 1, p. 82-8.

②DAVID P. HILLIPS(1980) Lindsay and the German universities: an Oxford contribution to the post-war reform debate, Oxford Review of Education, 6, pp. 91-105

③Pepin, Craig K. "Dilettantes and Over-specialization"; Diagnosing and Treating Nazism at West German Universities after World War II. History of Education Quarterly, 45, 2005, 604-614.

④Pepin, Craig K. "Dilettantes and Over-specialization"; Diagnosing and Treating Nazism at West German Universities after World War II. History of Education Quarterly, 45, 2005, 604-614.

⑤Walter H. Rüegg. Humanism, and Studium Generale in German Higher Education. The Journal of General Education, 1955. Vol. 8, No. 3, pp. 137-165.

育课程的事宜^①。不过,由于在选择通识教育课程时缺乏统一标准,导致课程的选择过于随意化。在 20 世纪 70—80 年代,通识教育在德国走向衰落。1999 年欧盟启动博洛尼亚进程后,通识教育又开始重新得到重视^②。

3. 通识教育在日本的扩散

和在德国的政策一样,美国在日本占领方的一个主要目的也是推动该国的民主化进程。为实现这一目的,美国在政治、宗教等领域采取了一系列政策,如推行基督教、实行政教分离,等等。在教育领域,美国占领方也动作频频,如实现教育与宗教的分离^③、引入通识教育模式,等等。

在第二次世界大战之前,日本的高等教育和德国非常类似,大学课程的宗旨是培养专家,通识教育被认为是中小学的任务或者被视为是学生自身的职责。和德国一样,日本学界在战后也开始了对战前过分专业化的教育进行了反思。日本学者 Ono Takeo 在 1946 年的一篇文章中批评战前的日本大学不重视通识教育,并认为这是日本发动太平洋战争的根源之一:

“总的来说,我们大学教育的罪恶是我们教学但不传授文化,我们灌输知识但不培养智能。如果不是战前有一些东京帝国大学的毕业生簇拥在皇帝周围,不幸的太平洋战争也不会爆发。同样,如果政府和工商部门中有更多有文化、明智的自由派分子,战时的经济也不会如此腐败。”^④

而作为占领方的美国,也试图通过教育的手段来重新教化日本国民。二战后美方主要负责教育事务的 Mark T. Orr 在 1994 年的一次访问中解释了当初美方引入自由教育课程的初衷:

“我们认为日本需要自由教育。例如,我们希望通过广泛学习历史、政治学、经济学、文学、人类学和哲学的自由通识课程,日本国民能具备批判性的思维,不再像战前那样盲从于政府的权威。”^⑤

而且,为了突出通识教育和自由之间的联系,美方同时使用了“通识教育”和“自由教育”(liberal education)这两个概念。

这样,在美国占领方的推动下,通识教育(General Education)的模式被介绍到日本^⑥。根据美国教育使节团的建议,日本大学按照美国模式,在大学本科教育中引入一般教育理念并设置相应的课程。在 1947 年 7 月 8 日公布的大学设置标准中,所有的大学都被要求在本科阶段提供通识性的教育。通识教育课程被划分为人文学科、

① DAVID P. HILLIPS (1980) Lindsay and the German universities: an Oxford contribution to the post-war reform debate, *Oxford Review of Education*, 6, pp. 91-105. Walter H. Rüegg. Humanism, and Studium Generale in German Higher Education. *The Journal of General Education*. 1955. Vol. 8, No. 3, pp. 137-165.

② 路德维希·胡贝尔. 通识教育与跨专业学习. 北京大学教育评论. 2007(4):92-100.

③ Masako Shibata. Religious education reform under the US military occupation: The interpretation of state Shinto in Japan and Nazism in Germany. *Compare*. 2004, Volume 34, Issue 4, pp. 425-442.

④ Gary H. Tsuchimochi. The Introduction of General Education. in *Postwar Japanese Universities*. 2000.

⑤ Gary H. Tsuchimochi. The Introduction of General Education" in *Postwar Japanese Universities*. 2000.

⑥ General Education 在日语中通常翻译为“一般教育”“自由教育”和“教养教育”等。

社会科学和自然科学三大类别,其中人文组包括哲学、心理学、教育学、历史学、描述性地理学、文学和外语;社科组包括法学、政治学、经济学、社会学、统计学及家政学;自然科学组包括数学、物理学、化学、地理学、生理学、人类学和天文学。此科目还可以根据需要调整和增删。1947 年颁布的《学校教育法》第 LII 款规定,“大学作为学问的中心,应当提供高深学问和技术的教学和学习,同时应提供广泛的通识文化,发展学生在知识、道德和实践方面的能力”。1951 年,日本大学认证协会出版了一份重要的报告《大学中的通识教育》,以推动大学中的通识教育实践^①。这份报告批评战前的日本本科教育过分强调专业化。

除了通识教育之外,美国在 1945—1952 年在日本推行的其他教育改革也获得了巨大成功,在这期间,日本的教育制度发生了巨大的变化^②。

到 20 世纪 80 年代,日本大学本科课程结构基本没有发生实质性变化,形成了基于美国模式、将本科课程划分为通识教育课程和专业教育课程的课程结构^③。到 1991 年日本掀起新一轮全国范围的大学本科教育改革为止,除东京大学和少数私立大学外,日本大学本科教育课程由通识教育课程和专业教育课程两大部分构成^④。

1991 年开始,日本政府放宽了大学设置基准,允许各大学和学部按照各自的办学理念自主编制课程。这相当于暂时废除了通识教育的系统,不过,通识教育的实质并没有完全丧失。1998 年 10 月,教育部下属的大学审议会再次强调了通识教育的重要性^⑤。大学审议会 1998 年公布的《关于 21 世纪的大学及今后的改革方案》和 2000 年公布的《适应全球化时代的高等教育》两个报告都提出要参照美国大学尤其是文理学院的模式,在本科阶段以实施“教养教育”为中心,将高度的专门化教育集中在研究生阶段进行。大学的本科教育改革再次出现了向美国模式转向的趋势^⑥。

4. 通识教育在其他地区的扩散

如前所述,中国自古就有重视通识教育的传统。民国时期,通识教育实践在梅贻琦、竺可桢等大学校长的推动下,得到了局部的推行。同时,也正是在这个时期,英美的 general education、liberal education 概念被介绍到中国,美国的通识教育模式也在浙江大学等大学中被推广。1945 年,哈佛红皮书《自由社会中的通识教育》发布,1946 年,竺可桢已经在日记中提到阅读过该书。可见美国通识教育理念在当时中国的教育学界是有影响的。20 世纪 80 年代初期,过度专门化的本科教育模式的弊端

①喜多村和之。一般教育はなぜ問題とされるのか:「一般教育研究委員会報告」(1951)をめぐる考察。大学论集。第 16 集(1986):25-40。

②Shibata, M. (2005). Japan and Germany under the U. S. occupation: comparative analysis of post-war education reform. Lanham, MD: Oxford: Lexington Books.

③黄福涛。中日本科课程改革与美国一般教育模式——一种比较的视角。大学(研究与评价)。2007(10): 19-22。

④黄福涛。从自由教育到通识教育。复旦教育论坛。2006。

⑤Gary H. Tsuchimochi. The Introduction of General Education. in Postwar Japanese Universities, 2000。

⑥黄福涛。中日本科课程改革与美国一般教育模式——一种比较的视角。大学(研究与评价), 2007(10): 19-22。

日益突显,以北京大学为首的中国高等教育界开始了通识教育模式的新一轮探索。1981年4月,北京大学根据国际国内的形势要求,以及恢复高考后的三年教学实践,在培养学生和专业建设方面进行了总结,作出了《关于改进教学工作提高教学质量的几点意见》的决定。这份决定要求学生选修一些选修课程和一些通选课。同时,它还要求人文社科类的学生和理工科的学生互选课程。20世纪90年代,通识教育的改革进入新的阶段,美国的通识教育模式开始产生实质性的影响。北京大学在启动通识教育改革前,曾专门派教师赴美国考察,其最终确定的分步必修模式与哈佛的通识教育模式非常相似。

中国香港、瑞典等国家和地区也在20世纪80年代之后逐渐在大学中推行通识教育的实践。

欧洲博洛尼亚进程启动后,通识教育在欧洲各国又开始得到了复兴,人们要求实行宽基础的和灵活的本科教育,以克服过早专业化和过分专业化的弊端。在荷兰,通识教育现在已经在高等教育系统中获得了合法的一席之地^①。

5. 比较分析

二战后通识教育模式在不同国家、地区的扩散,其成败迥然有别。在日本的扩散是最为成功的,在中国大陆、中国香港地区也相对比较成功。但在德国,由于与专业化的传统相背离,通识教育改革的成效一直不大。

四、结 语

在第二次世界大战之后,通识教育被认为与民主政治之间具有特别密切的关系,通识教育被认为是培养政治公民、提高公民批判性思维的途径。正是基于这一政治考虑,美英两国在德国、日本推行通识教育实践。这是通识教育模式扩散的第一波浪潮。

二十世纪八十年代之后,通识教育模式扩散进入了第二波浪潮,此次波及的国家和地区主要是中国大陆、中国香港、瑞典、荷兰等地区。不过,这一次扩散的动因和第一次扩散有所不同,如果说,第一次扩散主要是基于政治层面的考虑的话,第二次扩散(尤其在中国大陆)主要还是基于知识和技能层面的考虑,并主要是为了满足劳动力市场(包括学术劳动力市场)的需求,即培养能适应不同工作岗位的复合型人才,以及具有跨学科研究能力的学术人才。

不过,正如上文所论述的,通识教育自古以来即具有政治的面向和“知识—文化”的面向,只有将这两个面向结合起来,重新联结教育与民主,对于通识教育的认识才可能是完整的。

(收稿日期:2012-09-02;编辑:荣翠红)

^①Marijk van der Wende. The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. Higher Education Policy 2011, 24, 233-253.