

美国研究型大学通识教育反思

王 霞 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

本书系全国教育科学“十一五”规划 2009 年度教育部青年课题
“通识教育的核心价值观研究”(EHA090425)阶段性成果
由浙江大学侨福建设基金资助出版

图书在版编目 (CIP) 数据

美国研究型大学通识教育反思 / 王霞著. — 杭州:
浙江大学出版社, 2010.6
ISBN 978-7-308-07404-9

I. ①美… II. ①王… III. ①高等学校—素质教育—
研究—美国 IV. ①G649.712

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 030111 号

美国研究型大学通识教育反思

王霞 著

丛书策划 袁亚春
责任编辑 陈晓菲
封面设计 刘依群
出版发行 浙江大学出版社
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)
(网址: <http://www.zjupress.com>)
排 版 杭州中大图文设计有限公司
印 刷 杭州杭新印务有限公司
开 本 710mm×1000mm 1/16
印 张 15.75
字 数 272 千
版 次 2010 年 6 月第 1 版 2010 年 6 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-07404-9
定 价 31.50 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571) 88925591

目 录

| | |
|----------------------------|-----|
| 绪 论 | 001 |
| 第一章 通识教育的历史 | 011 |
| 第一节 通识教育的定义 | 011 |
| 一 通识教育定义的变迁 | 011 |
| 二 对“适应变化说”的批判 | 014 |
| 第二节 美国大学通识教育的发展脉络 | 016 |
| 一 从亚里士多德到哈佛“红皮书”：重心的转移 | 016 |
| 二 20 世纪美国大学通识教育的三次复兴 | 017 |
| 三 1990~2000 年间美国大学的通识教育 | 020 |
| 四 新世纪美国大学的通识教育 | 022 |
| 第三节 通识教育的宗旨 | 023 |
| 一 通识教育宗旨之一：知识的寻根、视野的整体性 | 024 |
| 二 通识教育宗旨之二：心性的修炼 | 027 |
| 三 通识教育宗旨之三：公民的造就 | 031 |
| 四 通识教育宗旨的主线：价值观的塑造、批判思维的培养 | 033 |
| 五 小 结 | 035 |
| 第二章 美国研究型大学通识教育的现状 | 038 |
| 第一节 美国研究型大学通识课程的设置 | 038 |
| 一 技能的培训 | 038 |
| 二 分布必修课程 | 040 |
| 三 限定必修课程 | 044 |
| 四 跨学科主题课程 | 046 |
| 五 教育价值观指导下理想的通识课程 | 056 |



| | |
|------------------------------|-----|
| 第二节 美国研究型大学通识教育的教学方法····· | 076 |
| 一 新生研讨课····· | 077 |
| 二 学习共同体····· | 081 |
| 三 服务学习····· | 088 |
| 四 导师制····· | 092 |
| 五 各种教学方法结合····· | 096 |
| 六 小 结····· | 097 |
| 第三节 美国研究型大学通识教育的隐性课程····· | 098 |
| 一 美国研究型大学的教师文化对通识教育的影响····· | 099 |
| 二 美国研究型大学学生文化对通识教育的影响····· | 105 |
| 三 美国研究型大学师生关系对通识教育的影响····· | 109 |
| 四 美国研究型大学住宿制度对通识教育的影响····· | 111 |
| 五 美国研究型大学课外活动对通识教育的影响····· | 113 |
| 六 美国研究型大学其他隐性课程对通识教育的影响····· | 116 |
| 第三章 美国研究型大学通识教育的案例分析····· | 120 |
| 第一节 哥伦比亚大学的通识教育····· | 120 |
| 一 哥伦比亚大学通识教育的历史····· | 120 |
| 二 哥伦比亚大学通识教育的现状····· | 131 |
| 三 哥伦比亚大学通识教育评析····· | 132 |
| 第二节 哈佛大学的通识教育····· | 136 |
| 一 哈佛大学通识教育的历史····· | 137 |
| 二 哈佛大学通识教育的现状····· | 143 |
| 三 哈佛大学通识教育评析····· | 148 |
| 第四章 美国研究型大学通识教育面临的挑战····· | 151 |
| 第一节 专业化····· | 152 |
| 一 专业化的发展····· | 152 |
| 二 专业化的弊端····· | 158 |
| 三 通识教育应对专业化的举措····· | 163 |
| 第二节 生态问题····· | 165 |
| 一 生态问题的现实····· | 165 |
| 二 教育对生态问题应承担的责任····· | 167 |

| | | |
|------|-----------------------------|-----|
| 三 | 通识教育应对生态问题的举措····· | 169 |
| 第三节 | 全球化····· | 181 |
| 一 | 全球化中的文化交流····· | 181 |
| 二 | 文化相对主义与多元文化主义····· | 183 |
| 三 | 西方文化的殖民及其对教育和学术的影响····· | 186 |
| 四 | 通识教育应对全球化的举措····· | 191 |
| 第四节 | 教育的价值观和价值观教育····· | 200 |
| 一 | 大学教育的价值观····· | 201 |
| 二 | 大学中的价值观教育····· | 206 |
| 三 | 社会文化对大学教育的价值观和价值观教育的影响····· | 209 |
| 四 | 通识教育应承担的教化职责····· | 217 |
| 结 语 | ····· | 223 |
| 参考文献 | ····· | 225 |

绪 论

一 选题缘由

论述通识教育的国内外文献已为数不少。学术界论及通识教育,往往列举哈佛等研究型大学,最多再补充上圣约翰学院等保留经典名著课程的学院。人们通常认为,美国研究型大学位于全世界高等教育金字塔的顶端,是其他高等教育机构争相模仿的对象,这些名牌大学既然拥有一流的经费、一流的教学科研设备、一流的师资、一流的排名和声誉,就一定会拥有一流的本科教学和通识教育!人们没有深思通识教育的本质以及这些一流大学的通识教育实践是否符合通识理想。联合国教科文组织的《学会生存——教育世界的今天和明天》一书指出:工业化国家由于它们本身的优越条件和成就所产生的骄傲情绪和一些贫穷国家因此而产生的羡慕和钦佩的心情,使这两类国家都相信:进步的道路(根据生产力的发展和国民收入的增长来估计)必然是遵循主要发达国家所经历的方向的。发展中国家唯一可以想到的就是忠实地以人为加速的步伐,通过发达国家传统走过的每一阶段,“追赶上”比较先进的国家。^①这就是发展中国家对发达国家的盲目效仿。

在美国高等教育系统中,美国研究型大学以研究为主要使命,而以还原论为主导的研究必然对以整体性为鹄的的通识教育颇为掣肘。在研究型大学中,对新领域的探索和在学术期刊上发表的论文已成为衡量学术成就和名望的主要标准,这常常与研究在教学之间应该存在的协同作用相抵触。而以还原论为主导的研究模式本身也值得质疑,科学方法倾向于那种依靠发现新知识的越来越专业化的简约性的方法和过程,但这种分析还原的思维方式并不能有效地解决现实问题。况且,美国文化传统中深厚的实用主义土壤也不利于通识理想的落实。因此,美国研究型大学通识教育的辞藻与通识实践之间

^① UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, 81.



总是存在着强烈的反差。“本科生是研究型大学的二等公民,他们可以纳税,却没有选举权;他们是筵席上付了账单的客人,却只能吃残羹剩饭。”^①通识教育本应是大学教育的核心和精神所在,但现实中通识教育却成了许多美国研究型大学的例行公事,早已丧失了通识教育最初的精神与理想。在世纪之交问世的两次博耶报告之后,虽然许多美国研究型大学进行了本科教学改革,但主要是集中在本科教育的教学法上,诸如学习共同体、服务学习、基于探究的学习等,对通识教育的关注仍旧不够,大学没有在组织和价值观上给予通识教育足够的支持。“高等教育的哈佛化”^②现象在美国乃至全世界都很普遍。我们尚未对“哈佛现象”是否真正推进人类文明进程作深思,就草率地肯定了美国研究型大学的通识教育实践,显然是盲目的。本书拟对美国研究型大学的通识教育进行全面的反思,辩证地看待它的优劣之处,为其他大学的实践提供借鉴。

时代的变迁、社会问题的更迭对通识教育提出了巨大的挑战。今日成功有效的通识教育不可能是过去某一时期通识教育的翻版。通识理想应如何扎根现实并应对现实问题的挑战又是一个值得深思而又少有人问津的话题。本书试图立足社会的大背景,从专业分化、全球化、生态问题和价值观教育等角度重新考量美国研究型大学的通识教育,检验它应如何有效地应对人类面临的这些重大问题,完成通识教育肩负的重大使命。

对于美国研究型大学的定义,本书采用美国大学联合会(Association of American Universities, AAU)的划分标准,而没有采取卡内基的分类方法,因为卡内基分类方法划分的研究型大学数量较多,成员也不稳定,美国大学联合会认定的研究型大学则历史比较悠久。

二 文献综述

(一)国内文献

李曼丽的《通识教育——一种大学教育观》(1999)一书首次在原始文献的基础上,对西方通识教育的若干理论和实践问题进行了梳理和阐释,并在对以往研究加以廓清的基础上,系统地介绍了美国通识教育的历史渊源和发展脉

① The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

② Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 302.



络,剖析了通识教育的哲学和教育学理论基础。李曼丽撰写该书(即其博士论文)时,国内在这方面的研究相当匮乏,连一些相关的重要的西文文献也很难在图书馆找到。所以,她在这方面的研究具有开拓性。与此同时,余凯的博士论文《大学普通教育的理论与实践——一个哲学的视角》(1999)认为当时高等教育研究中的一个突出问题是研究的理论深度有待拓展,特别需要站在哲学高度对有关高等教育的问题作出回答,因此他试图从哲学视角对大学通识教育的理论和实践进行全面的清理。余凯认为,通识教育承诺实现人的自由和全面的发展,重视人的自我完善和生命价值,强调不断超越人类各种当下的、特殊的生存状态,引导人类从必然王国走向自由王国。在这个意义上,通识教育是大学教育精神的集中体现。

此后,关注通识教育的学者日益增多。例如张寿松的《大学通识教育课程论稿》(2005),陈小红的博士论文《大学通识教育课程研究》(2005),都比李曼丽更全面细致地分析了通识教育课程。但与他们相比,黄坤锦的《美国大学的通识教育——美国心灵的攀登》(1999)一书对美国大学通识教育的理念与实践的描述最为全面。一方面,作者查阅了大量的一手外文资料,细致地梳理了美国大学通识教育的理论与实践;另一方面,由于作者拥有多年的高校教学与管理经验,在陈述史实的同时,时不时地加入了自身的评论。作者认为,“一本探讨通识教育的著作,若一定要冷冰冰的学术面孔,似乎有违通识”^①。该书虽亦引经据典、考证翔实,但论著中全然没有死气沉沉的学究味,夹叙夹议、娓娓道来,真正展现了一位学者的风貌和情感。其实研究者对研究对象的主观态度是难以排除的,纯粹客观的价值中立的研究并不值得推崇。如果研究与人生不复有所联系、科学仅为探究,学者即不复有引人向善的重要使命,而仅成为某个行当的从业人员。

比黄坤锦更具批判精神的黄俊杰在《大学通识教育的理念与实践》(2001)一书中指出,20世纪台湾大学的通识教育横向移植与西方模式的模仿多于纵向继承与中国典范的创建;计量实证研究多于定性与本质性的研究。这两种趋势说明华人地区大学通识教育的根本问题在于理论的贫困。他批判了资本主义商品经济困境下大学教育主体性的丧失,认为通识教育就是要回归教育本位、建立教育的主体性。他还阐述了中国传统文化中的通识教育理念,认为传统中国文化和思想经典为建构当代中国大学通识教育提供了丰富的文化思想资源。在《全球化时代的大学通识教育》(2006)一书中,他又详细阐述了全

^① 黄坤锦:《美国大学的通识教育——美国心灵的攀登》,北京大学出版社2006年版,序。



球化和霸权文化激荡下本土通识教育的因应对策。当然,黄俊杰并没有直接对美国大学的通识教育进行反思,而是对台湾的通识教育现状进行批判,但他的批判仍可以作为借鉴,以反观美国大学通识教育理论与实践的不足。

以上罗列的国内文献始于世纪之交。但当我们回过头去,却发现梅贻琦与潘光旦作于1941年的《大学一解》论述相当精辟,意味隽永。如今的社会与当年的社会有着天壤之别,物质极大丰富,信息的爆炸和通信的迅捷让人目不暇接,科技和知识急剧地改变了人类的生产生活方式,使人类摆脱饥饿和疾病,却同时让人类面临新的自然灾害和伦理困境。沧海桑田、时过境迁,《大学一解》的魅力却没有丝毫减弱,可见两位先生见解之深邃。与之相比,作于同时期的哈佛“红皮书”^①虽亦享有盛誉,但其中论述的许多问题和思想已不能满足时代需要、解决现实问题了。

(二)国外文献

国外文献中比较经典的是哈佛大学的“红皮书”,其中相当一部分讨论中等教育。由于当时形势与今日不同,知识爆炸速度还不如现在这么快,学生求学的功利动机远远不如现在强烈,消费主义还没有在大学校园普遍盛行,所以很多严峻而尖锐的问题该书都没有涉及。但“红皮书”对道德教育和一些学科知识的建议对现在仍有启示意义。

布鲁姆(Allan Bloom)的《走向封闭的美国精神》(*The Closing of American Mind*, 1987)对美国大学校园中流行的价值相对主义进行了猛烈的抨击,认为美国大学亟须加强经典文献的阅读以及对传统的尊重。博耶的《学院——美国本科生的经历》(*College: The Undergraduate Experience in America*, 1987)在调查的基础上探讨了美国大学本科教育,在具体材料的基础上高瞻远瞩,多次强调统一的核心课程对全校学生的重要性,以及学校应让本科生明确学习的宗旨;大学本科教育不仅要为学生将来的职业生涯做好准备,而且要使他们过上有自尊有目的的生活;不仅要把知识教给学生,而且要开辟知识为全人类的目标服务的途径。^②与此类似,刘易斯在《失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的》(*Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*, 2006)中,对研究型大学中的佼佼者哈佛

① 1943年哈佛大学校长科南特(Conant)任命哈佛的教授和校外学界知名人士组成“自由社会中通识教育的目标”委员会。该委员会经2年的研究,于1945年发表报告:《自由社会的通识教育》。因该书用哈佛的传统深红校色为封面,人们习惯称之为“红皮书”(Red book)。

② Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 219.



进行了猛烈的攻击,指责哈佛由于重视科研而忘记大学的育人使命,追求学术卓越而忽视了道德宗旨。这三本著作都是大学教育研究中的里程碑,而它们的共同核心就是对大学塑造价值观的育人使命的重视。

国外相关的博士论文大多是关于某个院校、通识教育某个方面(如师资培训、课程评估、某门课程等)的研究。

沃肯能(Robert William Wauhkonen)的《通识教育是如何改变学生的》(*How General Education Changes Students: Understanding of the Attainment of General Education Learning Goals*, 2008)指出,虽然各大学都确定了通识教育的目标,但实际情况离目标相距甚远,学生对通识教育也不重视。该论文运用质的研究方法,得出结论:文科学习、专业学习和基于课程的体验学习是达到通识目标的主要学习经历。木兰独(Margaret S. Murandu)的《爱达荷州立大学本科生对通识教育的态度调查》(*An Investigation of Undergraduate Students' Perceptions Regarding the General Education Program at Idaho State University*, 2004)调查了爱达荷州立大学本科生对通识教育的看法,结果表明学生虽然承认通识教育是有用的,但他们仍认为通识教育是他们求学进程中的障碍。该结论与本书引用的相关结论相符,即,虽然大学的辞藻粉饰了通识教育的崇高目标,但学生和行政人员甚至教师却不认可通识教育。对学生而言,它只是为拿到学位而不得不完成的任务。沃克(Arianne Abell Walker)的《通识课群对大学新生的影响》(*The Impact of General Education Clusters on First-year University Students*, 2001)探讨了学习共同体如何有助于形成参与的学习氛围。结果表明,对于准备充分的学生来说,通识课群中的学习共同体确实能大大提高学生的积极性和参与程度。

波宁(Kenneth J. Boning)在《评价通识课程的连贯性》(*Assessing Coherence in General Education Programs*, 2006)中提倡用问卷调查的方法评估通识课程的连贯性,并提出用高水平的思维技巧,价值观、伦理道德和信仰,人际交往能力和职业知识,跨文化技能,人文理解,科学与数理技能为问卷的六个主题。奥里林(Marie-France Orillion)的《通识教育的困境:一个研究型大学中课程改革的讨论》(*The Dilemmas of General Education: Negotiating Curriculum Reform in a Research University*, 2007)运用人种学通过对课堂中多元文化和跨学科的通识教育的具体实施情况的考察,探讨通识教育到底教授谁的知识。作者发现,在研究型大学的本科通识课堂普遍存在这样的困境:教授富有学术生机,但学生准备不充分。大部分教授解决该困境的办法就是向一群被动的听众传授学术知识,而且在实际课堂中跨学科课程承诺的广



度和深度都无法实现。

麦克耐利(David W. McNally)的《研究型大学中的自由学习:通识项目中的课程分布》(*Liberal Learning in Research Universities: Course Distribution in General Education Programs*, 2004)对 AAU 认定的研究型大学进行调查,其结果表明:虽然使命陈述强调通识教育为公民身份做准备、培养学生对多元化的理解力以及交流和批判思维,但实践中更偏重其中的某些方面,如量化推理而不是外语技能,它们的课程设计并不完全符合使命陈述中的价值观。范耐里(Angela Sandra Fanelli)的《美国学院中的通识教育》(*General Education in the American College*, 1997)通过调查表明:虽然学校对通识教育更加重视,但通识教育还是支离破碎的;课程改革停留在课程的增减上,导致共同核心的破碎。汤吉斯(Nancy Jean Tonjes)对一所文理学院和一所研究型大学的对比研究《通识教育和院校文化:案例研究》(*General Education and Institutional Culture: A Case Study Approach*, 1994)表明:文理学院有着密切的院校氛围、共同而明晰的办学目标、强烈的优越感;研究型大学人际淡漠,虽然其通识教育有悠久的历史 and 复杂的监管机制,但学生仍觉欠缺。研究认为:给通识课程带来成功与生机的是非正式的人际关系,而不是正规的课程设计。因此,设计者应更重视课堂内外的人际交流,也应发挥学生的主动性,让学生更多地参与到通识课程的设计中去。

其他的国外文献大多是对某一时间阶段的通识教育的调查,例如伽夫(Jerry G. Gaff)领导的对美国大学通识教育的调查等。这些调查研究虽然数据翔实,但缺乏深入的分析,因而借鉴意义不大,仅能提供一些数据而已。

综观这些国内外文献,尚无对美国研究型大学通识教育的全面而深入的反思性研究。在以往的文献中,黄俊杰、梅贻琦和潘光旦虽见解深刻,但都仅探讨了中国的通识教育;黄坤锦涉及的是全美大学的通识教育,并没有考虑研究型大学的特殊情况,没有深入探讨研究型大学的工作重心可能对通识教育造成的扭曲和损害;博耶和刘易斯论述的则是整个美国的本科教育。本书旨在通过对美国研究型大学通识教育的反思,指出其中的问题,希冀通过对这些高等教育佼佼者的批判,反思我国大学通识教育的理念和实践。

本书将探讨:研究型大学这一特定的背景对通识教育有何影响?美国研究型大学的光环来源于领先的研究和一流的资金与研究者,但它们的本科通识教育是否也应该成为模仿的对象?时代在变迁,自然与社会状况都在迅速变化,我们这个时代面临的紧迫问题是什么?通识教育如果要面对现实,不再



“毫无希望地反复叹息着一个了无生机的理想”^①,应该采取哪些改革措施?作为世界高等教育机构争相模仿的对象,美国研究型大学的通识教育如何应对时代的挑战、不辱使命、培养能高瞻远瞩的栋梁之才?

通识教育是博耶屡次强调的全校学生共同的经历,是大学教育的灵魂。完全意义上的通识教育应使人全面而恰当地了解人类在宇宙中的地位、人与自然的关系、人类文明和社会的变迁,从而培育具备全面素养、尽职尽责、甘于奉献的公民,以应对新时代人类面临的重大问题的严峻挑战、促进人的道德福祉和理智健全。本书拟通过对美国研究型大学通识教育的反思,揭示象牙塔中顶尖大学存在的问题,为其他欲争相效仿它们的大学提供借鉴。

目前国内通识实践往往横向的移植和西方模式的模仿多于纵向的继承和中国典范的创建。现代大学的知识体系,基本上源自西方。通识教育的实施也肇始于美国,然而整体的思维模式东方更盛。回顾中国教育之传统,未始没有历史的智慧可供今日参酌继承,如只一味模仿而不思就自身所有加以转化创新,则不但不能解决目前现有的教育问题,恐怕反而会衍生出更多的新问题。^②故本书援引的理论文献不仅限于美国,而希冀从古今中外的思想财富中汲取智慧。

三 本书框架

在通识教育的历史中,本书首先明确了通识教育的定义,认为它在时间上应贯穿本科4年,它的核心是责任感和公民意识的培养,它的内容应包含对人与自然、人与社会关系的完整恰当的理解。美国大学通识教育的发展脉络已有多种文献论述过,本书结合新世纪美国大学通识教育的发展状况,指出在历经几次复兴之后,美国大学的通识教育仍主要局限于教学方法的革新,价值观念上并没有根本的改善。继而本书论述了通识教育三个层次的宗旨:知识的寻根、视野的整体性;心性的修炼;公民的造就。这三个层次层层递进,并以价值塑造和批判思维的培养为主线。

在美国研究型大学通识教育的现状中,本书首先考察了课程设置,认为大部分大学仍采取分布必修的形式,学生在上百门细碎的课程中挑选几门以满足学分,根本无法实现通识教育的宗旨;理想的通识课程应是在约10门的通

^① Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978, 288.

^② 黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》,华中师范大学出版社2001年版,第3页。



识课程中让学生选择 5~6 门,以人文学科为主,以经典名著为素材,同时注重史学课程(包括科学史)的比例,采用跨学科主题的形式加强学生了解和解决实际问题的能力。继而,本书考察了美国研究型大学通识教育的几种教学方法:新生研讨课、学习共同体、服务学习和导师制。虽然这些都是近年来美国研究型大学本科教学改革的重点,但教学法的革新只有应用于理想的通识课程,才能真正促进通识宗旨的实现。最后,本书探讨了隐性课程对通识教育的影响。隐性课程包括教师文化、学生文化、师生关系、住宿制度、课外活动等方面,这些无形而琐碎的细节形成了通识教育的大环境,对通识教育的实施效果影响很大。

在第四章,本书选取了两个典型而截然不同的案例对美国研究型大学的通识教育进行分析。哥伦比亚大学的统一必修课程历史悠久,享有盛誉,但在联系现实问题和培养全球视野方面略有欠缺。哈佛大学虽然名声大噪、几经变革,但本质上仍实施分布必修制的课程,不易实现通识教育的宗旨。

最后本书详细探讨了美国研究型大学通识教育面临的时代挑战,第一,愈演愈烈的专业化造成了大量无足轻重的学科支流,各学科无法确定共同的目标,人们也无法从宏观的整体的角度把握现实问题;专业教育和知识传授占据愈来愈重要的位置,而通识教育和价值塑造则日益萎缩;学术知识生产已深深地和各种社会权力、利益体制相互交缠。第二,生态问题亟须高等教育以整体的视野看待世界、重塑价值观,抛弃物质至上、对自然进行掠夺性开发的观念。第三,在全球化时代,西方文化意识的殖民非常明显,要培养学生的全球化素养,仅靠一两门支离破碎的课程了解某个国家或民族在某个时期的状况是远远不够的,学生需要掌握世界文明的全貌,从而反观本文化在世界文化中的地位,完成真正意义上的文化自觉,促进文化的平等交流。第四,专业化、生态问题和全球化对通识教育形成的挑战都涉及大学教育的价值观。在知识的专业化瓦解共同价值观的时代,在人类面临共同的生态问题和全球化冲击的时代,大学不应只成为与现代资本主义生产方式相适应的知识工业的工厂,而应拥有超验的理想,承担价值观教育的重任。这四个挑战紧密联系:生态问题是大学教育学科壁垒森严的后果之一,因为人们习惯将生态问题归于环境专家解决,而不愿反省和改变自己的生活方式;东西方文化对待生态问题的思维方式不同,东方整体性的思维有利于人与自然的和谐相处,这就需要西方社会多反思自身文明的缺陷;专业化威胁统一价值观的塑造,生态危机也是人类价值观危机的反映。

在结语部分,作者再次明确了本书的核心观点亦即问题的解决途径:大学



若要对社会起到前瞻性的指导作用,面向所有学生的通识教育就必须拥有超验的理想、承担价值观教育的职责,从培育公民、塑造价值观的高度来设计通识课程;超验的理想若要实现对现实的指引功能,通识课程就必须扎根现实、探讨人类共同面临的重大问题。时代的变迁、自然环境和社会问题的变化都对通识教育提出了巨大的挑战;只有来源于现实并对现实问题作出积极回应的教育才是有生机的教育;也只有在真实问题和超验理想的指引下,师生才能跨越学科的界限,将知识、智慧与美德真正地统一起来,因为真善美是不可分割的。美国研究型大学作为世界高等教育机构的高层次部分,它的通识教育应该拥有超验的理想、承担育人的重任、探讨当前人类共同面临的重大问题,否则受损的不只是大学,更有人类文明的进程。

四 初步探索和创新之处

本书的初步探索与创新之处在于:

第一,目前国内外对美国大学通识教育的研究虽然数量不少,但尚无全面反思美国研究型大学通识教育的专著。美国研究型大学名声显赫,但这并不意味着它们的通识教育是值得模仿的对象。事实上,大部分美国研究型大学实施的是零散的分布必修课程,根本无法体现统一的通识理念,与通识理想相去甚远。由于美国乃至全世界都存在“高等教育哈佛化”的现象,因此反思美国研究型大学的通识教育对其他高等教育机构有着特别重要的意义。

第二,作者认为,通识教育的宗旨应包括知识的寻根和视野的整体性、心性的修炼、公民的造就三个层次,以塑造价值观和培养批判精神为主线。这不同于追求经典、忽视时代潮流的永恒主义通识教育理念,也不同于强调经验和活动、忽视间接经验积累的进步主义通识教育理念,更不同于将通识教育简化为几种核心能力的要素主义通识教育理念。以往对通识教育的论述往往停留在知识的扩展、技能的培训、适应变换的工作、适应社会等方面,最多也只停留在理智的全面培育这些层次,很少论及通识教育修身养性、塑造价值观、造就有责任感的公民这些层次。这种说法并不是有意拔高通识教育,而是因为单独的公民教育和道德伦理课程效果并不理想,任何公民教育都需要以广博的视野为基石,否则很难培养真正意义上的文明的公民。公民培育和价值塑造是通识教育的应有维度,是高质量的通识教育的自然结果。

第三,时代的变迁、社会问题的变更对通识教育提出了巨大的挑战。本书立足社会的大背景,对美国研究型大学通识教育与现实重大问题的关系着重进行了阐述。当我们把通识教育放在社会历史背景下,考察它的社会历史功



能时,就会发现美国研究型大学面临许多现实重大问题的时代挑战。应对时代问题是通识教育面临的最大挑战,也是通识教育的生命力所在。

在教育研究中,当我们坚持理论的实践来源与实践标准,要求理论联系实际、理论研究与实践改革同步进行的时候,也应该特别重视教育理论对教育实践的先导作用,以避免教育实践的肤浅和盲目。^① 国内学术界和教育界不应单纯模仿美国的大学通识教育实践,而应在更广阔的时代和历史背景中、在教育理论的指导下,反思美国研究型大学的通识教育实践,汲取经验教训、扬长避短,从而更好地建设中国大学的通识教育。

^① 魏贤超:《德育课程论》,黑龙江教育出版社2004年版,第4页。

第一章

通识教育的历史

第一节 通识教育的定义

一 通识教育定义的变迁

“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在一起的人是美国鲍德学院(Bowdoin College)的帕卡德(A.S.Packard)教授。他说:“我们学院准备给青年一种通识教育(general education),一种古典的、文学的和科学的、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,使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。”^①这是通识教育最初被赋予的含义。它强调通识教育是在专门知识研习之前对知识总体的了解,是专门学习的准备。

如今人们对通识教育有了新的理解。21 世纪的通识教育已不再局限于本科生的一、二年级,甚至将不再局限于本科阶段。联合国教科文组织的《教育——财富蕴藏其中》一语中的地指出:在整个教育过程中,应该促进专业教育和通识教育的同时发展。^②通识教育和职业教育应携手并进。^③其实哈佛的“红皮书”早就指出,通识教育是为所有人提供的,并在所有教育机构——

① Pachard, A.S. “The Substance of Two Reports of the Faculty of Amherst College to Board of Trustees,” *North American Review*, 1829, (28), 300.

② 国际 21 世纪教育委员会:《教育——财富蕴藏其中》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社 1996 年版,第 77 页。

③ 约翰·布鲁贝克:《高等教育哲学》,王承绪等译,浙江教育出版社 2001 年版,第 95 页。



小学、中学、大学和学校后教育机构中实施。^①今天研究型大学的研究生会成为明日掌管课程的教职人员,如果他们对通识教育毫无兴趣,那么他们负责的教学会怎么样呢?博耶报告指出改善本科生教育的途径之一是重塑研究生教育。该报告强调应重视研究生教育中的交流技能和教学技巧,因为那些招募博士的公司领导需要具有团队工作、批判思维、解决问题的实际能力以及擅长口头和笔头交流的人才,而研究生教育往往忽视了这些方面。^②除了交流技能和教学技巧,整个博耶报告一直强调从新生开始的基于探究的跨学科学习,认为如果指导本科生的研究生仅仅在狭窄的领域中钻研,他们怎么能具备指导本科生进行跨学科学习的视野呢?因此,纽约大学(New York University)文理学院研究生院的主任斯蒂普森(Catherine R. Stimpson)提出,研究生阶段也应该实施通识教育。^③知识经济时代需要受过广博教育的问题解决者,这些人能够轻易地跨越专业的界限;^④解决实际问题也正需要能跨越专业界限的人才。

今天的通识教育不局限于对知识总体的了解,因为要了解所有的学科分支已不可能,在基础教育之后仍保持对所有学科的教学也不切实际。信息革命使得知识急剧增长、知识老化速度加快。今天的通识教育强调的不应是知识的总体,而应是知识体系的核心和视野的整体性。

李曼丽在梳理、综合迄今为止的50余种通识教育定义的基础上,运用韦伯的“理想类型”对通识教育下了定义,即:就其性质而言,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。^⑤

从这一定义,我们可以看出,文明公民的教育(education for civilized citi-

① The Harvard Committee. *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1945, 102.

② The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

③ Stimpson, C.R. "General Education for Graduate Education," *Chronicle of Higher Education*, 2002, 49 (10), B7.

④ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 107.

⑤ 李曼丽:《通识教育——一种大学教育观》,清华大学出版社1999年版,第17页。



zenship)为当代通识教育运动之核心。^① 1945年哈佛委员会的《自由社会中的通识教育》一书就指出,通识教育是指学生在整个教育过程中,首先作为人类的一个成员和一个公民所接受的那部分教育;通识教育的目的在于培养有社会责任感的人和公民,专业教育在于培养学生具备从事一定职业的能力,两者有区别但不可分割或对立;责任感和公民意识的培养,是大学教育的核心问题。^② 顾明远先生对通识教育的定义也反映了这一核心:“所谓通识教育,是指不论哪一个专业的学生都需要学习的那种教育,是为培养独立人格和个人生活能力做准备,使他作为一个公民和文化的继承者能与其他社会公民共同相处的那种教育。”^③

对于通识的“通”字解释最精辟的莫过于《大学一解》。通识之通,既非通通都识,亦非帕卡德教授所说的对知识总体状况的综合全面的了解,更不能局限于多种能力和素养的培训。“今日而言学问,不能出自然科学、社会科学与人文科学三大部分;曰通识者,亦曰学子对此三大部门,均有相当准备而已。分而言之,则对每门有充分之了解;合而言之,则于三者之间,能识其会通之所在,而恍然于宇宙之大,品类之多,历史之久,文教之繁,要必有其一以贯之之道,要必有其相为因缘与依倚之理,此则所谓通也。”^④这是文明的公民所具备的学养的最高境界,即了解各学科间互相依赖的关系,具备综览各学科的整体视野。当然,所谓文明的公民,仅有丰厚的学养是不够的,还要具备“天下兴亡,匹夫有责”的对人类生存的社会与自然环境的职责感,并能真正地践行,而不只是关心个人福祉,抑或仅止于空谈。

在生态恶化导致物种迅速减少、森林大面积锐减、全球变暖等许多不可逆转的局势的今天,我们应该看到个人作为地球公民迫切需要具备生态素养。由于政治的、经济的或文化的原因,人类还继续着对自然大肆挥霍玷污的生活方式,还延续着“人定胜天”、“科技能解决一切问题”等旧的工业社会的思维方式,而且教育也时常受制于政治、经济和文化的因素,但教育不应忘记它的前瞻性和指导性功能。在资源短缺的新世纪,所谓“文明的公民”,必须包含生态素养维度。许多教育家将教育的目标定义为“人类的幸福”,这种提法明显具

① 张寿松:《大学通识教育课程论稿》,北京大学出版社2005年版,第25页。

② The Harvard Committee. *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1945, 51.

③ 顾明远:《世界高等教育发展的基本趋势和经验》,《北京师范大学学报》(社会科学版)2006年第5期,第31页。

④ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。



有人类中心主义倾向,而且对于如何定义“人类的幸福”也颇值得争议。忽视人类生存的生物圈的相互依存和整体性,用人类中心的思维看待世界,由于贪婪、无知和自负破坏了精巧的生态系统,人类必将饱尝恶果。由于生态问题迫在眉睫,从多方面威胁人类的生存,且教育和政治主流对该维度长期忽视,因此在面向所有大学生的通识教育中大大提高生态素养教育的比例的需要显得尤其迫切。

综上所述,本书认为通识教育的定义应为:通识教育是指无论哪个专业的大学生都要接受的,使其对人与自然、人与社会的关系有完整恰当的理解,能作为一个地球公民和文化继承者积极参与社会生活、具有社会责任感的全面发展的教育。

二 对“适应变化说”的批判

关于通识教育的理解,在美国高等教育界还流行一种“适应变化说”。美国高质量高等教育研究小组在其 1984 年的报告《投身学习:发挥美国高等教育的潜力》中指出:“谁也不能确切地知道,新技术将会怎样影响我们未来劳动力所要求的技能和知识。因此,我们的结论是:为未来的最好的准备,不是为某一具体职业而进行狭窄的训练,而是使学生能够适应不断变化的世界的一种教育。”^①2002 年在宾州大学举行的研究型大学的通识教育座谈会提交的报告《平衡中的学生:研究型大学的通识教育》认为:“科技变革和知识增长的速度表明了专业的或职前的学习课程是不够的;21 世纪的经济要求受过广阔教育的、灵活应变的劳动大军。”^②杜德斯达在《21 世纪的大学》一书中指出:“尽管难以给通识教育下定义,它的实现也极具挑战性,但这难以捉摸的通识教育的目标可能依然是使学生们为终生学习和变化的世界做好准备的最好途径。毕竟,大学教育就应该让人为生活做准备,事业也只是人生的一个经历而已。”^③布鲁贝克也认为:“对通识教育持广泛的观点是必要的,因为一个人必

① Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, DC: National Institute of Education, 1984.

② The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 7.

③ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 78.



须不仅为工作做好准备,而且要为工作的变换做好准备。”^①

这些说法本身没有错误,但如果我们仅仅以这种高度和要求看待通识教育,就赋予了通识教育太强的工具性。适应变幻的社会指向的最终目的是什么呢?仍旧是谋生。当然我们不能否认人类求生存的本能,但在变幻的世界中成功地拥有一席之地之后呢?是否无尽的欲望是维持生命延续的动力?在教育人“何以为生”的知识和本领方面,教育显示了它巨大的实用性,^②但是在“为何而生”的教育方面的缺失却导致了生存的无意义,所有的“何以为生”的工具都失去了旨归。我们不能让学生做不食人间烟火的僧侣,但也不能让他们在为变化的世界而拼搏之后茫然若失、怀疑人生的意义。这种“梦幻破灭”(disillusionment)时的精神空虚状态其实一直都是文学探究的主题。^③

早在1987年,博耶就在关于学院生活的报告中指出:“在我们的调研中,印象最为深刻的是,目前的学院教学在能力教育上非常成功,包括搜集资料的能力、考试的能力、在某一专业领域的知识和能力……但是留给我们的一个问题是,教育的目的究竟是什么?能力又是为了什么目的?大学期间,正是学生开始探索个人前途的选择并形成自己价值观的时期,如果学校把那些对人类最有切身利益关系、最难以摆脱的问题和最具创造性的契机,都放到十分次要的地位,那会是多么的不幸”;“我们发现许多领域,技能成了目标。学者忙于分类、计算和解码。我们正生产出技师,但我们时代的危机却与技术程度的高低无关,而与社会和历史视角的缺失有关,与技能和良心的灾难性分离有关。”^④可见,适应变化不是终极目的,如果以此为鹄的将危害无穷,社会将充斥着技能与良心分离的高级技师,他们还缺乏社会与历史视角,不知古往今来,不问生存意义,不顾社会利益。通识教育的终极目的应该是对伦理或社会问题的关注,对人与自然的关系、对人类生存状况的反思。

“适应变化”说反映了“美国大学随时为更新做好了准备,而且任务总是很

① 约翰·布鲁贝克:《高等教育哲学》,王承绪等译,浙江教育出版社2001年版,第88页。

② 鲁洁:《通识教育与人格陶冶》,《教育研究》1997年第4期,第16—19页。

③ 从20世纪初爱略特的《荒原》和《普鲁弗洛克的情歌》、20世纪60年代海明威小说中的“迷惘的一代”,到现代的《兔子,跑吧》等作品,都描绘了现代人各种程度上的迷惘、精神家园的失落。狄更斯等19世纪及以前作家的作品还以人生的苦难为主题,因为在工业化初期或前工业化社会,悲苦的生活状况普遍存在,在大自然强大的力量面前,人的力量非常渺小。但随着中产阶级的兴起,生产力的迅速发展,人们的生活条件改善了,精神却荒芜了,这些就成了当代文学作品的主题。

④ Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 283, 110—111.



紧迫”^①。辜鸿铭曾说：“欧洲教育的目的，在于怎样做一个成功的人，怎样做一个能适应社会的人。常常有西洋友人对我说：我们是生活在一个二十世纪，而你们则由于还在接受十九世纪的教育，所以就无法成功；实际上，我们东洋的教育，不仅能使我们的子弟适应现代社会的生活，而且还能促使现代世界向着更美好的方向发展；孔子说：教育的目的在于称作‘大学’的根本之上。那就是‘大学之道，在明明德’，也就是发明人们当中所固有的辨别道德的能力。这就是教育的目的，必须成为一个为社会所推崇的人、聪慧的人，也就是说，教育的目的，在于为了明德，在于为了创造一个新的更好的社会而培养人才。《大学》中的‘在新民’之‘民’不是指人民，而是指社会，创造新的更好的社会是高等教育的目的，这才是孔子的本意。”^②虽然辜氏此处批驳的是欧洲教育，但在适应社会方面，美国有过之而无不及。而辜氏所推崇的大学之宗旨包含了“适应变化”说所没有的价值与伦理维度。当然，在不同的社会语境下，对“文明公民”的定义不同。在新世纪面对新的问题，文明的公民应当包含新的维度。例如，作为地球公民，他应当责无旁贷地采取行动，制止人类盲目地破坏生存环境，以免造成无可挽回的损失和威胁人类自身的生存；生态素养以及相应的价值观必须成为新时代文明公民的重要维度。

第二节 美国大学通识教育的发展脉络

关于美国通识教育的派别和历史发展脉络，许多著作都作过详尽的梳理，因此本书拟就其中一些问题和要点作进一步的探讨。

一 从亚里士多德到哈佛“红皮书”：重心的转移

通识教育的源头是亚里士多德提出的自由教育，他在《政治学》第八卷中说：“一切有用的知识，并不都适合于教育，在文雅科目和非文雅科目之间是有差别的。显然，只有那些不使学生趋向于机械性的活动者，始可置于教材中。所谓机械性科目，即那些技艺科目，并不能使自由民的身体、心灵、智慧有助于

^① Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row Publishers, 1987, 7.

^② 辜鸿铭：《中国人的精神》，黄兴涛、宋小庆译，广西师范大学出版社2001年版，第180页（附录：《东西异同论》，辜鸿铭1924年在日本东京工商会馆的演讲，译自日文《辜鸿铭论文集》）。



善的行使……此类科目,以获得工资为目的,未能给予心灵休闲,反使心灵趋向机械性的较低层次。”红衣主教纽曼继承了这一思想,他独尊人文而轻视科学,以牛津所采用的古代语言和文学为最好的题材,至于植物、工艺、会计、击剑、农工商和体力活动的科目,他认为根本不应该在大学存在。

在选课制和专业课出现之前,所有的课程都是通识教育。在历史的大部分时间里,教育的最高阶段包括一套共同课程,它们旨在完成精英人物的道德和智力塑造。美国大学兴起的通识教育课程在一定程度上是对日益增长的专业化的抗衡,这种抗衡是由“教育是一种道德事业”这个传统思想引发的。1945年的哈佛“红皮书”强调通识教育应致力于塑造自由社会的好公民。^①从亚里士多德到“红皮书”,我们看到从古典自由教育到现代通识教育的重心的转移:从陶冶心灵转移到塑造公民。

日本学者梅根悟指出,亚里士多德把为了劳动的教育和为了度过余暇时间的教育严格区别开来加以论述,而时至今日,无论为了参加劳动的教育,还是为了度过余暇的教育,都已发生了巨大变化;人们对余暇教育的认识,也不能和亚里士多德时代同日而语,余暇教育已经成为大众教育的课题,变得越来越重要了。他指出,必须把亚里士多德所说的音乐包括在内来考虑今后的教育问题。^② 阿兰·布鲁姆也曾指出,艺术和思想是自由教育的实质。^③ 艺术熏陶人的心灵,思想是人的魂魄所依,这些曾是古典自由教育提供给贵族的内容。在教育民主化的今天,通识教育除了塑造自由社会所需要的有道德的公民,也应该陶冶他们的性情,让他们度过有意义的闲暇时间,做文明的公民。这样,在亚里士多德时代分别给予不同等级的人的教育,今天将同时用于培育公民。

二 20世纪美国大学通识教育的三次复兴

动荡不安的20世纪美国在课程方面出现了三次复兴,以期为公共核心课程赋予新的生命。第一次复兴与第一次世界大战造成的创伤有关。当时战争的破坏和成千上万青年的死亡动摇了西方理性主义的基础。领袖们确信通过复兴通识教育,能够解释我们所面临的共同问题,并使我们的公共生活得到更

① Bol, P.K. *Another Generation of General Education*. http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/essays_pdf/Peter_K_Bol.pdf. 2004-10-01/2006-08-30

② 大河内一男、海后宗臣等:《教育学的理论问题》,曲程、迟凤年译,教育科学出版社1984年版,第296页。

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 79.



新。1936年,赫钦斯绕开大学评议会,成立了一个人文课程委员会(The Committee on the Liberal Arts),重新探讨古代“七艺”在现代教育中的地位,“形成一个以学习西方文明的‘伟大名著’为基础的课程框架”。但是,该委员会在应该阅读什么书、如何解释文本、如何传授哲学等基本问题上无法达成一致,加之学校一些教师的强烈反对,有关计划失败。^①

第二次通识教育的复兴出现在第二次世界大战后,它也反映了校园以外的社会和政治事件对大学的冲击。德国作为伟大的学术中心,却酿造了残暴的法西斯主义。布痕瓦尔德和奥斯威辛似乎嘲弄了关于教育能使人高尚和文明的数十篇崇高的讲话。接着就出现了原子弹。这个科学的神怪,一旦被释放出来,会不会导致人类末日的来临?^②加之美国在二战后强调自由和民主,学校教育以学生兴趣为中心。1957年苏联第一颗人造卫星上天,美国上下一片惊慌,各界检讨认为美国在这方面的落后是战后自由化、兴趣化、以学生为中心的教育所带来的肤浅散漫、趋易避难的教育的结果。美国《国防教育法》(National Defense Education Act)遂于1958年通过,高等教育界也开始再度加强通识教育,即一方面巩固基础知识,另一方面希冀通过通识教育增强人们的道德意识。

第三次通识教育的复兴源自1977年卡内基教学促进会发布的《学院课程的使命》(Missions of the College Curriculum, 1977),该报告开创了通识教育改革的纪元,称通识教育为“灾难性区域”(a disaster area)、缺乏定义(poorly defined)和实质性的东西(recognizable substance)。^③1949年虽然哈佛正式通过了以“红皮书”为基础的通识教育课程,但该项课程事实上与红皮书所说的大相径庭。1975~1976年的一项哈佛调查表明,学生认为大多数的通识课程和系里的专业课程没有多大区别。^④当时大学校门广开的入学政策,使大学生的异质性快速增高。为满足大众各色人等的不同需求,大学的通识课程和教学只好作出改变。但大多数的所谓改革,虽然书面文字上写得堂

① Bell, D. *The Reforming of General Education—the Columbia College Experience in its National Setting*. New York: Doubleday, 1968, 27.

② Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 64.

③ The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977, 11, 184.

④ Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978, 360, 861.



皇,实质上是自由放任的。1969年布朗大学在激进学生的要求下,几乎取消了原先各种修课规定,学生只要修满最低要求的学分即可毕业。根据1977年卡内基高等教育政策研究协会(Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education)的报告,这段期间只有10%的大学采用共同必修的核心课程;其他85%的大学采取松散的分类必修课程,只要学生修足学分即可,不敢再多规定共同的核心必修课程,以免学生抗议示威。^①鉴于此,1977年美国教育专员博耶和他的助手开普兰(Martin Kaplan)号召实行共同的核心课程以加强社会凝聚力、对抗猖獗的个人主义。^②

1978年,哈佛学院从它的核心课程工作组接到报告,建议实行新的必修通识教育课程计划。1978年以后,许多高校受哈佛核心课程的影响,不少有声誉的博士学位授予大学和一些文理学院都启用了冠以“核心课程”名称的通识教育计划。^③但真正能坚持“核心”的大学凤毛麟角,结果核心课程又沦为必修分布制的变体。因此,1985年美国大学与学院联合会(the Association of American Colleges and Universities, AAC&U)发布了《学院课程的整合》(*Integrity in the College Curriculum*),抨击了学生中的职业主义和教师中的专业化趋势,认为它们使通识课程丧失了应有的连贯性和效果。政府也对这一状况予以关注,其文件《国家处于危机之中》(*A Nation at Risk*, 1983)、《拯救我们的遗产:高等教育中的人文科学的报告》(*To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*, 1984)以及《投身学习》(*Involvement in Learning*, 1984)都涉及了这一问题。《国家处于危机之中》认为1983年的学院毕业生总体来说比40年代和50年代的毕业生“受教育程度低”(less well educated)。《投身学习》是国家教育局(National Institute on Education, NIE)发起的一个计划,批判了美国本科生中偏离传统的文理课程、走向狭隘的专业化和职业化的趋势以及评估机构带来的压力阻碍了“与自由教育相关的广博的见识”。^④

① Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, 9-15.

② Boyer, E.L. and Kaplan, M. *Educating for Survival*. New Rochelle, N. Y.: Change Magazine Press, 1977.

③ 李曼丽:《通识教育——一种大学教育观》,清华大学出版社1999年版,第93页。

④ Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, DC: National Institute of Education. 1984, 10.



美国大学与学院联合会在 1989~1993 年间受到“国家人文捐赠基金”(National Endowment for the Humanities)资助,主持了“学习文化遗产:塑造人文领域的核心课程”(Engaging Cultural Legacies: Shaping Core Curricula in the Humanities)的通识课程改革项目,自愿参与项目的有 250 个大学和学院,但主要参与合作的是 63 所大学。这些高校试图构建全球与美国文化的新知识框架,要求所有学生至少参加 2 个学期的共同的“文化遗产”体验。自愿参加的 250 所院校都表达了对课程碎片化的深切关注以及对分布必修制的不满,因为它们无法建立跨越学科的连贯性。这些院校将当时的课程描述为“结构不紧密”、“不连贯”、“不连续的知识体”,认为共同学习是纠正课程碎片化的途径。不论规模大小,大部分院校都要求恢复或引进明晰的以人文为基础的核心课程,为教师和学生提供智力中心。^①

我们不难看到,曾以赫钦斯为代表的传统教育哲学的永恒主义和要素主义者在新一轮通识教育改革中不乏其人。美国教育部长贝内特(William Bennett)在 1984 年的《拯救我们的遗产——高等教育人文科学报告书》(*To Reclaim A Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*, 1984)中对衰微不振的人文教育表示了深切关注,提出用以名著为线索的核心课程来实施人文教育。在 1986 年哈佛大学毕业典礼上他又斥责核心课程的不实,认为它没能坚守永恒的价值观。^② 阿兰·布鲁姆在 1987 年的《走向封闭的美国精神》一书中悲叹大学生对西方文明和伦理价值的无知和漠然隔阂。钱妮(Lynn Cheney)在 1989 年出版的《50 小时》(*50 Hours: A Core Curriculum for College Students*, 1989)一书中大力主张大学应该实施强有力的共同核心科目。由于现代教育中存在着把人当工具或强化人的片面发展、忽视人的身心协调发展的倾向,永恒主义、要素主义等用以全人教育为理念、旨在实现人的全面价值的教育思潮作为对抗工具理性的思想就会继续存在。

三 1990~2000 年间美国大学的通识教育

伽夫等人在 2000 年做过两次电子问卷调查,一次是对美国大学与学院联合会(AAC&U)的 567 所授予学士学位的高校主要学业负责人(Chief Aca-

^① Schmitz, B. *Core Curriculum and Cultural Pluralism*. Washington: Association of American Colleges and Universities, 1992, 7.

^② Werner, L.M. "Bennett Assails the Quality of Education at Universities," *New York Times*, 1986-10-10.



demic Officers)的调查,收到 278 份回卷;另一次是对主管日常通识教育的行政人员的调查,收到 200 份回卷。调查表明,在大部分校园,通识教育仍是重点事项。57% 的四年制院校——包括卡内基基金会确定的所有类型——正在正式检讨通识教育,43% 声称第二年将进行检查。而且 64% 的学业负责人报道说,作为院校的优先重点,对通识教育的关注增加了,只有 2% 的人说减少,33% 的人说没有变化。^① 99.6% 的大学在 2000 年比 10 年前更重视通识教育。但大部分人怀疑校方的重视到底能对学生造成多大的影响。^②

在 1990~2000 这 10 年间,通识教育的改革明确了目标,指令性要求加强,削弱了学生选择的权力。大多数高校没有采用一套严格指定的核心课程,而是选择了指定课程与自由选修间的第三条道路:跨学科主题组合、课群和学习共同体。关于多元文化的课程也从 20 世纪 80 年代起就开始成为通识教育的一部分。^③ 此外,学生的技能和天赋也变得越来越重要。^④ 美国大学与学院联合会认为,世纪之所呈现的一系列有前景的趋势是:承认新生年是关键的转换期,产生新的特别课程和支持体系以提高学术成功的机会,通识教育向高级学习阶段延伸、贯穿大学 4 年,尤其关注主动的、体验性的、技术的和合作的学习方法。^⑤

通识教育向高级阶段延伸的改革趋势由来已久。在 20 世纪 70 年代之前,通识教育课程一般都安排在大学本科教育的前 2 年。从 70 年代中期开始,人们对这种安排产生争议。主张把通识教育安排在前 2 年的学者认为,通识教育是为专业学习奠定基础;主张把通识教育贯穿在 4 年中的学者认为,学生一开始进大学就已经有了强烈的职业兴趣,这是无法回避的事实,因此在一年级,至少应选 1 门与专业有关的课程,这有利于在学生的专业兴趣发生转移时,尽快转向新的主修领域。目前,越来越多的学校允许学生在第一年选 1 门与专业有关的课程,其后,通识教育课程逐渐减少,专业自由选修课逐渐增多。这种安排的理由是,通识教育是人的一生中的一个重要内容,而不仅仅只在

① Gaff, J.G. "Keeping General Education Vital: A Struggle Against Original Sin?" *Peer Review*, 2003(summer), 31.

② Johnson, D.K., Ratcliff, J.L., and Gaff, J.G. "A Decade of Change in General Education," *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 9-28.

③ Johnson, D.K., Ratcliff, J.L., and Gaff, J.G. "A Decade of Change in General Education," *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 9-28.

④ Ratcliff, J.L. "Re-envisioning the Change Process in General Education," *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 97-118.

⑤ AAC&U. *General Education: the Changing Agenda*. Washington: AAC&U, 1999, 2.



18~19岁之间,整个大学阶段都是接受通识教育的重要时期。^①目前统一通识教育与专业教育的呼声很响。如果要统一这矛盾的双方,首先时间上不能分割,不能泾渭分明,否则更容易形成两个迥然相异、毫无关联的阵营。

10年间变革的总体目标是减少碎片化的程度,加强连贯性,促进学生主动学习。^②但是,虽然这10年间改革的主要目标是让通识教育更连贯,在2000年的调查中只有38%学业负责人认为他们的这一计划实现了。^③高校的学业负责人一般认为通识教育是不不断变化的,而且这种变化是渐进的,不是一次性就能全面解决问题的。^④对通识课程碎片化的关注从20世纪80年代末一直延续到21世纪初,而通识教育第三次复兴的缘由也是为了对抗学生中猖獗的个人主义和自由主义。可见,如何使通识课程更有连贯性(coherence)和整体性应该是通识教育改革一直面临的难题。

拉特克利夫(James L. Ratcliff)认为,10年间的改革成果局限于通识教育教学法上的创新,例如对主题项目的兴趣与日俱增等等,但学术领导人对通识教育理念并没有显示出多大的兴趣,更无意将它们贯彻到院校的日常运作中。学生通常表现出对专业学习的偏好,通识教育的促进也遇到学院组织和价值观方面的阻碍。^⑤要加强通识教育的连贯性和整体性,势必要得到大学组织和价值观上的支持,即加强学科间的流通性,削弱专业化在大学中的至高地位,这些都是通识教育面临的巨大挑战。

四 新世纪美国大学的通识教育

哈佛文理学院的前任院长哈瑞·刘易斯(任期为1995年至2003年)认为,哈佛“红皮书”发表60年后,新的哈佛通识教育报告不但未能促进价值观和理念的共享,而且还放弃了旧的通识教育所秉承的理想,即希望“在冷战之

① The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Mission of the College Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977, 182.

② Ratcliff, J.L. "Re-envisioning the Change Process in General Education," *New Directions for Higher Education*, 2004 spring, 97-118.

③ Ratcliff, J.L. "Re-envisioning the Change Process in General Education," *New Directions for Higher Education*, 2004 spring, 97-118.

④ Johnson, D.K., Ratcliff, J.L. and Gaff, J.G. "A Decade of Change in General Education," *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 9-28.

⑤ Ratcliff, J.L., Johnson, D.K and Gaff, J.G. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities, 2001, 1.



初……通过开设针对当代问题的课程,建立一个美好的国家意识形态”^①。时代在变化,教授通识课程的教师一茬接一茬,新一代的教师并不认同前辈教师的理想。通识课程的内在逻辑已不复存在,它已经成为各系安置没有能力上专业课的教师的“垃圾场”(dumping ground)。越南战争、种族冲突,以及随之而起的哈佛校园暴动,给原本奄奄一息的通识课程雪上加霜。^②

到20世纪末,许多研究型大学的通识教育已经濒临灭绝,残留下来的也通常受学校内部政策的左右而不是受教育哲学的影响。^③ 大学日益增长的研究和专业化趋势使得本科教育的内容越来越专业化并以研究为基础。现代科学的发展趋势一方面是高度分化,另一方面是高度综合。但目前既定的成功模式还是以高度分化为主,或者辅以有限的学科交叉,而不可能回归古代的混沌综合。根据博耶报告的建议,研究型大学的本科教育不能盲目模仿小型文理学院,必须突出它的研究特色,即加强本科生科研。但如果对研究的分化趋势不加限定的话,那么这样的研究使命只是进一步加强了专业化的重心。

虽然小型的文理学院仍旧是通识教育的堡垒,它们往往完全聚焦于本科教育,但即使在这些学院,也有很多哈佛的追捧者,要求在教师科研方面高产,而本来这些教师以授课为主要职责。^④ 可见,研究型大学对整个大学教育体系“高等教育哈佛化”^⑤的影响相当大,因而我们尤其需要对位于该体系顶端的美国研究型大学的通识教育进行深刻的反思。

第三节 通识教育的宗旨

大凡学有宗旨,是其人之得力之处,亦是学者入门之处;“学者而不能得其

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: Public Affairs, 2006, 62.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: Public Affairs, 2006, 57.

③ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

④ Katz, S.N. "America's Top University: Does College Need to be Reformed?" *College Week*, 2005-11-15.

⑤ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 302.



人之宗旨,亦犹张骞初入大夏,不能得月氏要领也”^①。为了使我们美国研究型大学的通识教育有更深入全面的反思,我们首先需要澄清通识教育的宗旨,以检验实践与宗旨间的差距。

对于通识教育的宗旨,许多大学的使命陈述(mission statement)中都有冠冕堂皇的言论。纽森姆和海斯(Walter Newsom and Ray Hayes)于20世纪80年代末围绕“使命陈述有价值吗?”这一问题对美国东南部11个州的142所高校进行了问卷调查,回收率为80%。结果表明:使命陈述的首要原因是为了院校鉴定,其次是为了行政管理和战略规划。各校的使命陈述一般很少有自己的特色,如果不标上大学的名称,简直无法根据使命陈述来区分这些大学。绝大多数陈述模棱两可、含糊其辞,或华而不实、缺少具体和明确的目标。“它们的内容雷同,充满了赘语,却表达不出什么东西”;使命陈述的用途在于“许多高校每隔几年把它拿出来,弹去灰尘,向来访的鉴定组织展示;或用于新一轮的课程评估;或展示给新到任的校长”。^②鉴于此,本书没有像其他研究那样从各校的使命陈述中总结通识教育的宗旨,而是将通过经典文献的理论梳理,结合实际情况来探讨通识教育的理想宗旨。

一 通识教育宗旨之一:知识的寻根、视野的整体性

《大学一解》曾说:“以无通才为基础之专家临民,其结果不为新民,而为扰民。”^③丹尼·贝尔也对专家的局限性进行了深刻的剖析,认为通识教育要解决的不是深度相对广度(depth versus breadth)这样简单的问题,而是“相对的广度与有限的、危险的不负责任的技能”之间的问题。^④阿兰·布鲁姆亦曾感叹:“我们一向过于相信科学的功能,看不到科学家与绅士的眼界有多大差别。对一个关心着战争与和平、正义、自由与光荣的人而言,一个科学家的兴趣会显得多么奇特和渺小。”^⑤大学所以宏造就,其所造就者不应为“粗制滥造之专家”,而应为比较“周见洽闻,本末兼赅,博而能约之通士”。^⑥

① 黄宗羲:《明儒学案》上册,中华书局1985年版,第17页。

② Newsom, W and Hayes, R. “Are Mission Statements Worthwhile?” *Planning for Higher Education*, 1990(winter), 28—30.

③ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

④ Bell, D. *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting*. New York: Columbia University Press, 1966, ix.

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 270.

⑥ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。



1803年,谢林在《关于大学学习方法的讲义》中针对当时普遍的学风,指责学生为了世俗的利益眼光仅局限于各自的专业,满足于片面的专业教育,而忘记了“学者更为高远的使命”,因为原本“大学学习的方法只能建立在对所有科学门类间有机联系的正确认识之上”。^① 1808年施莱尔马赫在《德国特色之大学断想录》中指出,青年应“不孤立地、在相互的联系中探索具体的现象,不使之须臾脱离与知识整体和全体的关联”^②。早在1789年席勒也在耶拿大学的任职演讲《什么是世界史及为何要学习世界史?》中对利禄之徒和哲学之才进行了区分。他认为前者满足于专业教育,满足于谋得一份职位,利禄之徒分割之地,正是哲学之才打通之处。哲学之才一开始就明白,在知性范围中,正如在感性世界中一样,事物总是相互关联的,因此他不会满足于被割裂的知识,而会追求知识的协调。他的一切努力都是为了知识的圆满贯通;只要他的知识概念没有达到和谐的整体,只要没有深入到艺术和学术的内部核心,豁然统揽全局,其高贵的求知欲望便永不停歇。^③

席勒这番话除了提到知识的联系外,还提到知识的寻根,即“知识的圆满贯通”、“和谐的整体”、“艺术和学术的内部核心”。在以知识为第一生产力的后工业时代,知识的高速裂变使得“百科全书”式的学者销声匿迹。“诸科学的领域分崩离析,它们的方法论各异其趋,仅赖各大学及其各系科之间的技术性组织以维持统一。与此相反,诸科学的根本在其本质(存在)的基地上萎缩了。”^④“知识分子的力量本来应属于诸科学某种源始未分的一致性本质。这种力量为大学所滋养并且在大学中才能真正受到保护,所以本来就是发祥于大学的。今天,这种知识分子的力量在大学中的地位又占几希?”^⑤在知识的高速裂变中,大学却没有承担保存和滋养知识根基的使命,仅热心于促进知识分化,在学术前沿竞争、开拓无尽疆界。

若要诸科学之树常青且枝繁叶茂,就需要扎实的根基,这就是知识尚未高

① Schelling, F.W.J. “Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums,” in Schröder, M. *Schellings Werke*. Dritter Hauptband: München, 1977, 234.

② Schleiermacher, F.D.E. “Gelegentliche Gedanken über Universitäten.” in Sinn. *Nebst einem Anhang über eine neue zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchh., 1808, 33.

③ Schiller, F. “Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte,” in Schiller. *Schiller—Ein Lesebuch für unsere Zeit*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1984, 362.

④ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第35页。

⑤ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第45页。



速裂变之前的统一性、整体性和融通性。由于知识领域的急剧扩张,要想了解所有的知识分支已经不可能,而且知识高速裂变时代学科碎片的组合,最多只能让人从多棱镜的一两个侧面审视世界,并不能做到视野的全面拓展。只有回到诸学科领域的根基,才能具备圆满贯通的整体视野。在知识大爆炸的时代,恰恰要突出最基本的、任何时候都不会变的东西。“通识教育的根本是追问在任何时代、任何变迁下,最基本、最不会变的东西是什么。”^①自然科学的科学史,人文学科的思想史,都是知识寻根的体现;知识的迅猛发展,使得今日的科学和昨日有天壤之别,科学史不仅是无数亚学科分支的共同核心,也是连接“知识代沟”的桥梁,况且学科的历史维度亦有助于保证视野的完整性。

科技的发达、物质世界的极大丰富刺激了人们感官上的欲望,而人类的心灵却被物质享受蒙蔽而萎缩了。只有在静观和冥想中,心灵才能得到滋润,但现时代的嘈杂浮躁和激烈竞争消除了这种可能性。超验失去了指引心灵的能力,人类也放弃了对统一的终极真理的追求。在五花八门的学识及其衍生出来的五光十色的物质和技术世界中,人类连追寻生存意义的努力也放弃了。知识的寻根,就是要抛弃这些光影声色的混乱和喧嚣,综观知识从古至今的流变和分裂演化,“仰观宇宙之大、俯察品物之盛,而自审其一人之生应有之地位;纵探历史之悠久,文教之累积,横索人我关系之复杂、社会问题之繁变,而思对此悠久与累积者宜如何承袭节取而有所发明,对复杂繁变者宜如何应付而知所排解”^②。知识的寻根和视野的整体性互为因果、密切联系,它们都是恰当地解决现实问题的前提。鉴于知识的寻根和视野的整体性这一宗旨,通识教育就不应被认为是对专业教育的延伸和修补,它应是大学教育精神的核心。

布鲁姆认为,自由教育的主旨,正在于培养学生深入思考和探索人类社会所面临的一些重大问题,对思智和知识整体及人与自然的关系有总体性的把握。^③博耶也用类似的措辞指出,在一个复杂的相互依存的世界里,如果学生们尚不能以正确合理的观点看待他们的知识和生活,我们就不能让他们毕业。否定人与人之间的关系以及人与他们共同的家园——地球——的联系,就等于否定存在的现实性。^④阿兰·布鲁姆和博耶都提到了大学生必须了解的一

① 甘阳:《通识教育在中国大学是否可能》,《文汇报》2006年9月17日。

② 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

③ 布鲁姆:《走向封闭的美国精神》,缪青译,中国社会科学出版社1994年版,译序。

④ Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 91.



个重要关系:人与自然的关系。在自然生态环境迅速恶化的今天,生态素养是我们作为地球公民不可忽视的重要维度,也是通识教育的重要维度。但遗憾的是,它同时也是教育领域中长期被忽视的维度。这与人类发展历程中的生产力状况有关。直到近半个世纪,生态环境问题才日益凸显,而现代教育思想却没有作出即时的转变和调整、走出西方近代思维带来的人类中心主义的藩篱。在高等教育界,人类中心主义的扩张导致学科分化和物质主义的猖獗。知识的寻根就是要追求视野的整体性,使人们全面看待和反思人与自然的关系,而不是用碎片的学科分支肢解自然,不是用功利主义的态度剥削利用自然。

二 通识教育宗旨之二:心性的修炼

杜德斯达认为,在一个不断变化的世界中,我们不应再设想专业教育能作为一个职业提供足够的知识,或许我们应该依赖“及时式”教育。不管是从学生的角度,还是从雇主的角度,在获取所需要的教育之前,等到需要某种技能的时候再学效率将会更高。知识时代的一个最重要含义就是需要终身学习。终身学习的需求给高等教育带来了巨大的挑战,而以学校为基础的学位模式将越来越不能满足这种新的需求。在这种学习文化中,通常被我们看成获得机遇所需要的学位,将会被更为即时的知识和技能所取代。^①

杜德斯达所描绘的变化的职业市场和终身学习的需求对高等教育的挑战的确有其合理性,但同时通识教育在变幻时代的重要性也越发凸显了。通识教育能颐养人的性情,这是即时的知识和技能培训所不能替代的,也是四年制自由教育的含金之处。“教育的终极归旨并不是教人如何去征服外部世界、征服自然,而是要教人如何在自我超越中去生成、发展、提升自己的内在心灵。”^②正如雅斯贝尔斯所言:“所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年青一代),包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范、并通过文化传递功能,将文化遗产教给年青一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性。因此教育的原则,是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基,而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的

^① Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 107—108.

^② 鲁洁:《道德教育的期待:人之自我超越》,《高等教育研究》2008年第9期,第1—6页。



知识。”^①学校教育占据青年人生活中大部分时间,应该让他们学会如何全面地生活、如何做个完全意义上的人,而不仅仅为学术和工作市场做准备。教育应当把培养优秀的人性、培养有质量的生命作为第一目的,要使人了解生存的意义和人生的根本。李泽厚曾提出教育应以培育人的情感本体和伦理本体为第一目的,以塑造工具本体为第二目的。这一思路,正是回到教育的原始目的和古典目的。^② 通识教育希冀通过把握世界的整体和知识的根基而化育人的性情,培养谈吐不俗、理想远大的人才,它所追求的主要不是客观知识的广博性,而是知识对心灵的陶冶。

台湾大学校院通识教育委员会 1997 年的评鉴报告指出:通识科目的教学,无疑应以情意目标为首要,其次为认知目标,再次为技能目标。然而访谈中无论是查阅教师的教学大纲或与师生晤谈,发现似乎大多数师生仍然不甚清楚了,绝大部分教学都以认知目标为主,尚停留在知识的传授层次,较少触及或深化到情意的层次,因而通识教学会让学者感到与本科系的专门教学并无太大的差异,从而降低了通识教学的重要功能,至为可惜。^③ 黄坤锦也认为一定要把握住通识教育的本质内涵在于情操意志的学习这个目标层次。^④ 黄俊杰认为迄今台湾教育改革较少触及学生“心”的觉醒,这是教育改革最根本的关键问题。他认为,“心灵的觉醒”是教育的核心,价值观的培育是大学教育面临的重大挑战,而海峡两岸大学多以 SCI、SSCI 的论文数为指标力图跻身世界一流,往往忽略了大学育人的根本使命。^⑤

哈佛文理学院前院长刘易斯中肯地指出:“本科教育不应该太高深或太专门化,也不应该设置与职业直接挂钩的课程。哈佛的通识教育培养出来的学生应该具有业余运动员身上的贵族气质。如果学生只掌握某一专门的技能,只能以此作为谋生的手段,那他的生活将是缺乏情趣的。如果学生接受了广博的教育,他们的生活将更加丰富多彩。当然,因为将遇到学生的抵制,对教

① 雅斯贝尔斯:《什么是教育》,邹进译,生活·读书·新知三联书店 1991 年版,第 3 页。

② 刘再复:《教育、美育与人的生命质量——在“香港课程发展议会”退思日上的演讲》,《明报月刊》2003 年第 2 期。

③ 《大学校院通识教育:台湾大学校院通识教育访评结果报告》, <http://www.ncu.edu.tw/cage/study/study0105.htm>. 2003-12-01/2006-08-30

④ 黄坤锦:《大学通识教育的基本理念和课程规划》,《北京大学教育评论》2006 年第 3 期,第 26-37 页。

⑤ 黄俊杰:《二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合》,《北京大学教育评论》2006 年第 3 期,第 19-25 页。



育广度的要求也不能随意拔高。”^①刘易斯既指出通识教育怡情养性的主旨,也意识到现实对通识教育理想的制约,8年文理学院院长经历使他的观点更切实际。与刘易斯相应,半个多世纪前,中国也有位躬行实践的教育家——梅贻琦先生。他对教育之修身养性功能早有独到而精辟的见解:“我侪以今日之眼光相绳,颇病理学教育之过于重视个人之修养,而于社会国家之需要,反不能多所措意;末流之弊,修身养性几不复为人德育才之门,而成遁世避实之路。然理学教育之所过即为今日学校教育之所不及,今日大学生之生活中最感缺乏之一事即为个人之修养。”^②通识教育的核心是“文明公民的教育”,亦为培养颇具修养的公民,个人修养正是公民为社会为国家作贡献的前提。若无个人修养之前提,遑论公民参政议政之职责。

在科技高度发达的现代化社会中,个人修养又面临新的挑战。在经济增长、自动化、电子计算机革命等新科技层出不穷的巨大变化中,人的主动性逐渐消沉、甚至被埋没了。在推翻了封建帝王的统治之后,人们并没有获得所希冀的自由,而是又跳进了工业化大生产的旋涡。随着城镇、国家和组织的日益扩张,权威日益中心化而遥远,最终形成了马尔库塞所说的新型极权主义社会。个人在强大的生产机器、社会组织和官僚管理体系面前十分渺小,像大机器中的齿轮,越来越难以证实个体的力量。

马尔库塞认为,造成现代工业化社会极权主义性质的是技术的进步。技术的进步使发达工业社会对人的控制可以通过电视、电台、电影、收音机等传播媒介而无孔不入地侵入人们的闲暇时间,从而占领人们的私人空间;技术的进步使发达工业社会可以在富裕的生活水平上,让人们满足于眼前的物质需要而付出不再追求自由、不再想象另一种生活方式的代价。社会的防卫结构使为数越来越多的人生活得更舒适,并扩大了人对自然的控制。在这些情况下,大众传播工具把特殊利益作为所有正常人的利益来兜售几乎没有什么困难。社会的政治需要变成个人的需要和愿望,它们的满足刺激着商业和公共福利事业。所有这些似乎都是理性的具体体现,然而这个社会作为总体却是非理性的。它的生产率对于人的需要和才能的自由发展是破坏性的。部分地由于这个工业化社会对才能的自由发展的破坏作用,这一新型的极权主义社会成功地压制了社会中的反对派和反对意见,压制了人们内心中的否定性、批

① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 253.

② 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。



判性和超越性的向度,从而使这个社会成了单向度的社会,使生活于其中的人成了单向度的人。单向度的人,即丧失否定、批判和超越能力的人,不再有能力去追求、甚至想象与现实生活不同的另一种生活。^①

马尔库塞的这一思想可以从他的两位老师卢卡奇和海德格尔以及法兰克福学派先驱霍克海默的著作中找到共鸣。在卢卡奇之前,恩格斯就曾感叹:“在我们这个时代,(应是一直如此)每种事物好像都包含着自己的反面。我们看到,机器具有减少人类劳动和使劳动更有成效的神奇力量,然而却引起了饥饿和过度的疲劳。……技术的胜利,似乎是以道德的败坏为代价换来的,随着人类愈益控制自然,个人却似乎愈益成为别人的奴隶或自身的卑劣行为的奴隶。甚至科学的纯洁光辉仿佛也只能在愚昧无知的黑暗背景上闪耀。我们的一切发现和进步,似乎结果是使物质力量成为有智慧的生命,而人的生命则化为愚钝的物质力量。”^②卢卡奇进一步认为,商品生产中人与人的关系表现为物与物的关系,人通过劳动创造的物反过来控制人,使人的价值丧失和物的价值上升,使人失去主体性,顺从面前的现实。海德格尔认为,现代技术的本质在于框架,框架的统治对人的威胁有这样的可能性:它可以不让人进入一种更加本源的揭示,因而使人无法体会到更加本源的真理的召唤。所以,框架统治之处,就有最高的危险在。^③霍克海默和阿道尔诺认为,经济生产力的提高,一方面为世界变得更加公正奠定了基础,另一方面又让机器和掌握机器的社会集团对其他人群享有绝对的支配权。在经济权力部门面前,个人变得一钱不值。一方面,个体在他使用的机器面前消失了,另一方面,个体又从机器那里得到了莫大的好处。随着财富的不断增长,大众变得更加易于支配和诱导。社会下层在提高物质生活水平的时候,付出的代价是社会地位的下降,这一点明显表现为精神不断媚俗化。精确信息的泛滥,枯燥游戏的普及,在提高人的才智的同时,也使人变得更加愚蠢。^④当然在生产力低下的前工业社会,社会下层的精神其实也未必高尚。在食不果腹的时代,劳动人民忙于各自的

① 马尔库塞:《单向度的人——发达工业社会意识形态研究》,刘继译,上海译文出版社1989年版,第1页。

② 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第1卷),人民出版社1995年版,第775页。

③ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第136页。

④ 马克思·霍克海默、西奥多·阿道尔诺:《启蒙辩证法》,渠敬东、曹卫东译,上海人民出版社2006年版,前言。



营生,被剥夺了受教育的机会,盲目听从教会人士和统治阶级的压榨,很难说有多大的精神生活空间。不过在生产力高度发达的今天,大众的精神生活并没有与物质生活同步提升。

专业教育忙于传授专业化的知识,对心性的修炼自然有所不及。面对物质和科技对人性的压迫,通识教育承担了专业教育所缺少的提升人的精神境界、修炼心性、培养大学生内心超越性向度的重要职责。

三 通识教育宗旨之三:公民的造就

我们在大多数学校的通识教育使命陈述中都会看到技能培训一项:发展学生的阅读、计算或交流等方面的技能。但是不管什么样的技能,都没有回答根本性的问题:运用这些技能最终是为了什么?大学期间,正是学生开始探索个人前途的选择并形成自己价值观的时期,如果学校把那些对人类最有切身利益关系和最难以摆脱的问题以及最具创造性的契机,都放到十分次要的地位,那会是多么的不幸。^① 大学教育是大学生们寻求认同感和生活意义的重要时期。当追求名利的风气弥漫校园的时候,学生们更应该超越自己的私利,了解周围的世界,树立公民的和社会的责任感,为社会公益作出自己的贡献,^②从而真正实现高等教育对社会的前瞻性的先导作用。美国高等教育从18世纪发展至今,原来内在于本科教育的道德和公民教育已从高等教育的中心地位被驱逐至边缘,从学术生活中孤立出来。在美国高等教育早期,知识和道德被认为是不可分割的,如今却被切为两个独立的领域。^③ 在知识分化打破统一的价值观的时代,通识教育尤应让学生拥有心忧天下的公民职责感和甘于奉献的精神,使个人修养有所旨归,以免沦为遁世之路。

当前,生态危机威胁着人类的生存前景,物质发达侵吞着人们的生存意义,摆在人类面前的挑战,便是“如何令知识的增长能真正为人类的长远利益和福祉服务,如何令追求和发展知识的活动,同时发展出足够的自我反省能力”^④。而只有当公民具备足够的文明和素养时,他们才能进行自我反省,因

① Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 283.

② Boyer, E.L. *Selected Speeches*, 1979—1995. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 59.

③ Colby, A. et al. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, 25—32.

④ 华勒斯坦等:《学科·知识·权力》,刘健芝等编译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第1页。



为“最成功的暴政,不是那种应用武力来保证其统一天下的暴政,而是使人们不知道其他可能性的存在、不知道还有其他路可走、不知道天外有天”^①。技术官僚需要的是受过专业培训的专业人才,一部可靠的机器,一只急功近利的,或者是死板的、懂行的、而在本专业之外尽可能无知的、温顺的山羊,他们不应而且也不会反抗这个制度。^②只有当公民拥有基本、全面的信息和见识而不是偏见或愚昧时,所谓的民主和参政议政才真正有了意义。只有当舆论成为普遍的舆论时,它才会促使政府采取简单的、显然必要的但仍被置之不理的措施。^③大学正是为未来公民提供这些信息和教养的地方。“为了尝试各种可能,为了克服政体压抑其他政府形式的倾向,大学必须站出来帮助孤立无援的理性。大学是向哲思和探究开放的地方……它提供一种气氛,使哲学怀疑不至于被统治阶级的道德和势力吓倒,它保存伟大的行为、伟大的人物和伟大的思想,以使对潮流的挑战和置疑能够得到滋养。”^④然而现实中的大学往往屈服于政治和经济,没有为未来公民提供理想的教育。

美国文明上溯其源,至古希腊文明以民主为最大特色,近观其百年建国历史,仰仗个人主义精神开拓边疆之荒蛮、实用主义哲学发展经济成为全球霸主,当代美国生活表现了伯克(Edmund Burke)和托克维尔所说的个人主义泛滥、公民和政治家消失的那种社会。“年轻人只关注个人渺小的兴趣——‘造就自己’、谋求安身立命之地,这也正是他们一生追求的目标。”^⑤虽然追求个人事业发展和欲望的满足也会为社会带来利益,但个人世界观中如果没有超越个人利益的公共职责,那么忽略了个人行为的社会、道德或精神意义,最终将让社会付出巨大的代价。^⑥

没有政治上的启蒙,仅仅依靠理智上的启蒙是不够的。^⑦美国研究型大学在社会发展中所处的地位,决定了它对社会的前瞻性的指导功能应是其首

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 249.

② 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第66页。

③ UNESCO. *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1973, xxv.

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 249.

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 86.

⑥ Colby, A. et al.. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, 7.

⑦ Meadows, D.H. et al.. *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: New American Library, 1972, 199.



要职责。“这些高选择性大学的学生具有非凡的才智和抱负,改变世界对他们来说并非痴人说梦”^①;这些顶尖大学培养的人才也自然不能仅停留在物质和技术社会的“臣民”的水平,而应该具有强烈的公民职责感和奉献精神。这些精英人才应有先知先觉的禀赋和职责,领袖群伦、与社会大潮保持审美间距,更清醒、更批判地看待社会,并拥有甘于奉献的热忱和使命感,从而发挥他们的典范作用。然而令人遗憾的是,虽然美国许多全国性的报告探讨了加强公民教育的途径,却经常忽略高等教育在塑造性格和培育公民职责方面的重要意义。^②

四 通识教育宗旨的主线:价值观的塑造、批判思维的培养

以上所论述的通识教育宗旨的三个层次层层递进:心性的修炼基于知识的寻根和视野的整体性;知识并不能马上导致行为,还需要动机作为中介,而动机包括价值观和信仰等道德情感的方方面面,^③所以通识教育宗旨的第一个层次并不能马上导致第三个层次,还需要情意的修炼作为中介;而具有强烈职责感的公民的造就仍应以必要的知识和整体的视野为基础,否则公民若缺乏全面的素养,就只能止于“臣民”或“愚民”。

通识教育宗旨的三个层次中贯穿着一条主线:价值观的塑造和批判思维的培养。知识中蕴含价值,视野的完整亦有助于塑造全面的人格、培养批判性思维;个人心性的修炼和公民职责感的培养更离不开向善的价值塑造。在知识经济时代,“知识”取代以前的“土地”或“资本”成为生产的主要资源,因此,人才培育和知识生产成为新时代最根本和重大的课题。但知识的生产需要正确的伦理方向,人才的培养应以价值观的建立为核心。^④ 通识课程的着眼点不应在“识”,而在于教化,在于培养学生树立正确的价值观、人生观和世界观等。^⑤ 博克认为正当的价值判断是公民的基本素养,“在一个变化的、破碎的社会里,本科生教育最重要的产物就是不受教条束缚的,由人类价值观所滋养

① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 22.

② Colby, A. et al.. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, preface.

③ Colby, A. et al.. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, 112.

④ 黄俊杰:《二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第19—25页。

⑤ 王义遒:《大学通识教育与文化素质教育》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第1—8页。



的有判断力的头脑”^①。学生必须受到更广阔的视野的鼓舞,用他们所学的知识发现模式(patterns),形成价值观,并促进人类的共同福祉。最好的本科经历将使学生从技能走向职责(from competence to commitment)。大学本科教育不仅要为学生将来的职业生涯做好准备,而且要使他们过上有自尊和目的的生活;不仅要把知识教给学生,而且要开辟知识为全人类的目标服务的途径。^②

虽然价值塑造很大程度上是伦理道德课程的责任,但单独设立的道德教育容易割裂道德教育与其他核心课程的联系。这样不但整个核心课程设置没有整体逻辑,而且也不能让学生从各种历史的、科学的和文化的事实中体会到价值观的存在。^③况且单独教授价值观,会怂恿师生把道德准则当作绝对概念,从而对人们存有不切实际的期望。^④道德教育应是整体的、全息。^⑤理想的通识教育在传授知识的同时应培养学生的价值观,以智启德、陶冶情操。专精化的进步导致了各种价值的支离破碎,人们若要重新发现共同的价值观就必须认识到:真、善、美是人类追求的最终目标,而这些目标是不可分割的。贝塔朗菲曾指出,机械还原论导致了道德上的堕落。^⑥在完整的通识理念指导下经过周密设计的通识教育,应能让学生在汲取通识智慧的同时,培养审美情怀和价值观,因为“大学教育从根本上说是一个人文过程,关乎价值,而不仅仅是信息或知识”^⑦。将培育价值观作为通识教育的总纲,就会抛弃那些支离破碎、没有启蒙意义和道德内涵的课程,精心设计有内在联系的通识课程体系。

除了价值,贯穿于通识教育三个层次宗旨的另一条主线是批判思维的培养。席勒在区分利禄之徒和哲学之才后指出,博学的哲学之才是世人成就最

① Bok, D. *Higher Learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986, 47.

② Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 219.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 58.

④ 克里夫·贝克:《优化学校教育——一种价值的观点》,戚万学等译,华东师范大学出版社2003年版,中文版序言。

⑤ 魏贤超:《德育课程论》,黑龙江教育出版社2004年版。

⑥ 马克·戴维森:《隐匿中的天才——路德维希·冯·贝塔朗菲传》,陈蓉霞译,东方出版社1999年版,第56页。

⑦ 尼尔·陆登庭:《21世纪主高等教育面临的挑战》,载《21世纪的大学——北京大学百年校庆召开的高等教育论坛论文集》,北京大学出版社1999年版,第19—22页。



公正的评判者,他对任何事情判断都敏锐而有创见。^①《教育——财富蕴藏其中》也曾提到,为了能够领会世界上各种现象的日益复杂性并战胜它所引起的失落感,每个人均应首先获得一整套的知识,然后学会正确地观察和分析各种事物,以批判的精神来对待大量流通的信息。信息科技的飞跃发展使人类获得知识和信息的方式发生了天翻地覆的变化,资料的获得已相当便捷,但资料的筛选和评价构成了新的挑战。在此方面,教育比以往任何时候都更为明确地显示出它在培养判断力上的不可取代的作用。它有助于超越传媒有时提供的简化或歪曲的看法,真正地理解所发生的各种事情,并能十分有益地帮助每个人成为我们眼前正出现的这个动荡不安的世界的一个公民。^②博学之士方能具备敏锐的批判眼光,批判性思维是高质量的自由教育的自然结果。“受过自由教育的人会贬斥那些唾手可得的方案,这倒并非因为他固执己见,而是因为他深知思考的价值。”^③

不过,当前由于过度倡导批判思维,很多人拿批判性思维当口号,忽略了批判性思维的知识基础。“有时候我们给了学生选择权,却没有给他们提供作出明智选择所需要的帮助。”^④明智的决定必须以广泛的世界和历史知识为基础和依据,而不是空穴来风。有些人以为一谈批判思维就是革新,就是打倒灌输式的旧式教学法,就是值得推崇的。批判思维当然是需要的,相对于传统的灌输式的学习方法也确是一种革新,但批判思维必须以充分完备的知识为基础,否则所谓批判思维就成了无本之木,成了“胡思乱想”了。

五 小 结

从以上对通识教育宗旨的三个层次的阐述可以看出,无论是知识的寻根、视野的整体性,还是心性的修炼,抑或公民的造就,都对通识教育寄予了较高的理想。李曼丽认为对通识教育太全面的提法使通识教育失去了特色,与“教育”的目标无异,因此反而更加难以引起人们的重视。“这种拔高通识教育目

① Schiller, F. “Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte,” in Schiller. *Schiller—Ein Lesebuch für unsere Zeit*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1984, 362.

② 国际21世纪教育委员会:《教育——财富蕴藏其中》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社1996年版,第35页。

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 21.

④ 克里夫·贝克:《优化学校教育——一种价值的观点》,戚万学等译,华东师范大学出版社2003年版,中文版序言。



的做法,最终使通识教育的实施无所归依,似乎变得虚无缥缈。”^①但本人认为,通识教育三个层层递进的宗旨正是其理想与生机所倚。诚如施莱尔马赫所言,虽然只有少数人具有科学禀赋,多数人不具备探索科学和从事研究的条件,只是在大学受到科学精神熏陶,日后进入公职部门,但大学里的一切仍为那些具有科学禀赋者而设,以其为依归。因为这样,更多的人将有机会接触到真正知识的理念及科学精神,接受大学教育的官吏也会把这种观念和精神带入工作中。^②这就是精英教育对大众教育的濡染。在高等教育大众化的美国,它的高等教育仍呈金字塔形排列,即使在大众化阶段,高等教育的精英仍然存在。精英教育和大众教育并不是完全对立的两个阵营,失去了精英教育对大众教育的指导,民主社会的草根运动就有盲目和偏颇的危险。虽然通过通识教育达到心性修炼的目的、成为栋梁和精英的学生是极少数,但这种氛围和价值观将影响多数学生。

再者,通识教育的最高鹄的应与教育的最高目标无殊,即以知识教育丰富人的视野,促进人格全面发展,使他致力于人类的共同福祉。“人的生活要依赖职业技能,但更需要超越职业技术层次之上,人的精神才得以解脱,才得以自由。”^③通识教育承诺实现人的自由和全面的发展,重视人的自我完善和生命价值,强调不断超越人类各种当下的、特殊的生存状态,引导人类从必然王国走向自由王国。在这个意义上,通识教育是大学教育精神的集中体现。^④既然专业教育为学生谋生就业做准备,那么教育高标的实现就落到了通识教育上。虽然近年来人们越来越强调通专结合,但由于专业教师个人修养和专业课程本身的局限性,“明明德”和“止于至善”的教育理想的主要实现途径依然是通识教育。在真善美的崇高目标导向下,通识教育防止人们止于知性而疏于德性。如果我们放弃了对通识理想的追求,专业教育又不能承担此重任,那么大学教育就可能会出现阿兰·布鲁姆所描绘的:在当代文明的发展中,“理想和崇高已经丧失了它的创造生机和塑造力量,只剩下干瘪的文化和玷污了的自然”^⑤。

在高等教育大众化阶段,除了大学,还有各种高等教育机构。哥伦比亚大

① 李曼丽、林小英:《后工业时代的通识教育实践》,民族出版社2003年版,第76页。

② 陈洪捷:《德国古典大学观及其对中国的影响》,北京大学出版社2006年版,第38页。

③ 黄坤锦:《大学通识教育的基本理念和课程规划》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第26—37页。

④ 余凯:《大学普通教育的理论与实践——一个哲学的视角》,北京师范大学1999年博士论文。

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 231.



学著名教师、美国诗人和文学评论家马克·范·多伦(Mark Van Doren)认为,由于各人的潜能不一,自由教育应区分层次,使德才兼备的少数精英分子居于自由教育金字塔的顶端。^① 既然美国研究型大学是全世界高等教育的桂冠,它们对学生的教育就应该追求高远的理想;如果这些知名大学要实现自己对社会的使命,就必须在本科教育中重新注入理想主义的观念。^② 当然现实中由于受到市场经济、社会分工等因素的影响,即使顶尖大学的通识教育也很难完成这三个层次和两条主线的宗旨。大学理念有其理想性格,而大学教育有其现实面向,两者之间在具体而特殊的时间和空间条件之中,常常不能免于紧张关系。但是这种紧张关系却又深具创造性,因为高远的大学理念可以提升大学的水准,而大学的实际教育状况也可以使大学理念更具方向感,两者之间互为创造,合之双美,离之两伤。^③ 下文即从美国研究型大学的通识教育的实施情况入手,检讨它与通识宗旨理想间的差距。

① Doren, M.V. *Liberal Education*. New York: Henry Holt and Company, 1943, 31-33.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, preface.

③ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第1-2页。

第二章

美国研究型大学通识教育的现状

第一节 美国研究型大学通识课程的设置

上文详细阐述了通识教育的宗旨,本节将对照该宗旨,评价现行美国研究型大学的通识课程,并构建理想的通识课程模式。

一 技能的培训

许多美国研究型大学都把听说读写等基本技能的培训列为通识教育中的项目。哈佛大学曾做过访谈,调查学生最希望加强哪项技能。结果学生提到写作能力的次数比其他能力多出3倍。对于写作的特殊价值,已毕业的校友深有体会。罗宾·沃思(Robin Worth)曾对1977届以后的校友进行了调查,问题是:“在你目前的工作中,下列技能的重要程度如何”。罗宾·沃思共列举出12项技能,诸如“运用数量工具”、“领导和指导他人”等。这些校友现在大都40岁,90%的人认为“写出精彩的文章”这项能力在其工作中非常重要。除了已工作的校友,教师们也十分认同写作的重要性。^①

诚然,根据学生和工作的需要,学校应加强写作等技能的培训,但正如博耶所质疑的,技能是为了什么?技能应是工具,不是目的。有些大学大胆地将技能课程列入通识教育之外而又是学位要求的项目之一。例如南加州大学将它的核心课程定义为通识教育加上写作和多元文化方面的要求。芝加哥大学也认为获得学士学位必须满足通识教育的要求,另外加上语言和体育方面专门的学位要求。匹兹堡大学亦将数据分析、写作和语言的能力要求放在通识教育之外。还有一些大学规定技能课可以考代修,或者用高中的大学预修课程(Advanced Placement, AP)代替。例如图灵大学(Tulane University)、雪

^① Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 54—59.



城大学(Syracuse University)和佛罗里达大学等等。不过,加州大学洛杉矶分校的教师最近投票表决修改通识课程,所有的理科院系和其他许多院系都决定不再承认 AP 学分替换通识课程。在斯坦福,AP 学分也不能代替通识要求。^① 显然,如果把技能课程单列并视为纯粹的技能训练,大学便可能采取以考代修的政策,最终甚至取消这些技能课程。

1998 年的博耶报告指出,改善研究型大学的本科教育的途径之一是将交流技能和其他课程内容结合起来。高级写作课一般都在主修范围内,而报告认为新生的写作课也应被赋予严肃的智力内容,与其他课程相关联;如果所有的课程中都有整合的写作项目,那么单纯的写作课应当抛弃。^② 哈佛大学对 60 位大四学生的调查也证明了学生喜欢有内容的写作。他们认为最佳的写作训练时间是在大学三、四年级。大三大四的学生已度过大学适应期,而且大三学生已开始着手小型研讨课的长篇研究报告,大四学生将面临更复杂的毕业论文撰写任务。他们此时十分迫切地希望加强自己的写作能力,因此不得不积极寻求帮助。他们的观点是:只有在最需要的时候,写作知识才最能派上用场。传统的写作练习通常要求学生写一篇 5 页的文章,说说自己去年暑假都做了什么。这种方式没多大用处。他们认为在学科的实际背景中,将写作知识与某特定学科的书面作业相结合,是最完美的做法。^③

事实上,许多大学已采纳了这一做法。例如新泽西州立大学的 Camden 校区规定通识要求中的写作项目既可选修英文系的指定写作课,也可修其他学科中开头标有“w”的课程。这些开头标有“w”的课程还同时满足它们所在领域的通识分布必修学分或专业课的要求。也就是说,这些课程本身有自己的内容,同时有较多的写作量,所以标为“写作强化课”(writing intensive courses),可同时满足专业学分和写作学分。布兰迪斯大学(Brandeis University)和宾州大学等也采用了类似的方法。还有许多大学将写作分为初级写作和专业写作,而初级写作没有和其他课程融合。那些将写作课与其他课程融合的学校通常不限定融合的课程是通识课,还是专业课,抑或是选修课。其

① The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University. 2002, 27.

② The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

③ Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 54—59.



实只有当技能类课程与其他通识课程融合,技能培训的目的才能升华为通识教育的目的,从而为技能的运用确定恰当的方向;而通识教育也因承载了学生谋生需要的实用技能,更容易得到高等教育大众化时代学生的认可和接受,具有理想和超验意义的通识教育也有了扎根现实的土壤。

所谓技能课程与通识课程的融合,也是指以有内涵的通识课程为主,技能课程为辅。卡内基梅隆大学的人文与社会科学学院将通识要求分为交流、创造、决策、塑造,数学、塑造,自然科学、塑造,其他、思考几个方面,即以能力为纲,但它实质上行的仍是分布必修之实。例如,决策能力方面要求修 18 个单元。单元是课时单位,有的课是 9 单元,有的课是 6 单元或 3 单元。决策领域中有 48 门课可选,例如“经济学原理”,“环境与提前的警告”,“社会结构”,“公共政策与道德困境”,“冲突、争端与解决”,“变态心理学”,“理智、激情与认知”等。这些课程虽然都在“决策”这一能力领域下,但“变态心理学”和“环境与提前的警告”很难说有什么共同之处,如果说两者都涉及“决策”能力,那么用能力来驾驭分布必修的领域,可能表面上看是一种革新,不同于原来按学科分类的方法,但最终课程目录却没什么大的区别。这是大学在通识教育改革中换汤不换药的做法。这种新瓶装旧酒的形式广泛地体现在大部分研究型大学通识教育改革中,它表明许多大学的通识改革并没有受到审慎的教育理念的指引,仅仅是为了花样翻新而隔几年将课程重新排列组合一下。

二 分布必修课程

目前大部分美国研究型大学的通识教育都采用分布必修制,大致按照人文、社科和自然科学三大类划分,也有些大学采用其他类别。许多研究型大学没有全校统一的通识项目,而是由各学院分别酌情处理。这种做法比较适合综合性大学,例如卡内基梅隆大学、凯斯西储大学(Case Western Reserve University)、哥伦比亚大学、西北大学等。也有些大学各学院的通识课程参照文理学院的通识课程。

宾州大学的通识课要求包括写作、口头交流和量化分析等技能,分布必修的知识领域及其他要求。分布必修的知识领域分为健康与体育运动、自然科学、艺术、人文、社会和行为科学五个领域;其他要求包括新生研讨课、美国文化、国际文化和写作。人文领域要求修 6 个学分,大约 2 门课。而在人文领域的课程表上至少列有 200 门课程,例如“美国黑人女性”、“有色女性:跨文化的视角”、“农业伦理和问题入门”、“矿业文学与故事”等。如果说 200 门课程构成人文的整体,那么从如此细碎的课程中采撷 2 门课程不仅无助于人文精神



的培养,反而会强化褊狭的视野和管窥之见的思维习惯。这些课程似乎更适合专业研究生,而不是非专业的本科生。课表的开列以教授的研究为中心,而不是为本科生提供恰当的通识教育。随着时间的流逝、通识教育理念的模糊,分布必修课程已变成了一个拼盘,使专业性堂而皇之地获得了合法地位。它传达给师生的信息是:不存在统一的知识整体,“只见树木、不见森林”、“知识碎片的拼贴”才是流行话语,是主流思维模式。

虽然有些大学为了给通识教育赋予新鲜感,取了各种名字,例如纽约大学的通识课程取名为“莫斯学术计划”(Morse Academic Plan),但它们的实质内容和分布必修无甚差别。有些大学则滥用核心课程的名义,行分布必修之实,如明尼苏塔大学、马里兰大学、南加州大学等。他们所谓的核心其实已经失去了核心的意义。不管通识课程的名称如何变化,学生从每类分布必修课程上百门的选单中选课的结果都是一样的:拼盘式的碎片组合。

有些大学将通识教育分为高级与低级,低级课粗浅些,高级课更加深化,学科性更强,选题更加细碎。密歇根州立大学的通识要求除了写作和数学两项技能之外,还有“整合学习”(integrative studies),分为人文、社科和自然科学三大类。其中人文和社科都要求在低级和高级课程中各完成1门,而自然科学要求在生物和物理中各修1门,此外完成1门实验。人文领域的整合课程还获得了AT&T 2008年度的最佳组合课程奖(2008 AT&T Award for Best Hybrid/Blended Course)。2008年人文的低级课程有:“美国与世界”,“拉美与世界”,“音乐与文化”,“亚洲与世界”,“自我、社会与科技”,“文学、文化与身份”,“欧洲与世界”。课程是高度限制的,为数不多。所以为了满足全校学生的选修要求,同一门课肯定要由不同的教师授课。而不同的教师教授相同的课程使用不同的教学大纲和教材,授课内容也不一样。例如“美国与世界”这门课,虽然课号相同,但还是分为不同的部分(section),标在课号下方,表示不同的内容。有的教师从文学角度,有的从媒体角度,有的从全球化的角度看待“美国与世界”。所以学校只是在通识教育的初级阶段对学生选课作了限定,但由于每位教师都只从自己专业的角度讲解大问题,所以还是落入专业化的俗套。“整合”(integrative)一词在各大学的本科教学改革中非常流行。但这一流行词汇在通识教育中并没有代表理念的更新,通识课程还是停留在“拼盘”的阶段。

将通识教育课程分为低级和高級的還有馬里蘭大學、賓州大學和加州理工學院等。賓州大學還規定在相應的通識分布必修領域中修了200⁻到499⁻水平的課程可以替代通識課表上的低級課程。例如,歷史領域的400⁻水平的



课可以代替通识课表中相对低级的历史课。这样一来,连低级课程对学生选课的限制也被取消了。通识高级课程的设立可能只是为了方便研究型大学中科研负担过重的教师在自己熟悉的研究领域内授课,或者便于培养未来的研究生。但这种做法进一步模糊了通识教育的理念,在原有的分布必修体系缺陷的基础上雪上加霜,因为它表明学校进一步削弱了通识教育的地位,向专业化倾斜,从而削弱了通识教育对专业教育的制衡作用。

对分布必修制的非议从来就没有间断过。早在1946年,“红皮书”就曾对这种现象提出批评:“学习现在是多样化的,分化为无数的专业。与此相应,大学和学院也分化为许多系,系里又分化为许多专业。结果,学生无法找到共同的课程。即使初级课程也被设计成某一系科专业的入门,作为进一步深造的台阶。这种入门课是为专家准备的,而不是为寻求通识教育的学生准备的。只要这些课程的目的在于训练专家,使他们进入高一级水平深造,而不是让人们了解化学中的科学基本原理和文学中的基本艺术精神,文学课中的年轻化学家和化学课中的年轻作家就都会感到很不自在。”^①通常这些专业化的入门课程给学生深入分析的训练,但不能克服学术科系不可避免的狭隘视角,也不能洞察知识体系和观点之间的互相联系。教授那些科目的教师更关心专业领域的内在逻辑,而不是专业材料与总体观点或信息模式(*general pattern of ideas or of information*)间的联系。^②1987年博耶也在《学院——美国的本科生经验》中批评了这种做法:孤立地看,也许每门课程都是一流的。但是在想象中,意大利语、保健教育和经济学的混合,或者大多数其他任意选择的组合,都被冠以通识教育的美称。这种自助餐厅式的安排提供的是课程的片段知识。学生从一门狭窄的课程修到另一门,很少能发现它们之间的联系,看不到知识的总体。^③21世纪以来类似的批评就更多了。如李曼丽认为:由各个科系来开设通识教育课程,往往因为不了解通识教育的哲学,开设一些不合适的课程。这些课程本身是很专门的或者工具性的,在培养学生整全的判断和视野方面价值不高。目前,通识教育在选修课中花样很多,但课程缺乏内在的连贯性和整体性,学生所学的东西难免流于肤浅和零碎。很明显,这类通识课程

① Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 56.

② Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 191.

③ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 90.



对于整合学生的知识、能力和经验是远远不够的,更不用说培养健全的人格了。^① 卡内基教学促进基金会 2003 年出版的《培育公民》中也指出,通识教育通常被认为是进行道德教育的理想课程,但高度分化的分布必修课程根本无法体现共同的核心或道德学习的意蕴。^②

在很大程度上,所有大学采取的扩大选择范围的措施只是得到了学生的欢迎,但并没有给本科教育本身留下太大的发展空间。虽然学校殚精竭虑地设计课程并采用了学生选择这一“无形的手”,但学生的选择五花八门,他们只是选择了一大堆课程,却留下了一大堆问题。^③ 20 世纪末的博耶报告犀利地指出,在许多研究型大学中通识教育已经濒临灭绝,残留下来的通常也受学校内部政策的左右而不是受教育哲学的影响。^④ 看一看其他知名大学的课程,我们可以发现一些深层次的问题。许多大学并不能很好地说明自己的课程设置究竟要达到什么具体目标。“广泛性”和“选择性”通常是课程本身标榜的目的。当大学声称学生将接受广泛的教育或将在其中享受充分的选择自由时,它们也很容易忽略这样的问题:学生究竟能从课程中学到什么?^⑤ 虽然少数学者赞成这种制度,认为这种不刻意追求知识的整体性和不同学科知识间的高度整合性,而是以满足不同学生个人爱好、情趣为旨归的通识教育设计思路,正体现了当代知识的生态系统特征,也更具有人性化色彩。^⑥ 但我们深入剖析这一现象就不难发现,从表面看,今天的大学有五花八门的科系,数不清的必、选修科目,令人眼花缭乱,大学生的选择似乎相当多元化;然而,在此虚幻的多元化社会中,所谓的选择自由,只不过是高度组织官僚化、商业化大机器操纵的“拟似自主选择”。所以,它所表现出的工具理性,已经使我们逐渐失去真正的可参与的“公共生活领域”,退缩到当前封闭的“自我”小世界中。^⑦

① 李曼丽、林小英:《后工业时代的通识教育实践》,民族出版社 2003 年版,第 91 页。

② Colby, A. et al. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, 280.

③ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 43.

④ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

⑤ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 24.

⑥ 阎光才:《整体性坍塌之后——当代知识格局变迁与大学普通教育改革》,《比较教育研究》2003 年第 4 期,第 1—6 页。

⑦ 陈伯璋:《大学学术社群与教育改革》,《教育研究》2004 年第 3 期,第 22—28 页。



学生失去了学习的共同核心,而这些核心正是人们期望从通识教育中得到的典型的东西。分布必修课冒着失去共同“文化遗产”的风险,更糟糕的是,它可能提供赶潮流的、或少数人感兴趣的课程,这些课程根本不适用于完整的通识教育。有些课程十分狭窄,学生从中只能得到片面的和扭曲的视野。这些课程可以作为选修课,但作为外专业学生接触该学科的唯一途径的通识教育,还应具备一定的广度和严谨性。

半个世纪前“红皮书”就已经申明:“正如我们认为专业课程内部应有明确的联系,我们认为通识教育也是个有机的整体,其中每部分都阐释着一个支配法则,服务于一个共同的目标。这就意味着放弃所有领域和所有系都对通识教育有同样价值的观念。至少意味着放弃惯常的态度,即认为‘分布’是学生实践真正选择自由的领域。也许有人会反对,认为我们打着自由教育的旗号,却要限制学生的自由。这种抗议只能暗示自由教育概念的模棱两可。我们一定要区分教育中的自由主义和自由主义中的教育。前者建立在个人主义的信条上,表达了学生应有选择课程自由的观点。而自由主义中的教育却完全是另一回事,它是指教育有自己的模式,即与自由观点有关的模式。”^①要放弃所有学科都对通识教育同样重要的观念,就意味着某些知识对所有学生来说是特别重要的。刘易斯认为,选修制实行已将近一个半世纪,哈佛仍未将通识教育的理念与学生选择的现实统一起来,甚至从未承认二者矛盾重重。^②增加课程的连贯性能改善公众对通识教育的理解,提供新的生机,促进师生对课程的共同理解。^③那么如何提高课程的连贯性?恐怕设置一系列少量的限定必修课程供学生选择是个解决问题的办法。由于知识的广袤,掌握所有的知识既然不可能,就应该让学生了解学科的根基和核心,这对保证学生视野的完整性很有裨益。

三 限定必修课程

虽然人们总是相信差异与多元是有益的,但也许在学术探讨方面确实如

① Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 57.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 211.

③ Johnson, D.K, Ratcliff J.L and Gaff J.G. “Creating Coherence: The Unfinished Agenda,” *New Directions for Higher Education*, 2004 (spring), 85—95.



此,而在培养还不成熟的青年学生具有共同的特质时,还是如此吗?^①如何提高课程的集成度和整体性,特别是如何提高一、二年级课程的内在联系和智力刺激从而使学生形成知识的整体观,这是课程设计的老问题。MIT 提出了“越少反而越多”的原则。^②迎合学生和商界需要的课程可选修,扩大选修分数比例;而通识课程则必须少而精,体现通识的宗旨和精神。

1991年,瑞克里夫、坎特、图姆斯等人的多项调查指出:^③限定必修的核心课程比较适合学生知识背景同质性高的学校,以及智力水准较高的学生。例如 MIT 的通识要求(general institute requirements)包括自然科学、人文与社科、交流、体育、实验和理工几方面,其中自然科学包括数学、物理、生物和化学,每个领域中学生要完成1~2门课,选项只有2~4门。这种课程给人以真正核心的感觉。不过 MIT 的人文与社科领域的课程选单也有几十门。在纽约州立大学水牛分校,通识教育的要求中“世界文明”课程是在 UGC111 和 UGC112 中选择1门。但由于授课教师不同,课号后加上 A~Z 的字母表明由不同的教师授课。在课程描述中,不同的教师不仅着眼点不同(有的从历史角度,有的从文学文本角度),而且时间跨度也不一样(有的讲述1500年以后的历史,有的讲述此前的历史)。所以,我们看到这种限制性很强的科目在研究型大学实施起来还是困难重重。

现实中没有多少研究型大学实施这种真正意义上的核心课程。芝加哥大学在分布必修的三大领域都实施了课程串(sequences)的形式,以提高通识课程的连贯性。例如在社会科学领域,学生应修3门小学期的课程,学校提供的课程串有“权力、身份与抵抗”,“思维”,“社会与政治经典”等,而且每个领域可供选择的课程串也比较少,不到10门。这样做就对分布必修的课程大大加强了限制。哥伦比亚大学是长期实行核心必修课程的名校,但这种高度限制统一的核心课程对师资要求很高,需要相当多数量的教师教授同一门课。而研究型大学聘请教师的依据通常不是授课需要,而是科研能力,教师的聘任和晋升主要根据科研成果而不是任课时数。因此,哥伦比亚大学的必修核心课不得不让大量的研究生承担授课任务,而许多大学尚不具备某一领域的大量研

① 李曼丽、林小英:《后工业时代的通识教育实践》,民族出版社2003年版,第79页。

② MIT task force on student life and learning. <http://www.mit.edu/afs/Amlthema.mit.edu/c/org/c/committees/sll/tf.html>. 1998-09-30/2001-12-30

③ Ratcliff, *Which General Education Curriculum is Better: Core Curriculum or the Distributional Requirement?* 1991; Kanter, *The Implementation of General Education: Some Early Findings*. 1991; Toombs, *General Education: An Analysis of Contemporary Practice*. 1991.



究生。让研究生授课还需加强对研究生教学技巧方面的配套培训,哥伦比亚大学就把备课资料放在网上让授课人员登陆共享。

杜祖贻曾为中国高校提供了一个“建议性的”“普通共修课程”计划:中文诵习及写作(一)(二)(本国文学陶冶、语文练习),英文诵习与写作(一)(二)(西方文化、语文练习),应用数学与统计、电脑原理及运用、生物科学、逻辑思考(四选二),人文学科社会学科名著选读及报告。这些课程所提供的各种训练对学生来说会终生受用,很少受时间、空间变化的限制。^① 哈佛大学前文理学院院长刘易斯也曾建议某知名大学尝试限定必修的通识课程:召集代表广泛的教授委员会,设计10门通识教育课程,让所有的学生从中选择5门。课程设计可以遵循原先的学科分类,也可以不这样做。应该允许学生自由选择这10门课中的5门,但是必须确保学生不必为这些课程的分数和课业负担而竞争。也就是说要确保学生不会竞相去选择那些打分宽松、作业很少的课程,要确保这些课程是高质量的、以通识教育的宗旨为教学目的。同时刘易斯建议应该允许为新科目留有一席之地,但必须同时撤换掉1门旧科目。这样就可以逐渐发展成一组核心的通识科目。教学程度也应适合那些没有划分专业的本科学生,而不仅仅为了方便研究型学者在狭隘的领域内授课。^② 刘易斯的设想是比较可行的。学生一般对自己选择的科目投入更多些。即使是必修课,也应该留给学生一定的选择余地,以便调动学生的积极性。当然,这种选择,在10门课中选5~6门是可取的,但目前许多大学通行的是在上百门课中选择10门课,这就容易偏离通识教育的宗旨。

四 跨学科主题课程

(一)跨学科主题课程的必要性

布鲁姆曾尖锐地指出,零散的分布必修课只不过表明了大学缺乏高水准的通识教育,如果我们对人类共同面临的那些重大问题没有真正的认识 and 了解,就不可能有郑重严肃的自由教育。^③ 卡内基教学促进基金会在1990年的报告《学术水平反思——教授工作的重点领域》中指出,高等教育应当带着特殊的紧迫感,重点研究深刻影响人类命运的一系列问题:如何才能保持环境的

① 李曼丽、林小英:《后工业时代的通识教育实践》,民族出版社2003年版,第103页。

② Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 264.

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 343.



质量,充分的食物和水的供应能否得到保证?我们如何才能分配好有限的自然资源,以满足我们众多的社会需求?这些问题超越国界,具有全球性。^①我们能否以是否充分反映新近的现实迫切需求为标准来确定学术水平?^②事实上,美国大学一直能成功地满足学生的个性化需要。但对于那些赋予存在以意义、帮助学生正确看待生活的重大和超验的问题,它们一直漠然置之。^③亟待赋予通识教育新生命,使课程与学生的生活以及他们所继承的文化遗产之间的联系更加紧密协调。在学生各自不同的兴趣之外,需要有某些共同的兴趣,有对知识更加综合化的观点和对生活更加深刻的理解。^④

跨学科主题课程便于学生正确地看待现实问题。现实问题不可能由单一学科解决,往往牵涉多个方面,需要多学科多部门的配套措施才能得到真正长期的解决。对哈佛大学生的访谈表明,学生们认为,现实世界以及人们看待这个世界的方法,不能被整齐地划分成各门各类,诸如历史学、化学、文学、心理学和政治学等等。学生们也能够理解现实中学术院系的价值所在,因此并没有提议学校应该重建当前的学科结构。只是这种于制度非常有利的课程组织方式,却使学生们很难对某个问题有更全面的了解和思考。^⑤跨学科主题课程便是对这种组织困境的弥补。

(二)跨学科主题课程的模式

1998年的博耶报告提出改善研究型大学的本科教学途径,其中有三点: (1)将基于研究的学习定为准则。研究型大学的本科教学应重申杜威一个世纪前所强调的:学习是基于指导的探索而不是信息的传输。最有效的学习是主动学习,即教学必须将问题呈现给学生,让他们去解决,而不是单纯地讲授这些问题。而且学生在小组中基于真实问题进行的合作学习,效果最佳。(2)排除跨学科教育的障碍。低年级的课程就应该让学生参与跨学科的学习。(3)建立基于探究的新生年。新生课程应当谨慎地构造成整合的、跨学科的、

① Boyer, E.L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 71.

② Boyer, E.L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 3.

③ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 7.

④ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 90.

⑤ Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 127.



基于探究的经历,这样学生就不会把学业当成一系列孤立而互不关联的任务。^①

博耶报告的建议仍是笼统的框架,没有具体的措施。要实现上述理想的新生教学目标,可以将一群学生和教师安排在一起对某一复杂的问题进行1学期或1学年的研究。这是一种比较常见的教学组织方法,即由教授提出一个问题,然后师生一起在不同学科背景下寻求各种解决之道。^②其实这种方式早在19世纪初就曾在德国大学实行。当时洪堡认为,大学教师非严格意义上的教师,大学生也非真正的学生;大学生应自主地从事其科学思考,可接受教师的指导,也可独立研修,听课径可偶尔为之。^③教师虽训练有素,但因此易于失之偏颇和缺少活力;而学生固然不甚成熟,但较少成见,勇于探索。^④

另一种设想是将学生分组安排(block scheduling)共同上2~3学期的课,并将这些课程整合,这样教授们可以共同计划课时、安排作业。学生反映说,经过这种学习,他们能从不同学科教师的不同视角看问题,拓宽了视野。^⑤由跨学科教师团队授课,不同学科知识、不同学科观点、不同讲授技巧以及不同思维方式都体现在一门课中。将这些课程与新生研讨课整合,新生年不仅有新鲜感,还有整体感。^⑥当然,实践中这种分组共同上课、教师跨学科团队授课的情况在美国研究型大学的通识教育中十分罕见,因为它对教师的要求太高。跨学科团队授课既存在教师间协调的问题,也存在工作量分担的问题。而且跨学科团队授课的教学成果不如科研显著,还要花费许多精力,教师的积极性当然不会高。

① The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

② Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 127.

③ Humboldt, W. "Der Königsberger Schulplan," (1809) in Flitner, A. W. v. *Humboldt — Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 71.

④ Humboldt, W. "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten," (1810) in Flitner, A. W. v. *Humboldt — Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 83.

⑤ Schmitz, B. *Core Curriculum and Cultural Pluralism*. Washington: Association of American Colleges, 1992, 42.

⑥ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30



(三) 跨学科主题课程中本科生科研的优势与问题

本科生科研是基于探究的学习方式的典型表现。博耶委员会曾批判研究型大学的本科生是二等公民,纳税却不能投票选举,是宴席上买单的客人,却只能吃残羹剩饭。被研究使命的刺激与奖励所吸引,研究型大学却未曾认真思考研究使命对本科生意味着什么;他们未经有意义的讨论就接受了文理学院(liberal arts college)成功的本科教学模式,却发现很难与之竞争。文理学院模式要求学校规模至少能形成一种亲和力,但研究型大学却对大量的学生应接不暇。文理学院的模式要求无论课内还是课外都对学生个人的智力成长尽职尽责,而研究型大学的科研要求使之无法很好地履行这项职责,虽然这种科研产出给研究型大学带来了认可、专业发展和财政保障。^①如果说亲和力是小而精的文理学院的魅力,那么研究型大学确实应该更有效地利用它的科研资源。

在莱特(Richard Light)主持的对哈佛学生的调查中,有些学生提出,几乎所有课程的作业、阅读和考试,都是由教授安排的,但学生们十分清楚哪种指导最有效;在教师指导下对自己创建的项目进行研究,这样他们才能获得主动权和自主权,自己制订研究计划,研究他们自己感兴趣的专题,而不必事事听从教授的安排。^②学生们希望自己能设计课题,或在导师的指导下从事真正的研究,这样学习活动会更富挑战性、不同寻常。通常每位学生都会逐渐形成自己的课题,并对一项较宏大的集体研究成果作出他的贡献。实际上,这项工作十分艰巨,因为学生不再是简单地执行教授的指令,而是在毫无基础的情况下设计课题。然而学生还是对此给予高度评价,因为这种学习经历对他们产生了特别大的影响。^③MIT在1998年就提出要使100%的本科生有实践和研究的体验。研究型大学的学生们通常认为科研是有价值的经历,而且对那些成绩平庸的学生来说,科研有助于他们毕业后找到工作。^④

本科生科研作为一项有效的学习策略已经取得了巨大的成功,但主要局

① The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

② Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 9.

③ Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 98.

④ Commission on General Education in the 21st Century. *Meeting Minutes*. http://cshe.berkeley.edu/research/gec/documents/meeting_may2005_minutes.pdf. 2005-10-31/2007-08-30



限在自然科学。虽然人们认为任何领域的学生都应该从事合作学习,可它在人文领域的应用仍是个问题,因为该领域的研究多以独立思考为主。^① 加州大学戴维斯分校曾对 1000 多名学生做调查,问题是“在一所研究型大学就读对你有什么影响?”结果许多生物和化学专业的学生都表达了能参与教师科研的喜悦。生物专业的学生尤其认为生物系师生关系友好而密切,对生物系大加赞赏。与此形成鲜明对比的是,人文专业的学生几乎没有科研机会,他们也知道理工专业的学生科研机会多。加州大学虽有顶尖的实验室,但艺术专业连全职教授都聘请不起。^② 人文学科经费资助太低,处于弱势,这也是造成人文学科本科生参与科研机会少的原因之一。其实学生参与人文学科的研究可以在阅读的基础上抒发自己的感想,或旁征博引,或结合访谈与调查就事论事,这些都是培养批判精神、避免生吞活剥、食古不化的较好形式。事实上,通识教育宗旨的两条主线——塑造价值观和培养批判思维都和人文素养密切相关。将本科生科研局限于自然科学领域是偏离了通识教育宗旨的误区,非常不利于栋梁之才的培养。

1998 年的《重振本科教育:美国研究型大学蓝图》强调,研究型大学的本科生科研仍不能忘记通识教育的基础,大学作为一个生态系统应寻求共同的使命:那些参与研究的学生必须拥有由通识教育架构的强固的基础,该通识教育使他们与同辈、教授和社会和谐地构成一个整体。^③ 所以通识教育仍是大学和社会、教师和学生共同基础,跨学科主题课程能为这种共同基础提供良好的土壤。但目前研究型大学明显存在强调本科生科研而忽略通识基础的倾向,显然本科生科研更能作为噱头招揽新生,而通识教育则是老调重弹。目前大多数本科生科研仍然以院系为单位,没有渗透到通识跨学科主题课程中去,这很可能还是因为教师的跨学科合作存在困难。如果能在通识主题课程中尽量让学生进行基于研究的学习,那么这样的跨学科主题课程就会和本科生科研结合得更好,学生也能从跨学科研究中获得对世界和问题更完整更全面的认识。当然,实际操作中经费的划拨就不能以学院为单位,而应以主题课程为

① Katz, S.N. "America's Top University: Does College Need to Be Reformed?" *College Week*, 2005-11-15.

② <http://www.sariweb.ucdavis.edu/outcome/publicSurveyOutcomes.html>. 2002-10-20/2007-06-20

③ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30



单位,而且跨学科团队中教师之间的合作和协调又成了很大的问题。

(四)跨学科主题课程的疑点

虽然跨学科主题课程是教育界热衷讨论的重点,但自然科学家们坚持认为,学生要有科学素养,光靠一两门概论课不行,需要严格有序的一系列科学课程。^①理学院的教师还怀疑那种新式的多学科的上课方式能否造就高质量的自然科学的教育。对自然科学家来说,严谨的科学教育从基础水平开始,通过一系列课程脚踏实地一步步前进,而新的跨学科的教学方法根本不能达到这个目标。^②当然已有大学在理科实行这种课程。芝加哥大学自然科学领域中的通识要求包括物理、生物和数学三个方面;人文和社科专业的学生要完成其中的物理和生物科学的通识要求,可参加一项4个小学期的自然科学课程系列,名为“自然世界的演化”(自然科学10100—10200—10300—10400),若要满足物理、生物和数学的三项要求,则可参加5个小学期的系列课程“环境科学”(自然科学12100—12200—12300—12400—12500)。这种自然科学领域的跨学科主题课程串模式就挑战了一些自然科学学者反对在自然科学领域实施主题课程的观点,而且芝加哥大学的这两个主题也选得很好,视野宏大,能包容自然科学领域中主要的学科分支,是跨学科主题课程很好的案例。如果这些主题再加上人文和社会科学的视角,形成诸如“人类社会的演化”、“人与自然”之类的主题,就使通识教育的跨学科主题课程更完整,更能达到视野整体性的宗旨。

如果这类宏大的跨学科主题课程能够激发大学内最优秀的学生充分发挥自己的思智,师生们将受益匪浅,它也会为教授和学生带来那种正在逝去的知识激情。实际上,它们很少实现这一点,因为这些课程常常被教育界上层拒斥,在那些人眼中停止这类课程才是他们的真正业务。在这里,权力决定了整个知识躯体的生命运转。^③从1981~1993年美国跨部门合著论文数的变化可以看出,工业界跨部门合著论文增长率最大,为123.4%;其次是联邦资助

① Dubrow, G. *It's Just the Way Things are Done Here: the Role of Institutional Culture in the Process of General Education Curriculum Reform*. Doctoral Thesis, University of Pennsylvania, 2003, 229.

② Dubrow, G. *It's Just the Way Things are Done Here: the Role of Institutional Culture in the Process of General Education Curriculum Reform*. Doctoral Thesis, University of Pennsylvania, 2003, 104.

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 343.



的研发中心,59.6%;大学就很少,为32.9%。^①象牙塔是跨学科实践最困难、学科壁垒最森严的地方,而工业界等与现实紧密联系的地方跨学科实践就较为容易。联合国教科文组织认为:“许多学校的教学大纲都不能为人们提供有关真实世界的知识,也不能帮助人们解决他们今天所面临的各种问题:例如军事的、社会的和民族的矛盾,世界性的饥馑、污染,青年和妇女的地位以及少数民族的环境条件等等。教育工作者们时常感到,他们缺少有关这些问题的确切知识或适当的教材。对于一些棘手的问题,他们即使不是坦率地拒绝,也会害怕去处理。的确,还有这样的困难,即有些课题涉及许多学科,而这些学科又难以包括到以严格分科为基础的课程中去。”^②跨学科主题课程肯定需要多学科的教师合作授课,否则个人确实无法找到全面地教授主题课程的恰当素材。所以,跨学科主题课程要求不同学科的教师间的合作与交流,而这种跨学科的合作与交流对一直在某一狭窄领域内钻研的教师来说,正能起到通识教育的作用,使之开拓视野,养成恰当而全面地看问题的习惯,完善人格。因为通识教育应该是终身性的。

除了教师在学科壁垒方面受到的阻力,与传统教学模式相比,基于问题的学习似乎成本更高:教师需要花费更多的时间备课,学校需要为教师提供更多的报酬、对教师进行培训、聘用更多的助教。有研究表明,在几个人的小组中实施基于问题的学习的成本,相当于用传统教学模式给100人上课。^③同时,与传统的教学方法相比,基于问题的学习需要学生更多的投入和参与。在跨学科主题课程的实践中,教师常常发现许多学生缺乏必要的背景知识,缺乏交流技巧,参与不足,直接影响了基于问题学习的效果。^④所以在实践中应注意,采用基于问题的主题课程并不是要完全否定传统的教学方式。传统的知识学习本身也是一条捷径,人类历史上花了多少人的心思和精力所积累下来的知识,学生短时期内就学到了手了,岂非高效,岂非捷径?而且由此可了解什么问题解决了,什么问题没有解决,要在哪些地方下工夫。否则,缺乏知识基

① 曾国屏、李正风、杜祖贻:《当代科学共同体的分化与学术国际化问题的思考》,《自然辩证法通讯》2002年第6期,第32—37页。

② UNESCO. *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972, 64.

③ Schwartz, P., Mennin, S., and Webb, G. *Problem-based Learning: Case Studies, Experience and Practice*. London: Kogan Page, 2001, 4.

④ Levine, A. and Weignart, J. *Reform of Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973, 29—30.



础的探究容易迷失方向、重蹈前人覆辙。

(五) 跨学科主题课程模式的现状

跨学科主题课程已在许多大学展开。伽夫等人于2000年对四年制本科院校做了调查,被调查者称所在学校的通识教育已从传统的内容和技能分布大类转换成必修主题或课群,内容和技能都整合入这些跨学科的由主题统领的课群系列中。通识教育中有跨学科要求的院校从1989年的19.4%增加到2000年的63.9%。^①1998年博耶报告出台后,博耶委员会也于2001年再度对研究型大学的本科教育进行调查,对象为123所授予学士学位的一类 and 二类研究型大学,其中91所、相当于74%的学校给予了回复。调查反映了研究型大学在本科教学方面近几年取得了相当大的进展,但也存在问题,例如大部分本科生教学的革新项目都只针对优等生,几乎所有研究型大学面临的挑战是要将更多的学生纳入它们的本科生革新项目内。这个问题通常在公立学校更严重,因为它们资源有限。^②

在美国大学联合会认可的58所研究型大学中,通识教育采用跨学科主题模式的寥寥可数。有些大学响应博耶报告的号召,将通识课程冠以“整合课程”的美称,但实质还是换汤不换药的分布必修课。例如密歇根州立大学将通识教育称为“整合学习”(Integrative Studies),但其实还是分为社会、经济和行为科学,人文与艺术科学,自然科学三大块,每块又分为许多细碎的科目供选修。明尼苏达大学的通识教育称为“自由教育要求”(Liberal Education Requirements),它包括分布必修、指定主题、写作和新生研讨课。其中指定主题包括环境、文化多样性、国际视角、公民(Citizenship)与公共伦理,每个主题必须修3学分。但在每个主题下又有许多课,例如“环境”主题下有上百门课,包括“种族、阶级和自然政治”,“基础土壤科学”,“城市中的自然”等等迥异的科目,这种细碎的课程已丧失了跨学科主题课程的意义,只是打着主题的旗号,继续行分布必修之实。加州大学戴维斯分校除了分布必修的通识要求之外,还设立了通识教育主题选项(General Education Theme Options),目的在于使分布必修的通识课程更连贯,但只有农业与环境科学学院的教师合作参与了该项目,提供了相关的主题,而覆盖面并不广。马里兰大学也在分布必修之

^① Johnson, D.K., Ratcliff, J.L., and Gaff, J.G. "A Decade of Change in General Education," in *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 21.

^② The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: Three Years After the Boyer Report*. Stony Brook University: Office of the President, 2001.



外设立了“跨学科与新兴问题”的选项,但该选项也只是选修,而且每位学生只能选1门。跨学科主题授课模式尚未在大学广泛开展,这与教师跨学科授课的能力有关,也与大学以学科为中心的组织形式有关,这种组织形式严重地妨碍了跨学科的授课和研究。

通识教育中跨学科主题实施得好的例子也有。例如杜克大学自1991年开始设立跨学科研讨课“First-year Opportunity for Comprehensive, Unified Study, FOCUS”,每组主题 FOCUS 包括4门研讨课、1门写作研讨课和1门跨学科课程。FOCUS 仅为一年级第一学期学生开设,欲修习的学生要提出书面申请。每组 FOCUS 限制为15人左右,如不能满足学生申请的第一志愿,就满足其第二志愿。其中的跨学科研讨课一般每周聚餐一次,餐桌上可以就所学的课程、所看的电影、所听的讲座或参加的其他活动进行广泛的思想交流。根据杜克大学的对比研究,在一年级参加 FOCUS 的学生,无论是后来的学习成绩还是参加海外学习计划的比例,都高于不参加 FOCUS 课程的学生。参加 FOCUS 的学生也对此给予了高度评价。在2003年期末的调查中,一位学生评价道:“我认为 FOCUS 棒极了。大多数学生都没有这样的机会来体验许多明显不同的学科带来的相互补充和相互刺激。它使你可以从三个不同的角度研究同一个主题。当你坐在教室听一门课,却发现你在其他课上学到的思想或概念都很容易用上,而且一点也不生硬,那种感觉太好了,这时的讨论简直是一种享受。”^①但 FOCUS 项目并不在通识教育栏,不是学生的必修项目,它在“学术机会”(academic opportunity)一栏,不过它可以满足学校的通识课程的某些学分要求。目前多数美国大学都把教学改革项目放在本科生的“学术机会”一栏下,而不是通识教育中,可见大学虽开始重视本科教学,但重心却不在通识教育。如果 FOCUS 这样的教学实验项目能出现在通识教育中,成为学生必修通识项目中的一个,那么通识教育就会取得更令人满意的效果。

图兰大学规定每位新生都要参加“图兰跨学科经历研讨课”,目前有60个课题可选,有的由多名教师任教,大部分只有1名教师。例如2008年秋的课程“领导才能、政治、权力与变革”,由4位教师任教;而“我们的宗教信仰”只有1位教师任教,课程描述中表现出的跨学科性质也很少。大部分课程都是1位教师授课,有些有跨学科色彩,有些显然没有。由1位教师授课的跨学科课程肯定不如多名教师团队合作授课跨学科性强,因为研究型大学对教师的要

^① <http://pmac.aas.duke.edu/focus/comments.html>. 2004-05-17/2007-06-30



求以科研为主,而科研的高产又以聚焦于狭窄的专业为捷径,所以大部分教师仍只对自己研究领域的知识比较熟悉。

斯坦福大学通识教育中的特色项目“人文入门”要求学生先修习1个小学期的入门课程,继而修习2个小学期的系列主题课程。秋学期是入门课程,由多学科的教师合作教授,一般是2~3位教师,展示对同一主题的不同阐释,并要求集中阅读至少5种文本。冬春学期是系列课程,在某一学科内进行深入研究,分别由2位同系的教师授课。2007/2008秋学期的入门课有“死亡幻想”(Visions of Mortality)、“生活的艺术”、“人与机器”、“乌托邦的科技梦想”(Technological Visions of Utopia)、“性:快乐与文化”、“自由,平等,差异”、“旅途”(Journeys)、“美国记忆与内战”这8门可供选择。冬春学期的课程类似通常的分布必修课程,使非专业学生进入某一狭窄的领域修习。

总的来说,基于问题的跨学科团队授课的实验在研究型大学还是凤毛麟角。大多数研究型大学虽然也有教学上的创新,但不可能覆盖很广的范围,往往局限在“学术机会”或“跨学科项目”等栏目下,没有在通识教育中要求所有学生修习,因而只有少部分学生选修了这些项目。

虽然对教师来说跨学科授课阻力重重,但对哈佛学生的调查表明,学生们描述了在选择成为通才还是成为专才时的矛盾心情。能在一两个专业领域深造,当然让人自豪,但是学生们觉得这还不够,他们想得到更多学科交叉的知识。^①在哈佛大学,报名参加跨学科荣誉学位课程项目研究(历史与文学研究、历史与科学研究、社会研究、民俗学与神话学研究、环境政策研究)的学生人数持稳定增长的趋势;而且,越来越多的学生正在从事双专业的学习。^②可能学生认为双专业更能提高就业灵活性和机会。

而为了迎合学生的就业需求,一些学校干脆把一些打着主题课群的通识项目的幌子偷换成辅修,以迎合学生的就业需求。例如罗彻斯特大学将通识教育革新成课群,但该课群并非基于问题的跨学科主题课群,而是相当于辅修的课群。学生在主修之外再修2个课群,如果课群集中性较强,就成为辅修。这些课群设课很细,专业性很强。例如课群目录中有“美国手势语基础”(Basic Proficiency in American Sign Language)、“美国手势语高级课程”(Ad-

^① Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 127.

^② Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 127.



vanced Proficiency in American Sign Language)。像美国手势语这种狭窄科目还要分为初级和高级2个课群,每个课群下又设若干课程。这种狭窄的课群又如何能实现通识教育力图保证学生视野整体性的宗旨?

五 教育价值观指导下理想的通识课程

(一)教育价值观概述:超验的理想和公民职责感的培育

现代通识教育之远离通识宗旨,应当归结于缺乏对通识宗旨的统一认识。现代社会实用主义横行的土壤中缺乏超验的理想,使得一切崇高理想、高尚人格、神圣信仰的追求都被看作无意义、无价值的。鲁洁教授认为,意义的世界是一个带有超验和理想的世界,人们超越现实生活的限定去追寻生活的意义,这种追寻总是对经验的超出,所要实现的是更加符合人性的可能生活。超验和理想不是现实,而是对现实的一种否定,它虽不具有现实性和确定性,却引导人们在不断突破现实中走向新的真实。^① 社会学家克尼希(René König)在《德国大学的精髓》中论及德国古典大学观时说:“理想的本质就在于时刻召唤人们脱离盲目平淡的日常现实,上升到圆满的观念世界。”^②在马尔库塞所说的新型极权主义社会,技术的进步使发达工业社会在富裕的生活水平上,让人们满足于眼前的物质需要而付出不再追求自由、不再想象另一种生活方式的代价,使生活于其中的人成了单向度的人。在充满裂变和高速发展的新时代,高度发达的物质文明中人类的精神生活却出现了种种困惑和空虚,现代哲学表现出强烈的拒斥形而上学的倾向,语言大面积荒疏。海德格尔认为这是因为人的本质被戕害。^③当然,许多精神的流浪汉自己可能并不觉得空虚,他们用物质、时尚、虚荣和各种声色的刺激填满了生活。“社会下层在提高物质生活水平的时候,付出的代价是社会地位的下降,这一点明显表现为精神不断媚俗化。”^④许多文学名著都用极富洞察力的笔触描述了人类心灵空虚的景况。虽然这些著作分别反映了不同历史时期的事件与人物,但灵与肉的冲突却是超越时空的。

叶澜老师认为,当今学校文化建设十分现实和重要的任务,不是回避或以

① 鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》,《教育研究》2004年第6期,第3—7页。

② König, R. *Vom Wesen der deutschen Universität*. Berlin: Verlag die Runde, 1935, 125.

③ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第79页。

④ 马克思·霍克海默、西奥多·阿道尔诺:《启蒙辩证法》,渠敬东、曹卫东译,上海人民出版社2006年版,前言。



精神否定财富的方式来形成学生积极的人生态度,而是要从财富与精神、幸福人生关系的意义上,帮助学生形成健康、积极的人生观和生活方式。^①但这种“财富与精神”的恰当关系很难把握,最终在实际操作中很容易沦为物质取向的教育,教师可能传达给学生这样的信息:你这样做,就可以得到什么样的实际利益,同时也不违背道德准则。教育领域的各种实践很容易以迎合学生的实际或物质需要为出发点,学生与知识、学生与学习的关系也将被卢卡奇的物化理论所笼罩。

各个民族传统在处理精神和物质的关系时,都有类似“超越”的思想,新英格兰超验主义、清教、中国道家、印度佛教、日本禅,都有某种程度上的超越物质需要的思想。“超越”也正是德育的本质。^②在美国传统中,自力更生、发财致富才是成功的表现。但美国的文化传统除了实用主义和物质主义,也有超验的成分。被称为美国文艺复兴的新英格兰超验主义就是不同于欧陆玄学的具有美国特色的超验流派,它哺育了爱默生、梭罗和狄金森这些伟大的散文家和诗人。不过这一传统最终没有成为主流,而是在现代化生产生活方式的冲击下,被更强大的实用主义以及物质和科技的膨胀湮没了。

洪堡曾提醒如果国家对性质迥异的大学进行组织、提供经费,结果“总是必然会产生消极的作用,精神会为物所蔽,高尚会坠于粗俗”,“不能把添置众多的物质设施视为头等大事。不应忘记,物质设施容易导致精神的迟钝和庸俗,所以最深刻和最有思想的学术成果并不出自最富有的科学院和大学”。^③洪堡在《论柏林高等学术机构的内在和外组织》中指出,大学倘若实现了其目标,同时也就实现了、而且是在更高的层次上实现了国家的目标,由此而来的收效之大和影响之广,远非国家之力所及。^④在《柏林科学院就职演说辞》中他又指出,大学与国家关系的准则,同样也适用于大学与社会实际生活。

① 叶澜:《试论当代中国学校文化建设》,《教育发展研究》2006年第8A期,第1—10页。

② 鲁洁:《当代德育基本理论探讨》,江苏教育出版社2003年版,第17页。

③ Humboldt, W. “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten,” (1810) in Flitner, A. W. v. *Humboldt—Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 83.

④ Humboldt, W. “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten,” (1810) in Flitner, A. W. v. *Humboldt—Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 85.



“当科学似乎多少忘记生活时,它常常才会为生活带来至善的福祉。”^①费希特也认为,学生在学习期间,除掌握有限的零花钱外,概不涉及金钱事项,因为对日常生活及费用的考虑会影响对精神的追求,分散精力,更有把科学与谋生相联系的危险。^②费希特在1807年的《柏林高等教育机构建校计划演绎》中提到,对学者来说,最大的危险莫过于混迹于“汲汲营生或浑噩度日的市民”之中;在“普遍的市侩化”时代中,学者们尤其应保持一种“超越生活的生活观”。学生应使自己脱离家庭、邻里及地区等的束缚,进入一种“完全的孤寂”的状态。^③洪堡提出其大学理想之时,正是启蒙运动影响下的实用主义大学观流行的时期,洪堡的大学理想正是针对这种实用主义观念而发的。柏林大学虽然孕育于启蒙运动,但在洪堡手下,柏林大学却超越了启蒙思想的功利主义原则,体现了新人文主义、理想主义的大学观念。^④

当然,超越物质利益并不是让大学成为遁世的桃花源,不是“把学生当成僧侣,将通识教育视为教职员工为了让自己和学生远离商学院而独立存在的宁静处所”^⑤。避免物质对科学精神和思想的腐蚀并不是让大学成为象牙塔,而是要让大学与社会潮流保持批判的审美间距,以便更清醒地引导社会。虽然只有少数具有禀赋的学生才能达到大学的理想目标,成为异秀之士、社会精英,多数人只是在大学受到熏陶、获得知识,日后进入公职部门、服务于国家,但无论如何,更多的人应当有机会接触到真正知识的理念和科学精神,并把这种观念和精神带入工作中。^⑥因此,大学应密切关注实践、发挥它的前瞻性的

① Humboldt, W. “Antrittsrede in der Berliner Akademie der Wissenschaften,” (1809) in Flitner, A. W. v. *Humboldt—Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 83.

② Fichte, J. G. “Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaft stehe,” in Müller, E. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, Erhard, Wolf, Fichte, Schleiermacher, v. Humbolt, Hegel*. Leipzig: Reclam, 1990, 74.

③ Fichte, J. G. “Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaft stehe,” in Müller, E. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, Erhard, Wolf, Fichte, Schleiermacher, v. Humbolt, Hegel*. Leipzig: Reclam, 1990, 104.

④ 陈洪捷:《德国古典大学观及其对中国的影响》,北京大学出版社2006年版,第35页。

⑤ Gould, E. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003, xvi.

⑥ Schleiermacher, F. D. E. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Nebst einem Anhang über eine neue zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchh., 1808, 113.



先导作用。通识教育的目的是要让师生摆脱现代生活的一切垢弊,回归本原,超越物质对精神的控制,同时又不遗世独立,而要做引领社会发展并心忧天下的公民和栋梁。

当然,肯定崇高的精神和价值观的正向传递并不是要忽略学生的需要和他们的主体性,恰恰相反,师生的对话和交流非常重要,它与价值观正向传递并行不悖。例如,在渗透式的价值观教育中,如果在某一门课程中渗透这种价值观教育,那么既然课程是载体,师生对相应的技能与知识的掌握仍应重视。如果能够通过各种教学形式满足学生对该课程在知识与技能传授方面的期望,那么渗透的价值观教育也更能深入人心。

(二)对“过去的美好时光”的批判

当我们抱怨现代科技和物质对大学精神的冲击之时,不得不疑惑以前的大学是否是“逝去的好时光”(the good old days),值得我们缅怀和模仿呢?作家亨利·亚当描绘19世纪的哈佛大学“教得少还教得差”^①,肯尼迪总统和约翰逊总统的国家安全顾问、1966~1979年福特基金会的主席麦克乔治·邦笛(McGeorge Bundy)将他在20世纪30年代于耶鲁接受的教育称为“可怕的时间的浪费”。^②前参议员威廉·普洛克迈(William Proxmire)回顾战前的耶鲁,说“大部分同学脑子里只想着体育、女孩和分数,因而整天都是关于这些话题的闲聊”^③。尼克松的国防秘书艾略特·理查逊(Elliot Richardson)也认为“二战前的哈佛教育不怎么样,大部分情况下都不值得去上课”^④。两次大战又使西方教育界不得不反省,为何知识的发展却给人类带来更恐怖的战争。苏联卫星上天更促使美国抓紧基础知识教育。即便如此,举国上下并没有对何种形式的通识教育能培育良好的公民达成一致。20世纪50年代的研究表明“大学很难导致学生在态度和价值观上的重大改变”^⑤。到了1977年,弗莱德里克·鲁道夫(Frederick Rudolph)总结了美国大学的课程改革历史,认为

① Smith, P. *Killing the Spirit: Higher Education in America*. New York: Viking, 1990, 73.

② Bird, K. *The Color of Truth: McGeorge Bundy and William Bundy: Brothers in Arms*. New York: Simon & Schuster, 1998, 58.

③ Proxmire, W. "Blind Man's Bluff," in Dubois, D. (ed.). *My Harvard, My Yale: Memoirs of College Life by Some Notable Americans*. New York: Random House, 1982, 187.

④ Kabaservice, G. *The Guardians: Kingman Brewster, His Circle, and the Rise of the Liberal Establishment*. New York: Henry Holt, 2004, 62—63.

⑤ Sanford, N. (ed.) *The American College: A Psychological and Social Interpretation of the Higher Learning*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1962, 13.



“总体上教育改革运动毫无希望地反复叹息着一个了无生机的理想”^①。

回顾历史,我们发现不能从某一时期的教育模式中照搬现成的教学方式,也不存在特别值得缅怀的“黄金时代”。虽然在商业和专业化的冲击下,现代大学课程日益支离破碎,难免引起人们的怀旧情绪,但在那就业竞争不强的年代,语言训练、纯粹经典的阅读,恐怕只适合贵族子弟消遣。如今学生成分已大大改变,大部分平民子弟毕业后要走向社会、面临许多实际问题。大学除了传授知识,还要为学生走向社会做准备,他们要履行公民职责,需要广阔的视野。因此,我们有必要在教育价值观和通识教育宗旨的指导下,结合以往的理论与实践,探讨理想的通识课程模式。

(三)理想的通识课程模式

1. 以人文学科为主

在资本主义市场经济操纵之下,大学教育的商品化、工具化和世俗化性格日益显著。现代教育对外张扬了它的经济价值、科技价值、功利价值,从而成为发展大工业生产和科学技术的手段,成了资本主义生产大机器中的知识加工厂和培训所。罗马俱乐部主席贝切伊认为人类面临的困境,如人口爆炸、生物界受到劫掠和退化、军备竞赛、南北分歧等,主要是由于技术占据了统治地位,人文科学、道德科学和社会科学远远落在后面,致使人不仅不能控制甚至不能评价所发生的事情。^② 人口问题、生态问题等涉及人类生死存亡的重大问题不能仅仅由技术解决,它要求人类重新审视自身的道德准则。科学越是发展,人们越有必要理解如何正确地运用科学。诺贝尔奖得主、作家威瑟尔(Elie Wiesel)曾说:“我们这个时代酿造的战争的罪魁祸首并非来自低下的社会阶层,他们有些来自最有名望的大学,甚至持有博士学位,但教育并没有使他们免受毒害。问题症结在于教育强调抽象的理论、概念和效率,而不是价值观、意识觉醒和良知,它追求答案而忽略了问题。”^③

《拯救我们的遗产:高等教育中的人文科学的报告》(*To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*, 1984)等许多教育文献指出,人文和艺术科学更能触及人们的情感领域。人文教育之所以重要,是

① Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978, 288.

② 徐崇温:《全球问题和人类困境》,辽宁人民出版社1986年版,第59页。

③ Viederman, S. *Ecological Literacy: Can Colleges Save the World?* <http://www.secondnature.org/guides>. 2001-05-01/2006-07-30



因为它直接触及学生价值观的培育。^① 威尔德(Wilder)和他的同事对一所高选择性、中等规模的私立学院进行研究,他们调查了学校中从新生到大四主修人文、社科和理科的大约4000名学生,考察他们对克拉克和特洛所说的教育的“职业”哲学的重视情况。调查结果发现重视程度随着年级的升高有统计学意义上的降低。其中人文专业的降低幅度大于社会专业,而社科又大于理科。亦即,随着大学4年时间的流逝,人文专业学生越来越不看重大学的职业功能。而在教育的“非遵从者”(nonconformist)哲学方面,人文专业比社科专业更加重视,社科专业又超过理科,即人文专业的学生偏向认为大学能塑造个人的批判思维,而不是造就唯唯诺诺的臣民和随波逐流的庸人,理科学生持这种看法的比例最少。人文专业学生在教育的“学院氛围(collegiate)”哲学方面降低程度大大超过其他专业学生。人文学生认为,大学不是力求建立统一的“学院氛围”,而是要追求个人自由。^② 可见,人文学科确实有助于培养学生的批判思维和自由理念。这一研究还得到威尔德等的另一项研究的证实。^③ 这可能是因为人文学科更多地要求学生自我发挥,在写作中流利地表达自己的观点和感想,而工科学生要做大量数学题,每个题目都只有唯一正确的答案。这些不同的要求塑造了学生的思维,使工科学生更倾向唯一的客观的答案,而文科学生更习惯拥有自己的观点。

此外,萨克斯(Sax)主持的一项研究表明,工程专业的大三学生比其他专业的学生体现的对社会事务的参与程度(commitment to social activism)低得多。该研究甚至已经将学生读大学前的性格特征(对社会事务的积极参与程度及其他社会价值)、院系特征、和一系列广泛的大学期间经历的影响排除在外。^④ 该研究与其他类似研究的结果一致,都表明学生修习的数学等量化课程越多,越容易对参与社会事务持保守的观点。^⑤ 可见,以造就拥有强烈社

① 黄俊杰:《二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第19—25页。

② Wilder, D.H. et al. "Higher Educational Impact on Student Objectives: Longitudinal Change in Clark-Trow Educational Philosophies," *Research in Higher Education*, 1996(37), 279—298.

③ Wilder, D.H. et al. "The Impact of Greek Affiliation on Students' Educational Objectives: Longitudinal Change in Clark-Trow Educational Philosophies," *Research in Higher Education*, 1997(38), 151—171.

④ Sax, L.J. "Citizenship Development and the American College Student," in Ehrlich, T. (ed.) *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, AZ: Oryx Press, 2000: 3—18.

⑤ Astin, A.W. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.



会责任感的公民为最高宗旨的通识教育应以人文学科为主,方能培养学生的公民职责感。通识教育以人文学科为主正是为了纠正科技高度发达、竞争日益激烈的社会中追求知识功利性的强大声势,抵制人们通常存在的片面追求知识实用性的偏见,是对工业化以来现代教育造就单向度的人、无社会责任感、“欠缺人文文化、只对物质和日常事务感兴趣的人”^①的反拨。

当然,也有的学者反对这种说法。亨特就认为:“人格的培育并没有单一(完整)的形式,大学的文科学院更不是特别有利于体现这形式的地方。……几乎任何受过教育的人都懂得以‘大学之道’为题,发表一场演讲。但没有多少人会自愿出席听讲,因为大部分类似的讲题及相关的论文,都只是重复惯用的社会辞令,很少会提及具体运作的内容。人们费神思量什么是大学之道的应有标准,但这些努力往往只会提出既没有意义又含糊不清的目标。……一方面,官方的论述把大学当作政府应当干预的对象,做法是把大学教育活动以技术、可计算的知识、可计划的经济成果来评价。另一方面,人文学科则诉诸一连串特定的、不能跨越的对立概念——文化与功利、批判理性和实用理性等(来作辩解)。人文学者为求巩固自己在建制内的自主性,把自身追求的目标说成与所有目标理性无关。这种说法预设了自由民教育所提倡的‘完人’发展和不计实利地追求真理的精神,令得人文学科比起斤斤计较的‘职业’训练更为高尚,使它们超然于以计算为前提的管治理性。(在这里似乎忽略了从比较实用主义的角度去为人文学科作的辩护,他们说人文学科可以培养通才,他们拥有八面玲珑的技能。这说法除了无法告诉我们人文学科可以为学生配备什么才干,其实也没有什么新意。……这种说法的毛病是它试图在自由民教育和职业教育之间找一个‘折中’。它既不能显示敌对双方各自的道德承诺,也不能揭露他们背后的动机。)”^②亨特所讽刺的人文学科能使人八面玲珑的说法,类似于前文批判的“适应变化”说。这种说法将通识教育贬为一种听说读写等交际能力的技能训练,而无视其承载的道德教化职责。亨特还讽刺人文学者孤芳自赏、似乎超然于世的情怀。无独有偶,伯顿·克拉克也指出研读经典名著的人往往自视甚高^③。尽管存在这些质疑和批评,我们还是应该看到已有研究证明人文学科的学习的确能帮助人们摆脱实用主义和工具理性的束

① 弗兰克·富里迪:《知识分子都到哪里去了》,戴从容译,江苏人民出版社2005年版,第1页。

② 亨特:《充当一种志业的人格》,华勒斯坦等:《学科·知识·权力》,刘健芝等编译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第154—159页。

③ Clark, B.R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983, 76.



缚以及增强公民职责感。

《教育——财富蕴藏其中》指出,许多国家重视功利而不重视文化的教育,艺术和诗歌应该在学校里重新占有重要的地位。^① 由美国大学与学院联合会在1989~1993年间主持的“学习文化遗产:塑造人文领域的核心课程”的改革项目中,自愿参与项目的成员中约250个大学和学院都要求恢复或引进明晰的以人文为基础的核心课程,以便为教师和学生提供智力中心。^② 目前这方面做得比较好的是斯坦福大学。它的通识要求中的分布必修部分(area requirements)分为人文入门(Introduction to the Humanities)、学科广度(Disciplinary Breadth)和公民教育(Education for Citizenship)。虽然学科广度分为工程与应用科学、人文、数学、自然科学和社会科学五个领域,但“人文入门”被单列,而且是学校的特色项目之一。可见,斯坦福大学对通识教育中的人文教育极为重视。

2. 以经典名著为内容

通识教育以人文学科为主,其具体课程和素材仍值得推敲。在人文教育中,知识应当以价值为中心并归于价值。而我们的学生往往只记住了一些零散的人文知识却未能形成解决问题的价值情怀和价值立场。这种科学主义的教育心态使人文教育变成了人文知识的机械记忆而非人文问题的自觉观照,就像把钢琴当成了音乐。^③

为避免将人文教育沦为人文知识的背诵而失去它对价值观的熏陶功能,许多伟人都大力推崇古典名著的阅读。尼采认为,报纸已经替代现代资产阶级生活中的祷告,意味着乱糟糟的、无甚价值和转瞬即逝的东西已经替代了他日常生活中具有永恒价值的东西。^④ 如果报纸的标题是可信的话,我们过去提供给年轻人的只是一幅贪婪的社会图景。^⑤ 现实存在的正是需要理想超越的东西。“为了得到价值问题的结论,有必要筛选和组织人文学科提供的见解,以使它们的价值含义更清楚。”^⑥ 经典名著就是经过历史检验和淘汰的具

① 国际21世纪教育委员会:《教育——财富蕴藏其中》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社1996年,第86页。

② Schmitz, B. *Core Curriculum and Cultural Pluralism*. Washington: Association of American Colleges and Universities, 1992, 7.

③ 张祥云:《人文知识的特性及其教育意蕴》,《教育研究》2004年第6期,第8—12页。

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 59.

⑤ Boyer, E.L. *Selected Speeches*, 1979—1995. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 67.

⑥ Beck, C. *Better Schools: A Values Perspective*. New York: The Falmer Press, 1990, 151.



有永恒价值的东西。赫钦斯认为,古典著作可在一定程度上代表西方文明发展的轨迹。各个时代的思想家对宇宙和人类自身问题的思考和探究都记录在古典著作中。沧海桑田、斗转星移,并未能使经典著作黯然失色。古典著作中涉及的许多问题及其答案直到今天仍对现实社会有极大的指导意义。^① 经典之所以成为经典,最重要的是经典对人的存在等重要问题提出了深刻的洞见,有助于人的自我反省,有助于人对自我与他人、自我与自然关系的思考。^② 伟大精神丰收的时代并不多见,而其正可以为其他不那么丰收的时代提供养料。灾难恰恰在于失去这些时代的灵感而又没有别的东西替代,这会使得罕见的天才更难以出现。圣经和荷马的影响力已愈几千年之久,有时见于主流有时置于静水,它们的伟力难以超越,它们的影响从不过时,因为它们本不适应某个时代的潮流或者某个政体的精神。^③ 曾任美国大学与学院联合会主席的伽夫是美国通识教育的专家,他认为强调阅读原著有助于提高通识教育的效果,因为许多院校发现用原著教学比利用二手资源组成的教材更能达到核心课程的目标。^④

在中国,推崇经典著作的也不乏其人。如涂又光认为,人文精神在于行,却也离不开人文知识。要增进人文知识,就应精读经典。经典都经过历史筛选,新编的教材在这一点赶不上它。新编的教材包罗万象,但学生听了没有反刍、回味的余地,不能转化为人文精神。^⑤ 黄俊杰认为,深化大学通识教育在于提倡各学门重要经典著作的研读,这项建议主要是针对现代大学教育重教科书轻原典之选读这项偏颇而发。以教科书为中心的课程教学的优点,在于使学生在短期的教学课程中掌握某一学术领域之基本知识,奠定进入该学术领域之基本学识基础,但是这种以教科书为中心的教学方法,长处所及,短亦伏焉。因为凡是写入教科书的知识,多半是已经过学界取得共识的知识,就是所谓的“常态科学”(normal science)。这种“常态科学”所传授的是稳定性较高、共识度较大的知识,类似于“套装知识”。相对于这种“套装知识”而言,从

① Hutchins, R. M. *The Higher Learning in America*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1936, 78.

② 黄俊杰:《二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第19—25页。

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 252.

④ Gaff, J. G. and Wasescha, A. "Assessing the Reform of General Education," *Journal of General Education*, 1991(1), 51—68.

⑤ 涂又光:《论人文精神》,《高等教育研究》1996年第5期,第6—10页。



原典中汲取的或在实验室中经过实验获得的知识,虽然未必与学界中已普获共识的知识完全合拍,但却具有较大的原创性,也较能激发学生的原创力和思考力。^① 古今中外的文化经典具有深长久远的滋润作用,给人以创造性和不断反刍的精神空间,是永不枯竭的源头活水。目前中国大学的通识课程仍是原理、概论、通史之类的课程太多,东西方原著经典导读的课程太少。以介绍一般知识为目的的“概论”、“入门”或“简介”课,虽然使学生掌握了一大堆名词和术语,给学生增加闲谈的资本,但却可能误导学生,因为这离他们真正领会学问的精髓和真谛、掌握研究的思路和方法还有十万八千里。这对他们的为人、治学都绝非幸事。^② 在大学这一塑造价值观的关键时期,应让学生多读一流的原著,少读二流三流的入门书、解释性的书,这样他们才能从经典原著中体会到更多的人生哲理与感悟。

海德格尔曾指出,语言大面积地迅速荒疏,这不仅在一切语言运用中掏空了美学的和道德的责任,而且语言的荒疏是由于人的本质被戕害。语言的堕落不是一种事态的缘由,而是这个事态的后果。语言还对我们隐蔽它的本质:它是存在的真理的家。^③ 那么我们如何区分体现人的本质被戕害的语言和承担着美学与道德责任的语言呢?应该说,经典名著的语言中隐藏着真理,它们也承担了美学与道德的责任。马克思曾在《〈政治经济学批判〉导言》中提到,希腊艺术、史诗或莎士比亚的价值是超越时空的,在一定意义上说,那是一种规范和不可及的范本。他就古希腊史诗和莎士比亚戏剧同现代人相比,提出艺术的繁盛时期决不是同社会的一般发展成比例的观点。^④ 同样的,各民族前现代文明中大量的文学、艺术、宗教、哲学、道德、伦理、历史等经典,和西方近现代经典一样,都是非常宝贵的资源。

我们在教学中涉及社会敏感问题和价值冲突问题时,有些学生显得漠然,在不同的意见面前无所适从,有些学生不加分析地接受偏颇的观点,有些学生坚持狭隘偏执的自我判断,有些学生甚至在某些价值判断上是非混淆。这些“价值真空”或价值偏颇的出现,主要是因为这些学生自身阅读的思想性强的

① 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第66页。

② 王义遒:《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年第5期,第191—198页。

③ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第79页。

④ 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第2卷),人民出版社1972年版,第113页。



经典著作太少,学养不够厚实,见得不多,识得不广,所以在众说纷纭的价值判断面前容易受迷惑,容易受社会俗流裹挟,接受肤浅有害的信息。而学养厚实的人,结合自身的阅历,不会轻易接受别人的观点,但他们乐意参与讨论,从讨论中汲取灵感充实自己的思想,而不是随着纷争的意见左右摇摆。

当然反对阅读名著经典的学者也有。如张寿松认为,要研习这些经典名著,是相当枯燥和困难的事情,面对物欲横流的物质社会,要安心修习庞大而艰深的经典名著,需要极大的定力。^①然而,即使大学不能脱离滚滚红尘、闭门造车,也不能在社会潮流后亦步亦趋,而应与社会保持批判视野所需的审美间距。因此,阅读经典的修炼是必需的。没有这种修炼,大学就沦为职前训练所,和一般的高等职业技术学院没有多大区别了。事实上,不仅大学的学生存在职业主义倾向,学术界也不是隔世仙境。范景中曾批评学术界追逐名利的浮躁心态,认为很多学者整天赶时髦、赶任务,无暇安心读书,无暇静心思考问题。经典著作真的成了人们觉得应该认真精读而从来不去一读的东西。相反,那些评述各家各派或时新观念的提要性论著倒成了争传抢手的读物。在这类文字中,真正伟大的观念常常不是被淡化,就是被歪曲,一点点有价值的思想也被淹没在废话的汪洋大海之中。而与此并行的另一类论著,即那种傲慢或晦涩的论著,却又往往被当成了独创和深奥的样板。在美国,先锋派艺术家通常每隔十天半月就要跑到纽约去转悠几天,以便刺探军情,好决定下一步的走法。^②其实几十年前海德格尔就作过类似的描述:“探究者已经无需在家里坐拥书城,他更多的时间是在外边跑来跑去。或者在小型的碰头会上与别人协商切磋,或者在大型学术会议上乘机搜集资料。”^③这些先锋派学者急于冲锋陷阵,去填补空白,而实际上却又惴惴不安,生怕被冷落在“共同话语”的外缘。一些真正伟大的观念还未被认真对待,就被时尚的洪流席卷而去。这种对学术时尚的追逐,成了我们当代浮躁学风的主要特点之一。^④经典名著中千百年来智慧的思想能帮助人们看透现世的虚荣,洞察生存的意义,克服势利和俗气,摆脱名利的困扰。在具有历史纵深感的比较中,我们看到跨越时空的伟人思想的偶合,更能感受真理的永恒、现世的短暂和时尚潮流的虚幻。通过思想经典的研习,人们的见识才不容易受到时空的束缚,才会更有远见。

① 张寿松:《大学通识教育课程论稿》,北京大学出版社2005年版,第170页。

② 范景中:《人文科学的危机和艺术史的前景》,《新美术》1999年第1期,第11—14页。

③ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第45页。

④ 范景中:《人文科学的危机和艺术史的前景》,《新美术》1999年第1期,第11—14页。



张寿松还认为,一部部经典名著之间缺乏内在的逻辑联系,每一部“经典名著”都是一个“独立体”,这是经典名著课程最为致命的缺陷。^① 方展画教授也持相似的观点,认为经典著作之间既缺乏学校教材那种内在的逻辑递进关系,又缺乏人类知识发展的演进线索,不能按人的认识活动规律来组织,把这些不同历史时期、不同学科领域的名著作为学校的教材,是不符合教育教学规律的。^② 其实经典著作缺乏教材所需的递进逻辑的情况对于基础教育来说是恰当的,但对大学通识教育来说,要达到修身养性的宗旨,则莫过于经典著作的研读与陶冶。通识课程不能满足于学生记住了多少“知识点”,而应重在价值观的塑造和性情的陶冶,因此教学不必拘泥于以“循序渐进”的原则安排课程。况且,大学阶段,学生已具备了研读经典的能力,不能等同于中学阶段,不能再以“套装知识”为主。另一方面,原典选读的课程,如能以重大问题为主题,以“模组”(module)之方式进行教学,则更能联系现实、引起学生的兴趣,值得在通识教育中广为实施。^③ 围绕同一个主题,不同学科、不同时代的经典会有不同的探讨。将这些伟大思想展示给学生,更可以引起他们的思考,从而避免灌输式的经典著作的学习。这种学习方法比任何一门专业领域的课程更能帮助学生走出学科的隧道效应,了解不同学科的人物看待同一问题的不同角度。教育课程如果可以建立在明智地利用经典名著基础之上的话,将是深入学生心田的捷径。^④ 当然并不能牵强地把所有经典都放在一个主题下,例如“地球与人类”这个主题不可能把所有经典都强纳入其中,因此每个话题都只能涉及相关的经典。经典阅读的课程应与主题课程并举,才不致有所偏废。

黄俊杰还曾批判经典名著课程无法涉及现代人类面临的生态危机等现实问题。黄先生没有看到,现代人类面临的问题都有其历史,凡事皆有渊源,现代问题不可能横空出世。例如生态问题,并不是工业社会和后工业社会所特有的问题,农业社会就出现了生态问题。中国的黄河流域,在三四千年前曾经是森林繁茂、麋鹿成群、气候温润的地带,如《诗经》中所描绘的那样。但经过数千年破坏性的垦殖、气候的变迁以及统治者穷奢极欲、广修宫室、坟墓,黄河流域变得荒山秃岭、沟壑纵横,水土流失极端严重,“蜀山兀,阿房出”就是这种情况的写照。秦汉以降,农耕人在河西走廊、天山南北两路开垦农田,造成森

① 张寿松:《大学通识教育课程论稿》,北京大学出版社2005年版,第170页。

② 赵祥麟:《外国教育家评传》(第三卷),上海教育出版社1992年版,第90页。

③ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第66页。

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 344.



林、草场的毁坏,终致这些原本是“长亭外,古道边,芳草碧连天”的地带盐碱化和沙漠化。对生态问题的关注和人类欲望的遏制在中国古代文献中就有记载。《逸周书》上说:“禹之禁,春三月,山林不登斧斤。”美国殖民地时期的新英格兰超验主义先锋梭罗在工业社会初期就前瞻性地探讨了物欲对人性的腐蚀、鞭挞了众人追随的物质生活方式。他的代表作《瓦尔登湖》在生前无人问津,他只能将出版的大部分书购买放入自己的书房。但自20世纪80年代以来,随着生态问题的凸显,《瓦尔登湖》却成了美国人人知晓的名著,瓦尔登湖也无法恢复往日的宁静,成了热闹的旅游景点。20世纪80年代,中国哲学界还倾向于大谈荀子的“人定胜天”的思想,世纪之交就开始都从古典文献中挖掘“天人合一”的思想了。可见,对一些问题的思考在历史上早就存在,只是不同时期对问题关注的着重点不同。要解决现代问题,必然要从历史和经典中汲取智慧,用长远而全面的眼光看问题,增加对问题思考的历史维度,避免重蹈覆辙,避免以短期或片面的方式解决问题。经典名著与现代问题相结合,既为经典著作找到了与现实世界结合的路径,也为现实问题的解决奠定了历史和哲学基础。

由于目前西方学界存在对经典典籍(canon)选取的争论,有学者就认为,既然连什么是经典名著都难以定义,就更不能以经典为教材了。按照新历史主义者的看法,历史的叙述并不等同于历史的事件本身,任何一种对历史的文字描述都只能是一种历史的叙述(historical narrative)或撰史,或元历史(metahistory),其科学性和客观性是大可值得怀疑的,在撰史背后起主宰作用的是一种强势话语的霸权和权力的运作机制。同样,在经典典籍的选取的背后也有话语权力在运作。例如在文学领域,文学经典的确立不是一成不变的,昨天的“经典”有可能经不起时间的考验而在今天成了非经典;昨天的被压抑的“非主流”文学(如后殖民文学、第三世界文学和女性文学等)也许在今天的批评氛围中被卓有见识的理论批评家“重新发现”而跻身经典的行列。文学经典在发生裂变,它已容纳了一些边缘话语力量和一度不登大雅之堂的东西。通过一段时间的考验和历史的筛选,其中的一些糟粕必然被淘汰,而其中的优秀者则将成为新的经典。这就是历史的辩证法,同时也是经典形成和重构的辩证法。^①文学领域如此,其他领域亦然。随着全球化的浪潮以及中国经济的强大,许多美国大学的“经典名著”开始收入中国的典籍,如《论语》等。虽然它

^① 王宁:《文学经典的形成与文化阐释》,http://www.tecn.cn/datadetail.php?id=15363. 2007-07-30/2008-07-30



们在数量上仍占极小的比例,不能代表丰富的中华传统文化,但这是个好的开端,是对文化霸权主义的反拨,是后殖民主义和文化相对主义等理论对思想史撰写的影响与变革。经典典籍的不确定状态并不能抹杀经典的重要性,它只说明随着社会的变迁,经典的名单亦在不断变更中,但改动的也总是小部分,因为过于激进的变动否定了历史与文化的传承,通常得不到大多数人的支持。因此,教育界不能借口典籍的不确定性而否定经典名著的教育功能。

3. 对教授文学名著和文学批评的讨论

“红皮书”曾建议所有学生在人文领域必修“文学名著”(Great Texts of Literature)课程,同时强调该课程旨在全面理解作品而不是呈现文学的历史时期、作家、创作风格和技巧、历史或文学的发展状况等等,这些要在充分理解作品(allow the work to speak for itself)之后才能介绍,否则的话,它们应留给专业教育而不是通识教育。^①“红皮书”建议文学名著应包括一两部希腊悲剧、《圣经》以及荷马、柏拉图、维吉尔、但丁、莎士比亚、弥尔顿和托尔斯泰等人的作品。^②半个世纪过后,随着科学技术的高速发展,学术领域也充满了裂变,批评话语流派林立,文学批评理论摆脱了对文学文本的附庸地位。因此,罗索夫斯基提出了截然相反的观点:“我们常被问到,是否哈佛的大学毕业生可能没有念过莎士比亚的作品?答案是肯定的,但是哈佛学生如果没有在教授的指导下以评论和分析的方式来研读经典文学,那是不可能毕业的。”^③可见,罗索夫斯基与“红皮书”观点相反,他不注重文本本身,而注重分析和批评的方法。

目前的文学批评大多超出表层的经验描述,以一种抽象艰涩的论述展示在人们面前。文学批评在分析和阐释中生产出一个新的文本,从而使文学批评变成一种创造活动。这里,预设的方法论获得了统治地位,每一种批评流派所具有的理论框架都带有先验的性质,且限于某一视野之内而难以对作品做全面周到的观照。有人认为文学批评是一门单独的学科,它在怡情养性方面的作用与文学原著无法相比。文学作品中永恒人性的真实描写使得文学作品具有超越时空的魅力,而批评话语日新月异、流派迭起,使王位的空缺成为

① Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 205.

② Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 207.

③ Rosovsky, H. *The University—An Owner's Manual*. New York: W.W. Norton & Company, 1990, 127.



常态。让学生研习批评话语而不是原著,将是本末倒置,使学生还未到达艺术的顶峰就在诠释者那里沉沦下去。已故语言文学大师李赋宁先生在多种场合表达了这样的思想:对于非专门从事文学的人,学“文学”这门课,主要不是要他们去探讨文体结构、章法修辞等等,而是要从文学描写中去体念人生,感受主人公的悲欢离合、喜怒哀乐,从而得到心灵的净化,激起对真、善、美等普遍而高尚的人性的追求。^①

阿兰·布鲁姆也曾讽刺过批评话语凌驾于原著之上的情况:“最令人费解的莫过于人文学者对于通读经典名著教育方式的不冷不热的态度。……他们之中派别林立。一些人文学科就像一些刻板的专业学科,虽然它们依赖那些经典名著维系自己的门面,却从心底里对它毫无兴趣——例如,许多哲学派别只关心理论思想的语言,却根本不去思考这些理论到底说了些什么。一些人文学者则热衷于加入真正科学的行列。还有一些人文学者则公开抱怨,今天的人缺乏教授和学习经典名著的能力,然而他们的批判常常为下述事实所驳斥,他们只是在辩护对经典著作的新近学术解释,而不是对经典的真正理解。他们的反应十足地表现了专业学者那种嫉妒与褊狭。……在弗洛伊德批评方法、马克思批评方法、新批评、结构主义、解构主义以及其他许多思潮中间,对于阅读古典名著的方法一直存在着无休止的争吵,不过它们在一个前提上是完全一致的,即无论是柏拉图还是但丁,这些古人对现实说了些什么并不重要。这些批评学派使得那些经典学者的花木生长在一个由一位现代学者设计和关照的花园内,而它们自己的园艺技术和偏好却拒斥这些植物。”^②“最后应当指出,人文学科的普遍衰退是一个重要的事实,它既导致了目前这一状况,也是其症候。”^③布鲁姆用辛辣的笔调讽刺了文学批评界重视批评话语的专业性、忽视了原著,导致了人文精神的衰退。他和许多人文学者一样,强调原著的重要性应远远超过批评和阐释的文本,因为批评话语带有深刻的学究味的烙印,不适合非专业学生和将在学术圈外发展的学生。

但“红皮书”倡导的仅仅关注文本本身并不是最好的学习名著的方法,名著产生的时代历史背景和作家的生平都有助于人们全面地把握名著的思想。名著不能脱离历史和作家而存在。西方文学批评过分重视文本分析,忽略了

① 王义遒:《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年第5期,第191—198页。

② Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 375.

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 346.



文学史和作品的社会、政治、历史和文化语境,结果并不能真正领会作品的精神内涵。^①文学教学应回归经典,回归真实的文学史,否则学生连基本的历史常识也不甚了了,不明白作品与时代之间千丝万缕的联系,无法把握作品的历史脉络和社会背景,根本谈不上文化与精神的传承。

4. 对教授研究方法和思维方式的讨论

文学教学领域存在传授批评方法和阅读原著间的争论,其他领域和学科中也存在着类似的问题。在西方学术界,研究总是先预设某一方法论,然后循此方法论的游戏规则按部就班地研究分析对象。有些通识教育理论将这种对方法论的重视运用到教学中,认为任何一门学科和课程都应以该学科的方法论为主臬,哈佛的核心课程设立之初就希望学生掌握各门学科的方法。对这种“方法至上”的论调,刘易斯反驳道:“一定要强调‘知识的方法’为核心课程的指导思想,是不足为信的。哈佛课程评估委员会从来没有调查清楚:理科学生是否因为选修了‘社会分析’领域的课程而学会了新的思维方法。哈佛纪律委员会也没有发现多少证据表明选修了‘道德推理’领域课程的学生有更少的偷窃或作弊的可能性。”^②对方法论的强调,主要是由于现代学科的日益分化以及方法论的统治地位,纯学术研究使研究人员已沦为某一行当的从业人员,他们只运用本学科的方法论和话语进行研究。知识的整体、学问与美德的联系、知识对公民职责的意义都已不复存在。这也正是当代研究型大学的危机所在。通识教育的许多问题源自大学自身的知识结构的危机。某一学科有它特定的研究范式,这只是在学术圈有效的规则。在现实生活中,任何一个问题都牵涉到多学科、多方面。所以要解决任何一个实际问题,企图遵循某一学科的方法论都会有纰漏和弊端。大学毕业生有相当一部分不准备从事学术生涯,对他们来说,解决现实问题、履行公民职责、有意义地走完一生比纯学术研究更有现实意义。

在对“方法”的强调中,对“思维方式”(尤其是“批判思维”)的强调最为显著。克尔帕屈克(William Heard Kilpatrick)早在1925年就指出,现代知识的发展和变化太快,与其教给学生死的事实和数据,不如教学生掌握“批判的思维”。在他看来,重要的不是你知道什么,而是知道如何寻找需要的知识;只有

^① 刘剑梅:《我在美国的教学生涯》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,第32页。

^② Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 59.



掌握了后者才能“活到老,学到老”,知识才能永不过时。一战之后,美国教育界就有一股反知识主义的暗流浮出水面。许多教育家认为,教育的目的是学习如何适应生活,而不是学习知识或智慧。结果,在由40多个国家参加的国际第三届数学和科学研究项目中,美国中小学生的成绩敬陪末座。批判性思维当然至关重要,但批判性思维必须建立在丰厚的知识基础上。贝尔(Beyer)和约翰逊(Johnson)均指出这种忽视学科的概念内容和知识的倾向的弱点。解决问题也好,创新也好,都要有知识作为基础。^①美国人一向喜欢抛弃沉重的历史包袱,现在又想甩开丰厚的知识基础,一跃登上批判思维的楼台,口口声声批判思维,甚至单独设立名为“批判思维”的课程。这种不顾知识基础的所谓“批判思维”,衍生出来的思想往往失之虚浮和偏颇。

5. 史学科目

除了名著经典,《大学一解》认为史学修养也很重要:“今人与年龄相若之同学中既无可相友者,有志者自犹可于古人中求之。然求之又苦不易。史学之必修课程太少,普通之大学生往往仅修习通史一两门而止,此不易一也。时人对于史学与一般过去之经验每不重视,甚者且以为革故鼎新之精神,即在完全抹杀已往,而创造未来,前人之言行,时移世迁,即不复有分毫参考之价值,此之不易二也。即在专考史学之人,又往往用纯粹物观之态度以事研究,驯至古人之言行举措,其所累积之典章制度,成为一堆毫无生气之古物,与古物物学家所研究之化石骨殖无殊,此种研究之态度,非无其甚大之价值,然设过于偏注,则史学之与人生将不复有所联系,此不易三也。有此三不易,于是前哲所再三申说之‘以人鉴人’之原则将日趋湮没,而‘如对古人’之青年修养之一道亦日即于荒秽不治矣。”^②《大学一解》强调修习史学是为了通古以知今,以古人古事为借鉴。虽然经典名著对现代问题思虑有所不及,但许多现代问题在古代亦有源头,或者作为潜流存在,在修习历史时必能看到现代问题在历史中的影子。以史为鉴正是史学的最大价值。

尽管人类文明史博大精深、卷帙浩繁,然而对它作一个全面系统的把握并非没有可能。但我们不应总是盯着高等动物的出生日期和死亡日期,而应把视线移向更为重要的问题,例如一种文明存在的状态,其农业经济所依循的方

^① Beyer, B.K. *Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1997; Johnson, S. *Teaching Thinking Skills*. S.I.: Philosophy of Education Society of Great Britain, 2001.

^② 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。



式,在这种文明下发展了什么技术,其社会结构又有什么特点,这种文明拥有何种宇宙观和自己的神话,其内部互相合作的方式是怎样的,其发展是可持续发展的还是恰恰相反,这种文明对环境又将产生何种影响。^①

科学人文主义哲学的倡导者乔治·萨顿(George Sarton)也指出学习历史的重要性,他认为如果人们指出科学对人文的深刻含义,科学研究就变成了人们所能创造的最好的人道主义工具,如果排除了这种意义,单纯为了传授知识和提供专业训练而教授科学知识,那么学习科学就失去了一切教育价值,无论从纯粹技术观点来看其价值有多大。^② 如果不结合历史,科学知识就可能危及文化,如果把它同历史结合起来放在全面、整体的视野中予以考虑,它就会培育出最高级的文化。学习科学的人也必须有历史素养,这样才能修正唯科学主义的偏差。科学史课程就是一种传授科学知识的重要方法。

罗索夫斯基认为核心课程中的科学科目在于深入探讨科学概念及其发现和发展是如何形成原理法则进而影响人类与世界的,而不是个别探究某一门科学的专门知识,^③亦即应着重科学史的传授。博耶也认为,在学习的每一个领域中,都应包含这样一些内容:基本教科书和原始文献,杰出人物的经历,学科形成的思想和事实。^④ 科学史也是人类文明史的一部分,它让现代科学家们在埋头钻研某个孤立的课题时,明白自己的努力在整个人类文明发展进程中的地位和作用。伽利略、开普勒、牛顿等是对整体自然的伟大沉思者,他们认为自身对人类的贡献就在于揭示了自然的真相。^⑤ 此后科学的裂变却使人感到被知识的海洋淹没而茫然不知身在何处。

史学课程一方面要强调历史对当今问题的启示,加强历史与现代社会的相关性,另一方面要从学生的立场出发组织教材,吸引学生兴趣。原哈佛大学文理学院院长罗索夫斯基曾建议:“首先以现代世界的重要问题或争论作为开端,来探讨其历史背景和发展过程。当然也可不以现代问题作为开始,譬如探讨罗马的衰亡史问题。但是以现代问题作为开始,较易引发学生的兴趣和关

① 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第85页。

② Bernal, J.D. *The Social Function of Science*. London: George Routledge & Sons Ltd., 1939, 39.

③ Rosovsky, H. *The University—An Owner's Manual*. New York: W.W. Norton & Company, 1990, 121.

④ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 91.

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 371.



切,而且对于即将成为公民的学生,较有实际的助益。例如‘开发与低度开发:国际不平等的历史起源’可以从我们现今所知的世界开始,探讨约15~20个已经工业化和富有的国家,以及100多个低度开发的国家。这种科目的用意是为了证明要了解现在,必须回溯到中世纪以及欧洲殖民扩张的开始时代,这种课程对于仅知道短促历史的美国学生,尤有价值。”^①

6. 通识课程的时间安排

“红皮书”早就认为将大学教育的一段时间划分出来用于通识教育,其余的用于非通识教育是错误的,这样做仿佛通识教育在某一时间就停止了,并且与此后的学习没有关联了。^② 科南特指出,通识教育的核心是继承“自由”和“人文”的传统。单纯的知识学习或技能培养都不能帮助学生明白我们的文明得以源远流长的基础。除非在学生成长的每一个阶段,都让他们持续地、带着价值批判地接触这些自由和人文的传统,否则通识教育的理想就是一句空话。^③ 博耶曾阐明专业教育与通识教育的关系,认为充实的主修科目应该是本科生教育的中心内容。所谓充实的主修科目,就是鼓励学生不仅深入探索主修科目这个领域,而且也要帮助他们认识它的广阔背景。主修课程和通识教育不应该是相互对立和排斥的。^④ 因此,不能简单地割裂主修课程和通识教育,将大学前2年定为通识教育,后2年定为主修,这种简单划一的方法将通识教育和专业教育对立起来,不利于通识教育宗旨的实现。某些通识课程可以等到学生更加成熟、深入接触本专业后再修习效果更佳,例如学生修习哲学应等到学习和观点都已比较成熟之时,这时学哲学才会特别有益。^⑤

7. 理想的通识课程模式总结

综上所述,在具有超验理想的教育价值观的指引下,通识课程的理想模式应是在约10门的通识课程中让学生选择5~6门,以人文学科为主,以经典名著为素材,同时注重史学课程(包括科学史)的比例,课程尽量采用跨学科主题

① Rosovsky, H. *The University—An Owner's Manual*. New York: W.W. Norton & Company, 1990, 122.

② Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 196.

③ The Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1945, viii.

④ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 110.

⑤ Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 210.



的形式加强学生了解和解决实际问题的能力。通识课程不在多而在于精^①,在限定必修的要求下适当提供选择范围可以提高学生学习的积极性。教育的对象是人,古今中外的文学经典之所以流芳千古正因为它们对永恒的人性作了深刻而真实的描绘。因此,大学生应知晓人类的文明史,通过阅读文学经典洞悉永恒的人性、研习思想经典汲取人类智慧。人又是生活在社会中的人,因此教育亦应探讨当代社会重大问题,跨学科主题课程加强了知识之间的联系以及知识与现实的联系,有利于学生对社会问题有更全面的认识,了解跨学科团队合作对解决问题的必要性。当然通识课程可能无法同时兼顾重大问题与经典名著。研读经典的课程如以重大问题为线索,可能会破坏经典思想的完整性,探讨现实重大问题的课程无法纳入所有经典。因此,经典研读的课程仍宜以典籍为主,同时结合现实问题进行探讨;探讨当代重大问题的课程仍应以当前各学科的前沿知识为主,同时结合文明史和经典著作进行反思。

除了课程的设置,颁发通识证书既提高通识教育的地位和影响力,又对学生就业有帮助。上文提到的加州大学戴维斯分校开设的“通识教育主题选项”,除了3门课之外,如果学生再选择1门高峰课程(可能是研讨课,也可能是与课程相关的实习),最终学校将颁发“通识学者”(GE Scholars)证书。当然加州大学戴维斯分校的“通识学者”证书只有农业与环境科学学院开设的课程,因此该项目的运行更像辅修,失去了通识教育应有的含义,实用性和工具性太强。理想的“通识学者”证书可以列举学生参与的通识课程,包括主题课程,辅以某些配套的实践项目,最终以通识教育的高峰课程结束。目前大部分学校的高峰课程都局限于学生主修之内,而通识教育的高峰课程应不同于主修的高峰课程。这样的“通识学者”证书表明了学生在专业之外的知识与特长。学校颁发通识证书本身就传达了一种信息:人不仅能成为有一技之长的专家,也能成为知识渊博的学者,大学并没有厚此薄彼。

其实《大学一解》认为,大学期间应更重视通识教育:“大学期内,通专虽应兼顾,而重心所寄,应在通而不在专,换言之,即须一反目前重视专科之倾向,方足以语于新民之效。夫社会生活大于社会事业,事业不过为人生之一部分,其足以辅翼人生,推进人生,固为事实,然不能谓全部人生寄寓于事业也。……以无通才为基础之专家临民,其结果不为新民,而为扰民。此通专并未为恰当之说也。大学四年而已,以四年之短期间,而既须有通识之准备,又须有专识之准备,而二者之间又不能有所轩轻,即在上智,亦力有未逮,况中资以

① 王义遒:《大学通识教育与文化素质教育》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第1—8页。



下乎? 并重之说所以不易行者此也。偏重专科之弊,既在所必革,而并重之说又窒碍难行,则通重于专之原则尚矣。”^①比照今日国内外大学专业化盛行,明明德与新民之效衰微,反思梅先生和潘先生的话语,不得不令人扼腕痛惜。

第二节 美国研究型大学通识教育的教学方法

上一节对通识课程的设置进行了详尽的探讨,然而即使有了设计周密的通识课程,在教学实践中,人文课程仍有可能沦为人名、地名与条约等具体人文事实的记诵,教师们误将套装式的人文知识等同于以批判思考为本质的人文精神;自然科学的若干课程,也常常由于思考性在教学过程中被忽略,而使科学知识 with 科学精神的界线为之混淆。因此,通识教育的课程应集中在让学生思考的问题和文本上,使学生对已有的知识和原有的观点作批判性的反思,而不仅仅是让他们吸收知识。“通识课程的教学必须以思考为导向,才能提升课程的深度,奠定学生未来终身学习的基础。”^②早在1972年《学会生存》一书就指出,如果教师与学生之间的关系不按照“越来越少地传递知识、越来越多地激励思考”的模式发展,它就不是真正民主的教育。^③1996年《教育——财富蕴藏其中》一书再次强调,即使在未来的“学习社会”中,正规教育体系即学校,仍将是每个人学习知识的基础。而在这个起基础作用的教育系统内,最核心的将是教师与学生的关系,没有其他东西(包括最先进的技术手段)能代替这种师生关系。^④

最近的研究表明通识教育中学习共同体^⑤、新生研讨课^⑥和广泛的多样化

① 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

② 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第65页。

③ UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, 77-78.

④ 国际21世纪教育委员会:《教育——财富蕴藏其中》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社1996年版,前言。

⑤ Matthews, R.S. et al. "Creating Learning Communities," in Gaff, J.G. and Associates. (eds.) *Handbook of the Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 457-475.

⑥ Fidler, P.P. and Amary, S.H. "How Seminars Enhance Student Success," in Upcraft, M. L. and Associates. (eds.) *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989, 216-237.



课程^①都被认为能带来更大的学生成就并降低辍学率。一般学生不能在课后15分钟内回忆起授课的大部分具体内容。^②与此相反,兴趣、价值观和认知技能都可能持续得长些,学生通过自己的思考 and 努力获得的、而不是通过被动阅读和听讲吸收的概念和知识,记忆时间也较长。^③因此,虽然我们已经详细讨论了通识课程的设置,但我们不能假设学生仅仅因为上了一门课——无论上课内容如何重要——就已经记住了讲课的大部分,课程就达到了预期的效果,教学法还起着至关重要的作用。下面对目前美国研究型大学盛行的几种新型教学法进行研究。

一 新生研讨课

(一)新生研讨课的提出

19世纪20年代,哈佛大学的蒂克纳等第一批留德学者回国,把德国大学中盛行的研讨课(seminar)介绍到美国,由此研讨课逐渐成为美国大学一种重要的教学方法。由于研讨课带有一定的研究性质,因此主要用于大学本科高年级和研究生教育阶段。1959年,哈佛大学为了提高一年级教育的学术性,开始进行一年级研讨课的实验。经过3年实验之后,一年级研讨课计划正式成为本科生课程的组成部分。至20世纪70年代,新生研讨课成为美国大学一年级教育改革的主要形式之一。有的大学把它包括在核心课程中,有的把它作为专业课程的一部分。1998年的《重振本科教育:美国研究型大学蓝图》再次提出,所有的一年级学生都应参加新生研讨课,班级人数要少,由有经验的教师教授,并要求学生完成大量的写作任务。^④

哈佛大学的调查表明,学生上小班课的数目与他对整个大学学术经历的满意程度之间,相关系数是0.52,这个数值相当高。所谓小班课,通常指上课

① Smith, D. et al. *Diversity Works: The Emerging Picture of How Students Benefit*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, 1997.

② Gardiner, L. *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning*. ASHE-ERIC Report #7 Washington, DC: The George Washington University 1994, 46.

③ Conway, M.A., Cohen, G. and Stanhope, N. "On the Very Long-Term Retention of Knowledge Acquired through Formal Education: Twelve Years of Cognitive Psychology," *Journal of Experimental Psychology: General*, 1991(44), 395-409.

④ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30



人数少于 15 人的课。学生们对小班课的参与热情也比较高。^① 外语课虽然不是研讨课,但它在大学受欢迎是因为它具备研讨课的基本特点。哈佛大学的调查表明,学生们对外语课充满热情,并给予很高的赞誉。这没有什么神秘的理由,只是因为外语课的组织形式增加了学生的参与机会,增强了校园里生生和师生之间的互动。外语课的规模通常很小,几乎不超过 15 人,有时甚至少于 10 人。教师坚持每个人都要积极参与,即使那些腼腆的学生也必须踊跃发言。教师还鼓励学生在课外结成小组学习,要求学生定期上交书面作业——经常是短文之类的练习,时常以小测验的方式不断向学生提供反馈,以便帮助他们在课程学习过程中不断改进。这些就是学生们喜欢外语课的理由。^② 在这些理由中,除了频繁的测验和反馈之外,大量的学生参与是外语课吸引学生的主要原因。

研讨课之所以重要,在于它促使学生在课堂中积极思考,而不仅仅是被动诵记知识点。巴赫金就曾指出:“思想不是生活在孤立的个人意识之中,它如果仅仅停留在这里,就会退化以至死亡。思想只有同他人的思想发生重要的对话关系之后,才能开始自己的生活,亦即才能形成、发展、寻找和更新自己的语言表现形式、衍生新的思想。人的想法要成为真正的思想,即成为思想观点,必须是在同他人另一个思想的积极交往之中。”^③ 因此,对话与交流是产生新思想的条件。

《重振本科教育:美国研究型大学蓝图》一书曾指出基于探究的交叉学科的整合的新生课程可以让一组学生、教师和研究生助教共同对某个复杂的问题研究 1 学期或 1 学年,也可以让学生共同修 2~3 门小学期的课程,并将这些课程组合,这样教师可以共同计划授课,共同布置作业。如有可能,将这些课程与新生研讨课结合,这样新生年既有新鲜感,也有完整的感觉。^④ 这种将研讨课和跨学科课程结合起来的方法充分发挥了两种课程的长处,充实了研讨课的内容。报告还指出,新生年的焦点是由有经验的教授组织的小型研讨

① Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 45.

② Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 80.

③ 巴赫金:《诗学与访谈》,白春仁、顾亚铃译,河北教育出版社 1998 年版,第 114 页。

④ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30



课。研讨课讨论的问题应能激发学生思考、开拓学生视野,并使学生有机会在合作的环境中通过探究学习。在小组中学习不仅使学生与教师和同学保持直接的智力联系,而且使那些对环境不熟悉的新生有机会结交朋友。^①

(二)美国研究型大学通识教育中新生研讨课的实践

目前,新生研讨课在博耶报告的倡议下,已经在美国研究型大学中十分普及了。有的大学将它直接列入通识教育的内容,有的将它单独开列,作为吸引学生的新生体验的一部分。在大部分大学,新生研讨课都可以满足通识教育的分布必修要求。

卡内基梅隆大学的人文社科学院的通识教育就专门列有新生研讨课这一项。但该学院新生研讨课有 52 门可供选择,如“悲剧的诞生与消亡”,“为什么人们相信超自然事件”,“音乐与语词”,“文化战争的宗教起源”等等。图兰大学的核心要求之一是每位学生必须参加“图兰跨学科经验研讨课”。大约有 80 门课,例如“大规模杀伤武器”,“法律与秩序”,“城市与城市环境”,“新奥尔良的音乐与文化”等。有些课程由教师团队授课,有些还包含实地考察等联系实践的活动。当然从课程描述中可以看到,大部分课程还是拘囿于学科范围之内。显然,与分布必修的通识课程的弊端一样,这些通识课程的选单都太长了,应该缩小选单的项目,同时扩大课程的视野和范围,使之更适合于通识教育。

相对而言,密歇根州立大学的新生研讨课选项就较少。2008 年春有“美国的言论自由和新闻自由”,“吸引世界:剧院经历 2”,“吸引世界:关于成长的电影”,“google 走向学院:学术交流、学术信息和学术图书馆”,“有利于成功的人际关系、领导才能和交往技巧”,“公共健康调查和批判推理”,“吸引世界:如何向火星人解释人类语言”,“生命的价值和冒险:领导才能、权力和责任导论”。虽然选项少,但我们看到大部分研讨课都很肤浅,根本无法达到通识教育的修身养性、培育公民职责感的目的。虽然这些课程看上去是跨学科的,但由于它们未能从根本上把握世界的重大问题,只是对一些事情泛泛而谈,因而这种表面的跨学科似乎对知识进行了扩展和联系,但这种联系没有回归学科的根基,缺乏通识教育所需的广度和庄严,因此离通识教育的宗旨还相差甚远。

^① The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30



凯斯西储大学(Case Western Reserve University)实施的是比较彻底的研讨课形式的通识教育,简称SAGES(Seminar Approach to General Education and Scholarship)。它要求所有学生在第一学期修“第一学期研讨课”(First Seminar),第二年必须修完另2门“大学研讨课”(University Seminars),人数都限定在17人。第三年修完院系的专业研讨课,此外还有分布必修课程的要求,第四年完成高峰项目。所有的研讨课都要求大量的写作,这些写作最后存档成为学生的数字档案(digital portfolio)。第一学期的研讨课选课最多的是“思维的生命”(Life of the Mind),由于每个班级授课教师不同,各门课程的内容也因教师不同而侧重点不同。2007年秋第一学期研讨课还有“逃亡:从幻想到现实”,“能力与社会”,“科学与种族”,“学习与知识创造”等29门课。第二年的“大学研讨课”的选项就更多了,基本也归入三大学科。头两年的3门研讨课被认为是跨学科的。从课程描述上看,许多课程确实跨了小学科,而有些课程很难说是否跨学科,如“假日庆祝”,“非语词交流”,“中世纪情歌”等等。在SAGES项目下,每个学生一进校就有一位导师。第一学期研讨课的老师就成了学生第一学年的导师,这样学生与导师的关系就很自然地建立起来。在不适应大学新环境的情况下,新生除了行政部门,还有机会经常见到导师,向导师求助。此外,该大学规定除第一学期研讨课每周三课时之外,还有个“第四课时”的实践活动,主要是到博物馆、艺术馆和植物园参观等等。虽然凯斯西储大学将研讨课的形式贯穿于通识教育中,给人一种新鲜和统一的感觉,但是在仔细分析之后我们看到,可供选择的课程还是太多、太专业化。高峰体验与其他大学的毕业设计无甚区别,仍囿于某个专业内。凯斯西储大学的这种做法固然强调了研讨课这种教育形式,但由于其内容和根基偏离了通识教育的主旨,所以并没有太大的意义。

不过,凯斯西储大学将第一学期研讨课导师确定为新生导师还是比较明智的举措。采取类似措施的还有西北大学。在西北大学,秋季的研讨课教师就成为该班的新生导师,同时每个研讨小组还有同学指导者(Peer Advisor),往往由高年级学生担任。课程介绍中说明这些研讨课是“讨论与写作定向”的,将研讨课与写作结合起来也是一个促进学生思考的好办法。

(三)新生研讨课存在的问题

20世纪70年代,一年级研讨课是当时最受欢迎、发展最迅猛的一年级教育改革措施,但同时也存在一些问题,例如,部分课程超出了一年级学生的水平;教师多以讲授为主,而不是研讨课;部分课程缺少内容;一年级学生通常太



害羞,不能完全投入,等等。^① 一年级学生在课程中所表现出来的缺乏交流技巧和必要的背景知识、时间紧张、参与不足等问题,也在一定程度上影响了一年级研讨课的效果。

过度强调讨论也有弊端。例如,如果让大学生看了一部书就谈自己的看法,这种看法往往非常肤浅,或者附庸他人的评论。因为学生看过的经典还太少,加之社会阅历不足,难以形成深刻的见解。而且学生在讨论中,为了把观点说清楚,还往往努力把观点极端化。解决该问题的办法就是将讨论建立在个人充分的思考和学习的基础上。哈佛大学的调查表明,那些每周拿出4~6个小时参加课外学习小组活动并和同学一起完成家庭作业的学生,获益更大。他们在聚会前,彼此独立地做家庭作业,然后聚在一起围绕家庭作业展开讨论。这样一来,他们有了更多的参与,对下节课的准备也就更充分,学到的知识也就更多。^② 所以讨论应建立在讨论主体充分准备的基础上,这样的“头脑风暴”才能收到最佳效果。

总之,美国研究型大学通识教育的研讨课实践的一个明显的缺陷就是和其他通识课程一样,研讨课过于专业化,选题细碎,不适合通识教育。由于跨学科团队授课难以进行,而教授宽广的通识课需要教师额外的备课时间,所以大部分美国研究型大学采取的简便易行的办法就是允许教师在狭窄的研究领域内授课。

二 学习共同体

(一) 学习共同体提出的背景

建构主义认为,学习不是由教师向学生传递知识,而是学生建构自己的知识的过程,学习者不是被动的信息吸收者,相反,他要主动地建构信息的意义,因此,学生是学习信息加工的主体,是意义建构的主动者,而不是知识的被动接收者和被灌输的对象;在教学过程中,学生应该成为活动的中心。建构主义还认为,由于知识是主观建构的而不是客观存在的,由于每个人的经验背景不同,实际上每个人都以自己的方式理解事物的某些方面,即使在同一时间、从同一角度看待同一事物,不同的人认识也不一样,不同的人看到的是事物不同

^① Levine, A. & Weignart, J. *Reform of Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973, 29-30.

^② Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 52.



的方面,他们都不可能全面认识事物,也不存在唯一的标准。因此,合作学习受到建构主义者的广泛重视。合作学习增进了学生之间的合作,使学生看到那些与他不同的观点,使理解更加丰富和全面。建构主义学习理论对美国教育产生了广泛的影响。美国研究型大学所采取的创新措施,如探究性学习、合作性学习、服务学习、本科生科研等,都是建构主义学习理论所倡导的。

1984年美国国家教育局的报告《投身学习》就提出各校应围绕特定的学习课题或任务,努力创建学习共同体。学习共同体有助于克服教师彼此隔绝、教师与学生隔绝的状态,可以促进课程的连贯化和综合化。学习共同体可以是不同系科学生结合起来的课程小组,可以是围绕某个共同的专题或任务而举办的讨论会,也可以是与校外机构、企业、商店或社区的组织合作进行的研究。某方面的优等生也可以组成特别的学习共同体。^①

巴尔(Barr)等人曾在1995年总结到,新的教学方法诞生于开发学生的学习能力的研究和实验,新方法的焦点是要创造“让学生自己发现并建构知识的经历”,而且最好是在合作的环境中这样做。^②1998年的《重振本科教育:美国研究型大学蓝图》也提出,每位新生的体验都应包括合作学习,例如合作项目,对口头或笔头作业的共同批评,基于探究的课程应考虑到合作项目和其他的合作工作。传统的讲课和记笔记,产生于书本昂贵稀缺的时期。这种传授体系持续至今主要是因为人们熟悉它,而且它简便易行,不需要多少想象力。但探究的教育需要合作的努力,博耶报告认为传统的讲座不应在研究型大学的教学占主导地位。^③

(二)美国研究型大学通识教育中学习共同体的实践

普渡大学(Purdue University)理学院的核心要求(core requirements)除了通识教育之外,还有写作等技能项目(这个学院没有将技能课纳入通识教育中)、团队合作(1门课,1~3学分)和多学科经历等。这也是一种处理合作技能的方法,即把这方面的要求放在学位要求内,但又独立于通识教育之外。其

① Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, D.C.: National Institute of Education. 1984.

② Barr, R.B. and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education," *Change*, 1995(November-December), 13-25.

③ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30



实许多大学都将研讨课、合作项目、跨学科学习等项目列于通识教育之外,可能这样更醒目,更能招徕学生。但这样一来,这些项目对通识教育在教学法上的革新作用就削弱了。

为了加强学习共同体的效果,使学生在课外有更多的共同时间一起讨论和完成老师布置的小组项目,有一种对住宿有要求的学习共同体,即同一学习共同体的人同住一幢宿舍,叫住宿学习共同体“Living-Learning Community”。例如,斯坦福大学通识教育中的“人文入门”可以被“结构自由教育”(Structured Liberal Education)代替。“结构自由教育”是一个住宿学习共同体项目。学生们住在一起,导师和学生共同进餐,对学生的写作进行个别指导。每周对文本进行研读和讨论之后以电影等视频材料作为结尾,每个小学期(quarter)由学生上演一个剧目。秋学期研读古希腊、以色列和印度的文学名著、宗教和哲学著作。冬学期通过对古典文学和文化的考察,探讨导致文艺复兴、科学革命、启蒙运动、殖民和资本主义这些变革的社会、政治和经济因素。春学期通过阅读小说、政治理论和社会批判,着重考虑塑造现代社会的巨大力量。斯坦福的“结构自由教育”这一学习共同体项目还可以满足写作和人文方面的分布必修的学分,这样一举多得更容易得到学生的青睐。

印第安纳大学的文理学院有个科林斯住宿学习共同体(Collins Living-Learning Center)。该共同体中的课程通常由学生提议建设,往往是跨学科的,包括研讨课、实地考察(field trip)、亲手制作项目(hands-on projects)等,课堂规模都小于20人。2008年秋的研讨课有:“性别、梦想和改变的状况”,“全球爵士与文化联系”,“联结:生物学与艺术的交叉”,“困惑:戏剧和悖论”,“山姆大叔的秘密服务”,“饮食的生态学”。大三大四的学生可加入2人以上的“独立学习小组”,对共同感兴趣的话题自行设计课程。这些研讨课有3学分,可以满足文理学院分布必修的通识要求。此外还有很多选修的课程,大多强调学生动手实践。我们看到,虽然科林斯住宿学习共同体很有特色,充分发挥了学生的主动性,自行设计跨学科的主题,还包括许多实践活动,但它只是作为附加的丰富学生学习经历的革新项目,覆盖面小,只能起到锦上添花的作用,不能对通识教育的课程设置和教学方法产生很大的影响。

为了更大限度地利用课余时间,哈佛大学的学生提出一条建议:如果大学想增加学生宿舍生活的学术内容,为什么不在下午晚些时候,也就是晚饭前安排一些课程呢?有的学生进一步提出更具体的建议:大课里的几十名学生全部按照宿舍分成学习小组,并且安排各小组会议在宿舍进行。例如在1门课上有200名学生,学生建议不要将这个班随机分成15~20个学习小组,而应



该按宿舍来划分学习小组。学习小组的讨论安排在下午晚些时候更为可取。这样,一个学习小组从下午4点到5点半在宿舍X讨论,20名组员全部都是宿舍X的成员,另一个小组从下午4点到5点半在宿舍Y开会,18名同学都是宿舍Y的。这个想法的关键之处就是使学生们把用餐时间利用起来。像哈佛这样的大学校园,住校生经常在宿舍吃饭。所以讨论小组的成员可以在讨论结束之后结伴去吃饭,可以再分成人数较少的小组继续讨论。这样,在课堂里展开的实际讨论到饭桌上仍能继续进行。导师可以参加某次讨论,也可以不参加,这一点对多数学生来说,并不重要。关键在于,晚餐是任何住校生必不可少的常规活动。而餐桌上讨论小组的成员不仅是该课程的同班同学,也是一个宿舍的成员。这些共同经验交叉在一起,既增强了日常生活的学术内容,又营造出一种更实际的和睦气氛。这种简单的方法至少为愿意参加这种活动的学生们每周提供了一次相聚的机会。此办法并不局限于大课的分组讨论,也适用于研讨课和其他课程。^①

住宿学习共同体将课堂内的小组讨论与宿舍中的生活结合起来,是隐性课程与显性课程结合的很好的形式。这样课堂中讨论的话题还能在课外得到延伸,课外讨论时建立的友情又加强了课堂讨论的气氛。住宿学习共同体消除了原来寝室和课堂之间隐约存在的分裂甚至对立状态,使学生能更积极地投入学习中。

(三)学习共同体存在的问题

博耶委员会发现,大部分合作学习项目都是在各系内,与此一致的调查结果是,70%的学生认为专业课程是合作学习发生的地方(locus)。^②例如爱荷华州立大学虽然从1995年就开始学习共同体的实践,目前已有70多个学习共同体,超过半数的新生都参加了学习共同体,但大部分学习共同体都非常专业化,分设在各个学院和系内。密歇根州立大学、俄亥俄州立大学的学习共同体也都按照学科兴趣分院系安排。最近几年,住宿学习共同体的数量和种类都在增长,虽然院系的教师也以各种方式参与这种学习共同体,但通常他们代

① Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 210.

② The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30



表某个专业或学科领域,关注的焦点是专业化,而不是通识教育。^① 在爱荷华州立大学担任学习共同体协调员的英语系教授迈克尔·曼德尔逊结合他的实践指出,目前即使筹划最好的学习共同体的课程目标和学习结果也是僵化的、不理想的,教学目的集中在内容和技能上,而不是在学科间的联系上。这种学科联系本应能整合学术经历,而不是本科学习的额外负担。^② 大学生需要广阔的视野,必须善于综合知识并将所学知识应用于生活,所以建立超越主修课以外的学习共同体是非常重要的。^③ 然而在研究型大学,建立跨学科的学习共同体和组织跨学科的教学团队一样,由于研究使命的牵制而困难重重。

当然合作学习有优点也有缺点。优点是有利于促进学生间的联系、交流,缺点是效率太低,学生们反映有时7个人做的项目还不如1个人做的好。而如果作业属于文科,牵涉较多的个人见解的话,就很难将众多观点纳入一个作业展示(presentation)中。况且,由于学生各自课表不同,往往很难让小组成员聚在一起。结果,学生为了完成教师布置的小组作业,有时将任务分割成若干部分,通过电子邮件或电话联系,这样组员不太接触或见面就能完成所谓的合作项目,而这样的合作方式其实并没有达到学习共同体预设的促进学生思想交流的目标。这种做法在学术界也颇为盛行。由于学术界要求学者合作写论文,许多学者也将任务分割为做图表的、写文献综述的和做调查的等等。成员之间可以不见面,很少有真正意义上的为了完成某项任务的共同协作和努力。自开拓边疆以来,个人主义在美国就根深蒂固,学习共同体和合作研究是一种抵制个体原子式孤立状况的举措。但这种为克服美国社会痼疾的措施,与真正促进个体交流的目标相差甚远。这种所谓的“合作”将人际关系还原为机械分工,情感因素降至零,思想交流的机会也大大减少。克里夫·贝克也指出,在北美的中小学中这种辅导小组也不是特别有效,部分是因为教师们没有经过培训,没有合适的教材;还有部分是因为这种小组多少有点认为他们聚在一起,只是为了成为一个小组,别无其他。^④

① The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University. 2002, 36.

② Mendelson, M. "Confessions of a Learning Community Coordinator," *Liberal Education*, 2006 (Summer), 57—59.

③ Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, D.C.: National Institute of Education. 1984.

④ 克里夫·贝克:《优化学校教育——一种价值的观点》,臧万学等译,华东师范大学出版社2003年中文版序言。



此外,过分强调学习共同体也存在剥夺个人思考空间的问题。在实用主义盛行的社会,财富日益成为成功的重要标志,而发财致富又很大程度上依赖人际间的斡旋。社会可能过度强化了社交能力的重要性,而忽略了沉思冥想等思维能力的重要作用。虽然在商业高度发达的今天,与人相处以及对话的技巧显得日益重要,但语言是思维的外衣,没有经过思考、没有知识基础的语言无异于海德格尔所不屑的闲谈。德国社会学家维泽曾指出:“社会生活产生了丰富的素材、浩瀚的知识材料、专门化的知识和应用性知识,而这些知识的大部分都经过集体性的整理加工,并在寂寞中得以提高。只有寂寞能为集体的经验灌注生命,使其转化为知识。有价值的知识无法通过组织合作产生,但可以借助组织合作进行准备和传递。但总是存在这样一种危险,在精神劳动中,组织和分工、技术性和工匠性工作会喧宾夺主,使其本身成为目的。组织体制应当为孤寂的精神工作者留有余地,使其在制度环境中得以适当享用寂寞;为其免除或减少机械性工作,但也应使之熟悉有利于技术知识组织的环境。”^①维泽全面阐释了寂寞与组织的辩证关系:有价值的知识只能在寂寞中产生,但孤寂的精神工作者仍要熟悉组织环境,以便于知识的传递和组织加工。这些观点一语中的,分析了过分强调合作的偏颇之处。

日本教育家大河内一男举例说明学术上真正的飞跃和创新的情况是罕见的。例如,有一位非常伟大的理论物理学家想提出一个关于中子理论的假说,他为此苦思冥想,终于在非常年轻的时候提出了这一假说。于是围绕这种假说,有成百上千的年轻物理学者撰写了极为翔实的论文,对假说作了种种实证,许多人因此获得了理学博士学位。事情到此就为止了。如果在这以后,没有再出现提出伟大构思、在学术上有所飞跃的大学者,那么成百上千的学者就会毫无作为了。这种依恃等待飞跃的情况,无论在自然科学还是社会科学领域都存在。大河内一男认为在二战后,年轻人即使有这种飞跃的愿望也是难以实现的。一个原因是受美国的教学方式影响,日本的学校生活方式过分强调过“伙伴”生活,不许个人单干。任何时候都是在小组里和同学们集体讨论、一起学习,一个人单独思考的机会却很少。似乎大家一起学习才是符合民主精神的。自己一人思考问题、刻苦钻研、作出独立判断的时间微乎其微、少得可怜。一起学习的时候,精力充沛、讨论热烈、积极性很高,可是一个人自学的

^① Wiese, L. “Einsamkeit und Geselligkeit als Bedingungen des Mehrung des Wissens,” in Scheler, M. *Versuche zu einer Soziologie des Wissens*. München und Leipzig: Duncker und Humblot, 1924, 229.



时候,就左顾右盼、毫无自信、六神无主。这种人怎么能够飞跃呢?他认为,归根到底,要实现飞跃的人必须是敢于一人行动的人。个人行动为主,再辅之以共同讨论才可能是有效的。要让学生有较多的时间一个人学习,这是教育工作上应予以考虑的一个极其重要的方面。^①

《大学一解》也谈到当时大学生学习独处的空间不足:“人生不能离群,而自修不能无独,此又近顷大学教育最所忽略之一端。……近代之教育,一则曰社会化,再则曰集体化,卒使宿舍悉成营房,学养无非操演……夫独学无友,则孤陋而寡闻,乃仅就智识之切磋而为言者也;至情绪之制裁,意志之磨砺,则固为我一身一心之事,他人之于我,至多亦只所以相督励,示警戒而已。……乃至学问见识一端,亦但知从众而不知从己,但知附和而不敢自作主张,力排众议。晚近学术界中,每多随波逐浪(时人美其名曰‘适应潮流’)之徒,而少砥柱中流之辈,由来有渐,实无足怪。……今日之大学青年,在社会化与集体生活化一类口号之空气之中,所与往还者,有成群之大众,有合夥之伙伴,而无友。曰集体生活,又每苦不能有一和同之集体,或若干不同而和之集体,于是人我相与之际,即一言一动之间,亦不能不多所讳饰顾忌,驯至舍寒喧笑谑与茶果征逐而外,根本不相往来。此目前有志之大学青年所最感苦闷之一端也。夫友所以祛孤陋,增闻见,而辅仁进德者也,个人修养之功,有待于一己之努力者固半,有赖于友朋之督励者亦半;今则一己之努力既因时空两间之不足而不能有所施展,有如上文所论,而求友之难又如此,以何怪乎成德达材者之不多见也。”^②强调学习共同体的益处并不否认独处对个人修养的作用。身心修炼与成德达材仍然主要依靠个人博览经典和深思探究,若有导师略加指点、同学互相切磋,自然更有裨益。

杜德斯达曾强调学习圈的重要性。当校友们被问及什么是真正值得重视的大学教育的时候,他们几乎从未提到课程,相反,他们记得的是参加过的社团、所遇到的老师和同学以及他们所结交的友谊。比起那些关于本科课程的晦涩难解的辩论,有关学习圈的记忆更接近大学教育的真正价值。哈佛的埃略特校长说假如他有机会从头开始建立一所新的大学,那么他首先就要造一栋学生宿舍,然后再造一座图书馆并装满各种图书。如果还有钱剩下的话,他

① 大河内一男、海后宗臣等:《教育学的理论问题》,曲程、迟凤年译,教育科学出版社1984年版,第313页。

② 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。



才会想到去雇教授和建教室。^①但在强调学习圈的同时,我们不能忽视青少年的从众心理,学习共同体也需要正确的指导。大学如果仅满足于让学生在伙伴中学习,以降低辍学率,保持学生的学习积极性,就无法培养引领社会发展的栋梁之才。许多学生从未思索过生存的意义和学习意义,只关注短期的和物质的利益,而他们将作为未来社会的公民,这是可悲而值得警惕的。目前美国研究型大学的学习共同体由于没有和真正的通识教育理念和课程相结合,积极的教学形式只能游离于通识宗旨之外;它作为本科教学的一项改革,却不能服务于更高层次的目标,不能实现通识教育塑造公民的宗旨。

三 服务学习

服务学习的定义很多,美国全国服务学习采播中心(National Service-Learning Clearinghouse)下的定义是:一种教与学的策略,它将有意义的社区服务与教学指导和反思结合,才能丰富学习经历、强化公民责任感、增强社会凝聚力。^②

大学教育的价值远在课程之上,它包括学习社会中学生、教师和工作人员之间的一整套复杂经历。它依赖于个人间的关系,有些正式的关系通过学术性课程,很多非正式的关系通过课外或社区经历。^③社会实践的教育意义有时能超过课堂教育。藐视校外教育不过是旧时代的遗风而已,没有哪一种进步的教育会赞同这种做法。^④虽然通识教育所指向的是形上世界,但它必须植根于现实的生活世界。^⑤不能将通识教育视为大学教授为了让自己和学生远离商学院而独立存在的宁静处所。^⑥“红皮书”将通识教育分为三大类,同时强调对学生来说,掌握任何一个领域的知识都没什么用处,除非他能将所学与

① Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 76.

② *What is service-learning?* <http://www.servicelearning.org>. 2006-03-10/2008-01-20

③ Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 108—109.

④ UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, Preamble: xxxii.

⑤ 刘振天、杨雅文:《论“通识”与“通识教育”》,《高等教育研究》2001年第4期,第19—23页。

⑥ Gould, E. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003: xvi.



经验、实践和现实联系起来。^①《学会生存》一书也指出教育联系实践的重要性：“不同类型的教学——普通的、科学的、技术的和专业的教学——之间的那种严格的区别必须加以废除；而教育，从初等阶段到中等阶段，必须同时成为理论的、技术的、实践的和手工的教育。”^②教育心理学家告诉我们，我们听过的和看过的仅能记住 10%~20%，而做过的能记住 80%。^③所以单纯的书本学习并无助于学生掌握知识，只有理论联系实践才能在实践中检验真理、应用知识。

阿兰·布鲁姆曾辛辣地讽刺生活在学术圈中的智者变得随遇而安、易于满足，倘若西塞罗和培根的追随者们曾经任过教授的话，他们或许就不会愿意做西塞罗或培根这样的人了。只有在日常的本质生活之中，而不是在人为构造的受保护的大学中，他们才能从整体上把握人类的处境，认识到其中的危机与困境，并勇于承担责任，抛弃由社会无知地授予的荣誉带来的虚荣。教授们已经使理性变成一种公共偏见，并且自己就是持有偏见的一员。他们代表了两个严格戒律之间的不太令人满意的折中办法，而这两个严格的戒律——社会与孤独都能使严肃。^④布鲁姆指责大学教授们既不热心于时事、解决现实问题，又不甘寂寞，只想拿学问当执照，从与世隔绝的象牙塔中赚取名利。

大量证据表明学生的学习能极大地从社区服务或专业服务中受益。很多学生进入大学时对更广的社会价值缺乏认识，其实为他人做事的经验是无价的。^⑤调查研究表明，学生越把学业与社会相结合，他对大学的责任感也就越强。^⑥参与社区服务活动对一系列广泛的公民价值观和行为有统计学意义的（而在其中一些研究中是相当大的）积极效果。社区服务与态度和价值观之

① Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 74.

② UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, 195.

③ Cortese, A.D. *Education for Sustainability: The University as a Model of Sustainability*. <http://www.secondnature.org>. 2000-01-01/2006-08-10

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 298—299.

⑤ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 86.

⑥ Tinto, V. “Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research,” *Review of Recent Research*, 1974(winter), 89—125.



间的关系是很清楚的。^① 参与校外学习项目(例如海外学习)的同学在大学期间基于原则的道德推理能力(principled moral reasoning)的加强超过那些没有参加校外学习项目的同学。^② 而强迫的自愿活动可能减少这些经历对公民和社区价值观的影响。^③ 如果要最大限度地发挥服务学习的公民教育功能,必须重视服务学习中的伦理因素,否则缺乏恰当道德指导的服务学习可能反而对参与者有害无益。^④ 虽然经典名著对塑造价值观有不可忽视的作用,但“单独用文科方法进行道德或价值教育会有狭隘强调认知因素的问题。对人类状况甚至对什么是正确与善的深刻见解,尽管是形成良好的态度和行为的必要步骤,但并不必然会形成良好的态度和行为”^⑤。一些研究表明,大学生在本科阶段通常能从最初的非对即错的二元思维阶段过渡到比较相对的道德推理阶段,但很少有人能达到最高阶段——职责(commitment)阶段。^⑥ 这一阶段需要践行的辅佐,纯粹道德推理或讨论不一定能起作用。正如印度谚语所说:“播种行为收获习惯,播种习惯收获性格,播种性格收获命运。”千年前中国荀子也曾指出:“不闻不若闻之,闻之不若见之,见之不若知之,知之不若行之,学至于行之而止矣。行之,明也,明之为圣人。圣人也者,本仁义,当是非,齐言行,不失毫厘,无它道焉,已乎行之矣。故闻之而不见,虽博必谬;见之而不知,虽识必妄;知之而不行,虽敦必困。”(《荀子·儒效》)可见,行为是道德准绳的最高点,是评判圣人的最高标准,是知识升华的阶梯。

服务学习还能让学生在实践活动中发现问题。脑子里装着一些问题,就可以提高自己吸取知识和捕捉信息方面的敏感性,在开展工作时容易找到突破口,在科研选题中亦可以避免与其他同行的低水平重复(这是在故纸堆中去

① Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*(vol.2). 2005, 307.

② Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*(vol.2). 2005, 369.

③ Stukas, A.A., Snyder, M. and Clary, E.G. “The Effects of ‘Mandatory Volunteerism’ on Intentions to Volunteer,” *Psychological Science*, 1999(10), 59—64.

④ Colby, A. et al. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, 71.

⑤ Beck, C. *Better Schools: A Values Perspective*. New York: The Falmer Press, 1990, 151.

⑥ Knefelkamp, L. *Developmental Instruction: Fostering Intellectual and Personal Growth in College Students*. Minneapolis and St. Paul: University of Minnesota, 1974; Perry, W.G. Jr. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.



找题目的必然结果)。^①当然发现问题需要同时辅以基于问题的跨学科主题课程作为学术背景,否则若没有学术基础,虽然现实中有许多问题,学生亦无法看到这些问题,或分析问题时片面失当。

还有研究表明,服务学习课程的不同方面都塑造了学习结果。这些方面(任何方面越强,结果越强)包括花费在服务学习中的时间;^②花费在“反思”上的时间,“反思”包括记日记、写反思论文、与教师和同伴进行正式或非正式的讨论。^③兰德公司2000年调查了参加“学习与服务美国高等教育项目”的28所大学、1300多名学生、30多个项目以及一些与此项目有关的中小学、医院等机构,结果是:学生对服务学习给予高度评价,认为服务经验是非常珍贵的;服务学习对学生的公民意识和社会性发展具有积极的影响;服务学习提高了学生的生活技能和对教育的满意度;服务学习课程的效果差别很大,当各种条件满足了服务学习的基本原则时,特别是服务经验与学术性课程内容紧密结合时,服务学习的效果就更大、更积极。^④伯恩斯(Leonard T. Burns)也曾指出服务学习不同于学校组织的单纯的社区服务,是否既有课程整合和反思的要素是二者的本质区别。^⑤研究证明,当服务经历与课程内容整合,并通过讨论和写作为学生提供反思的机会时,服务经历对基于原则的道德推理能力的影响有所提高。^⑥所以服务学习要真正达到培育公民职责感的满意效果,必须与学术课程紧密结合,增加反思和写作的时间,从而强化服务学习的伦理维度和价值指引功能。

图兰大学的本科毕业核心要求中包括公共服务一项,该校还设有专门的公共服务中心(Center for Public Service),包括社区服务等社区项目、学习共

① 钱钟鹏,《谈自学》,载费孝通等:《中国文化与全球化》,江苏教育出版社2003年版,第470—489页。

② Mabry, J.B. “Pedagogical variations in service learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter,” *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1998(1), 32—47.

③ Astin, H.S. and Antonio, A.L. “Building Character in College,” *About Campus*, 2000(November/December), 3—7; Conrad, D. and Hedin, D. “School-based Community Service: What We Know From Research and Theory,” *Phi Delta Kappan*, 1991(10), 743—749.

④ Ratcliff, J.L. “Re-envisioning the Change Process in General Education,” *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 97—118.

⑤ Burns, L.T. “Make Sure It’s Service Learning, Not Just Community Service,” *The Education Digest*, 1998(2), 38—41.

⑥ Derryberry, P. and Thoma, S.J. “The Friendship Effect: Its Role in the Development of Moral Thinking in Students,” *About Campus*, 2000(2), 13—18.



同体与公共服务实习等学术项目,内容十分丰富。它对本科生的毕业要求是二年级前完成100、200或300水平的1门服务学习课程,此后完成1门公共服务中心通过的300以上的课,这些既可能是服务学习课程,也可能是教师发起的服务研究项目,或者自行撰写的公共服务论文,或者相关的海外项目,以及含有公共服务成分的高峰体验项目。图兰大学是极少数明确将公共服务列为学生毕业核心要求的大学之一。在大多数美国大学中都有服务学习或社区服务这个项目,但都是单独开列的,可能在“校园生活”、“学习机会”里,没有和通识教育明显地融合,也没有明确服务学习方面的学分要求。这些课程往往属于选修课,或能满足通识某一领域的分布必修要求。例如,杜克大学的Duke Engage项目,要求学生修若干门课程之后,积极参与国内外的实践活动,探讨真实的社会问题,体验公民职责。该项目涉及许多海外计划,并提供给学生资助。例如2008年杜克大学一组学生在秘鲁某地考察水、卫生、公共艺术和成人识字情况,并尝试设立考古和自然保留地。但该项目与通识教育无关,只在本科生的“学术机会”下面,属于本科教学的革新特色。

博耶曾指出:“对大学生和教授来说,大学不是独立于社会的孤岛,而是行动的舞台。”^①服务学习中联系实践的特点是值得充分肯定的,但服务学习的最佳途径应是和现有的少数通识课程整合,避免学术课程脱离实际,也有助于师生通过实践对理论作进一步的探究和思考。近来文献表明,虽然当代大学生更多地参与到社会服务等志愿活动中,但政治参与程度却不但没有提高,反而下降了。^②零散的社会服务项目和零散的通识课程一样,无法培养学生广阔的视野、高远的人生目标和为公奋斗的情怀。只有当服务学习建立在渊博的知识基础之上,且与少量精心设计的通识课程整合时,才能有助于实现造就治国平天下的公民的通识宗旨。

四 导师制

“红皮书”认为,大部分大学二年级的学生不能充分掌握任何科目,也没有达到一定的智力成熟程度,因此导师的指导无法成为非常有价值的经历从而

① Boyer, E.L. *Selected Speeches*, 1979—1995. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 91.

② Putnam, R.D. “Bowling Alone: America’s Declining Social Capital,” *Journal of Democracy*, 1995 (Jan), 65—78; Gray, M.J. et al. *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica, CA: Rand Education, 1999; Mason, J.L. and Nelson, M. “Selling Students on the Elections of 2000,” *Chronicle of Higher Education*, 2000 (Sept. 22), B16.



抵得上大学的学费或导师的时间。^① 按照“红皮书”的意见,导师仅需对学生进行专业指导。当时哈佛大学的导师制就构成了专业体制的一部分,而不是通识教育的一部分。^② 其实目前在绝大部分研究型大学,所谓导师仍是学生选定专业之后再由所在系提供教师给学生进行专业指导。当然随着博耶报告对新生研讨课和新生年的强调,许多大学都给新生安排了导师,但这些导师与学生的关系并不密切。如果新生导师同时是新生研讨课的教师,师生联系就自然而方便些。前文曾提到在凯斯西储大学的 SAGES 项目下,每个学生一进校就有一位导师。第一学期研讨课的教师就成了新生第一学年的导师。这样做使得学生与导师的关系很自然地建立起来,在新生不适应大学新环境的情况下,他们有机会经常见到导师,向导师求助。许多研究型大学都争相为本科新生配备导师,以招徕学生,但没有给学生上课的导师很难起到实质性的作用,往往只是个摆设。学生有问题根本不会去找这些素不相识的导师,一般都找任课教师。所以这种没有与教学衔接的导师只是名义上的导师。而且在许多大学安排的“学术指导”(Academic Advising)这个栏目下,主要是专职工作人员或机构对学生进行写作、数学等技能方面的指导,与学生的思想成熟、人格发展等毫无关系。

在多数研究型大学,教师都已经在很大程度上摆脱了给本科生指导的责任,以便更专心于科研。学校一般都设立学业辅导、心理辅导、高年级的就业指导等许多行政部门。虽然新课程的各种实验在某种程度上试图将教师带回指导学生的行列,例如安排新生研讨课和新生导师,但是研究型大学仍然想减轻教师指导学生的负担,保留专职的学业指导职员,并加大力度改善学生的同辈指导系统(peer advising),让教师只作为指导表格上的签名者存在。^③ 师生关系日益走向契约化成了现代大学一个突出的现象。迈入现代社会之后,大学规模扩大,教师以教学为谋生的职业,学生以求学为毕业后求职的手段,上课乌合而来,下课各作鸟兽散,师生关系之疏离乃事所必至。^④ 本来使用教学

① Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 238.

② Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 189.

③ Dubrow, G. *It's Just the Way Things Are Done Here: the Role of Institutional Culture in the Process of General Education Curriculum Reform*. Doctoral Thesis, University of Pennsylvania, 2003, 106.

④ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第182页。



技术设备的目的应该是增加而不是减少师生之间在学业问题上的个人接触。^① 结果教学技术发达了,老师与学生、学生与学生之间的关系却更加淡漠了。这其中当然不一定存在必然的因果关系,人际关系淡漠是整个社会的现象,是物质和科技发达、生活节奏加快造成的。

导师并不一定局限于专业的指导,学生更需要人生道路上的指导。授课教师对学生在课堂内容之外的关怀和指导对师生仍是丰富人生经历的重要内容。莱特等曾访谈哈佛大学哈佛罗兹(Rhodes)和马歇尔(Marshall)奖学金获得者。他们在哈佛大学,无疑属于非常成功的那类学生。关于“什么是好的建议”,调查人员逐个对30位奖学金获得者进行了深入访谈,了解他们在大学期间曾经得到哪些学术建议。结果,其中22位学生不经任何提示就说出调查者预期的那个最主要的答案:大学期间,在某些关键的时刻,曾有位学术导师向他们提了一些问题,或者一项挑战,迫使他们思考学术研究 with 个人生活之间的联系。一位学生这样描述第一次见导师的情景:他对我说:“欢迎欢迎,请坐。”然后他立刻问道:“你为什么来这儿?”我以为他问我为什么来找他,就开始说起关于选课的事。他很快打断我说:“不!我的意思是你为什么来哈佛?”我真没想到他会这么问,当时肯定有点儿狼狈。我回答他,我到这儿来,是为了获得真正的文理教育。他又问:“那么请告诉我,你所谓的‘真正的文理教育’,确切地指什么?”就是这个问题,让我整整思考了4年,并且从未停止过。……包括他询问我在大学期间的目标,还有他督促我要严肃思考的那个问题——如何研究物理学才能与文理教育的真正含义相一致? 莱特等在访谈中发现,经常与导师一起讨论“重要思想”的学生,往往认为这样的交谈最有帮助。那么什么是“重要思想”呢? 比如,我们学的是什么? 我们为什么要学? 我们所学的内容如何与现实生活结合起来? 哪些新观点值得我们关注并思考?^②

心理咨询是美国的兴盛行业,每个大学都有专门的心理辅导人员和机构。总是有人在提醒教师注意有情绪低落倾向的学生,并把他们移交到学校精神

① Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, D.C.: National Institute of Education. 1984.

② Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 88—90.



卫生中心接受帮助。^①而大多数学生最需要的不是心理咨询,而是有人给他们智慧的人生指点,使他们明白生存的意义从而探索未来生活的方向。正如佐藤学指出的,在美国这个每4人中就有1人是精神分析和心理辅导专家的社会里,其社会本身就是一种病理性的社会。应当说,生活中交织着烦恼与苦闷,在伙伴的支撑中生活,这种人生是正常的。一切的烦恼与苦闷都交给专家来解决的生活方式,反倒是病理性的。^②因此,与其等到学生产生心理问题再求助这种头痛医头、脚痛医脚的方式,不如提前为学生营造和谐的学习氛围和人际网络,利用学习共同体和导师制,让师生有更多时间相互接触,彼此交流思想、排忧解难。

当然,并不是所有的老师都能胜任学生人生道路导师的神圣职责。“红皮书”指出有时学生被分配给一个自身判断尚未成熟、情感尚未稳定、学识亦不渊博、忙于自身研究工作的研究生,结果这种研究生根本不能成为一名好的指导者、咨询者或教师。^③加州大学戴维斯分校做了“在一所研究型大学就读对你有什么影响?”的调查,有些同学就抱怨分配给他的研究生指导者(由于教授忙于科研,许多实验、作业和讨论就由研究生指导)脾气古怪,他们一直合不来。本来该学生对继续读研充满憧憬,现在他已放弃继续在研究生院深造的念头。还有的同学更是一针见血地指出,那些研究生助教更适合在实验室里呆着,他们不懂正常的人际关系。^④的确,在目前研究型大学科研负担日益加重的情况下,恐怕连教师本身也很难成为好导师。尚未获得终身教职的教师必须全力以赴争取科研成果,连授课都成了累赘,更不要说对本科生进行人生指点了。而晋升成功、地位稳固的教师可能又因长期致力于狭窄领域的学科研究而失去广阔的视野,自己都已沦为片面发展的人,很难担当本科生人生路途上的导师,只能完成专业导师的任务。而且可能对多数学生而言,只有就业指导教师这样的非学术人员,才能帮助他们思考“如何规划未来的生活”,“如何把人生理想与课程选择结合起来”之类的问题。教授往往只是某一狭窄领域的专家,他们大部分的工作时间在大学度过。他们自己没有丰富的生活阅

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, Preface.

② 佐藤学:《日本教育改革舆论的十大流言》,《教育发展研究》2005年第9期,第20—26页。

③ Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 234.

④ <http://www.sariweb.ucdavis.edu/outcome/publicSurveyOutcomes.html>. 2002-10-20/2007-06-20



历,他们曾接受的训练只能帮助他们为学生指点专业本身的问题。在处理个人问题方面,没有什么证据表明:教授们所受的教育和所从事的职业,可以让他们做得比从电话本里随机抽取的某一个人更出色。^①

“然而,一个多世纪来的每一代大学生,都指望教授用他们的智慧和技巧为学生指点迷津。当然也有幸运的学生能从教授那里获得实用的建议,但其前提是:要么学生希望将来走学术研究的道路;要么教授本人有在非学术领域从业的经历。”^②所以强调教师对学生的指导并不是取消或排斥相关专业行政人员的指导,这两种工作应结合起来,使学生遇到困惑时,有更多的渠道可以寻求解答。即便研究型大学的教师本身有很多缺陷,师生之间学业之外的讨论与接触对双方也都有益处。学生思维的活跃和丰富的信息可以开拓教师的思路,教师与学生商谈让学生觉得教师平易近人,师生的交流又进一步有利于教学的顺利开展。正如2002年至2006年间的哈佛文理学院院长科比所说:“师生不仅要在课堂和实验室投身学习,而且要通过个别谈话和辅导真正投入到自由教育的理想中去。”^③

五 各种教学方法结合

有证据表明,学生参与低密度(即人数少而同质性低)的同伴组织,暴露于各种智力环境和社会环境中,有利于学生道德修养的提高,相比之下,学生参与高密度而相对同质的同伴组织,如兄弟会和姐妹会,更不利于他们的道德发展。^④所以,服务学习应与学习共同体等学习形式结合,使不同年级和专业的学生为了一个共同的目标结合在一起,并在具体的社会实践中尝试解决问题,这比同专业、同年级学生组成的学习共同体更有利于锻炼学生,更能使他们的心智趋于成熟。同时,学习共同体与服务学习结合,还加强了学习共同体的实践性。学生们不仅因为共同的兴趣走到了一起,在合作的学习环境中,同学们还共同在实践中解决问题,培育公民职责感,从而真正实现博耶所说的“普通

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 92.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 204.

③ Kirby, W.C. *Letter to Members of the Harvard College Community*. <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/>. 2004-09-20/2006-08-30

④ Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research (vol.2)*. 2005, 369.



教育亟待赋予新的必不可少的因素,需要使核心课程计划与学生的生活以及他们所继承的世界更加紧密协调地联系起来”^①。而且当学术课程与实践体验联系时,学生自然容易产生独立的见解,这更有利于研讨课的开展,学生也不必从书籍和论文中抄袭拼凑观点。也只有理论联系实际,在无数次检验和推论中,我们才能越来越接近真理。服务学习、跨学科主题课程、研讨课和学习共同体的结合,不仅能培育公民职责感、理论联系实践,也有利于从多学科的角度全面长远地解决现实问题。

上一节曾列举杜克大学(Duke University)的第一学期新生大约有四分之一在秋学期参加各种跨学科的主题设计(cluster themes)的焦点方案(Focus Program)。在这种方案中,学生参加2次研讨课,1门写作课,和1门半学分的跨学科讨论课(Interdisciplinary Discussion Course)。在跨学科讨论课中,同学们和老师每周会餐一次,讨论与方案主题相关的问题。所有的焦点方案包括田野劳作、嘉宾讲座、学生自发组织的活动、科研或服务学习等项目。参加该方案的学生以主题为单元住在学校宿舍里。除了焦点课程,学生还自愿选修一门课程。图兰大学规定每位新生都要参加“图兰跨学科经历研讨课”,有的课程中就含有服务学习的内容,例如2008年秋的课程有“领导才能、政治、权力与变革”,由4位教师任教,其中2位负责组织服务学习项目。这种课程就成功地将服务学习、研讨课和跨学科主题课程结合在一起了。

六 小 结

在博耶报告对研究型大学本科教学提出建议之后,美国研究型大学纷纷改革本科生教学,采取各种新手段吸引学生。遗憾的是,这些教学手段的革新并没能与通识教育完全整合,只是作为招徕新生的本科教学亮点。30年前博耶提出的通识教育的重要性已无法引起人们的兴趣,新世纪的博耶报告强调得最多的是教学法。这一现象背后的因素是复杂的。物欲膨胀、科技发展迅猛、信息量激增,使现代社会变得更浮躁,加之教育领域的消费主义,学校和学生都将注意力集中在教学法上,却不愿考虑更深层的问题,不愿反思教育的核心与实质。教学法的改善本身无可非议,但不能忽略通识教育的育人宗旨。学校根本不敢得罪学生,不敢对学生修课有过多限制,大学领导也无暇理会通识教育的理念,失去了超越现实追求理想的信心。大学总是把各种教学方法

^① Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 91.



改革放在本科教学中的醒目位置招徕学生,通识要求则被含蓄地放在不显眼的位置。前文列举的几种理想化的指定必修课程在美国这种自由主义横行的土壤中,除了少数几所大学外,没有多少学校胆敢尝试。通识课程是实现通识教育理想的“纲”,它表明了通识教育的宗旨和理念。在目标明确、设计严谨的课程统领下,运用研讨课、学习共同体、服务学习和导师制等教学方法,才能使教学法的革新服务于通识教育、促进通识教育宗旨的实现。所以,虽然教学法十分重要,课程设计仍然是“纲”,否则再好的教学法,由于课程散漫、缺乏统一的设计理念,也成了无本之木,无法最大限度地发挥其效能。

第三节 美国研究型大学通识教育的隐性课程

当面对解决本科生教育的问题时,教师们倾向于对课程的细节进行玄而又玄的争论,而不是致力于提升体现大学教育持久价值的全部学生经验。大学教育的价值远在课程之上。它包括在一个学习社会中学生、教师和工作人员之间的一整套复杂经历。它依赖于个人间的关系,有些正式关系通过学术性课程,很多非正式的关系通过课外或社区经历。^①不管学生接受的教育质量如何,当他们在25周年聚会,再次拿起当年的笔记本时,他们发现那些记录的内容都已经忘记了。学生们更容易记住的是某一名优秀的教师,而不是他当时课堂上讲授的内容。用多明哥斯(Jorge Dominguez)的话来说,通识教育就是:当你接受了教育,又把当初学到的内容忘记后,最后还剩下的东西。^②或者说,“通识”应该是一个情境,就好像空气、水一样,让你觉得它好像不重要,但是它却重要得不得了,因为要有空气、要有水我们才能活下去。^③

因此,所有围绕本科生问题的决策,都必须考虑其教育意义。科目、酒吧、荣誉学位、课程、勤杂人员——不管就其中哪一项作出决策,都必须考虑这样的问题:“如果我们这样做了,学生在4年里将学到什么?他们是否将因此而

① Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 109.

② Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, Preface.

③ 林安梧、石齐平:《21世纪“通识教育”与“知识经济”的探索》,《通识教育季刊》1999年第4期,第122—124页。



变得更有教养?”^①实际上,学校作为促进学生投身学习的一种环境,其力量是具有决定性意义的。校园环境本身既能吸引学生,也能使学生疏远。我们可以利用校园克服许多不利的因素。每所学校都有一种与众不同的独特文化,是学生从学校生活的每个方面获得的难以言传的信息和感受。行政管理者对学生的态度,高等学校内部教学人员的地位,文化活动的数量和多样性,学校与周围社区联系的密切程度等等,所有这些因素都决定着这一环境的基本性质。^②

除此之外,还有教育双主体的态度问题。香港中文大学的通识教育中心主任张灿辉教授指出,如果一门课内容很宽,而教师是独断、很主观的态度,那么尽管是通识课,也不能起到通识教育的作用。开了那么多通识课,但是学生没有这种心理准备、没有这种态度也是没有用的。教育绝对不是资料的堆砌,学生可以通过网络等手段迅捷地得到各种资料。通识教育是个态度问题。^③所以,通识教育的隐性课程包括了很多方面,教师文化、学生文化,后者又受到住宿制度和课外活动等的影响。下面从这几个方面来描述和讨论美国研究型大学通识教育的隐性课程。

一 美国研究型大学的教师文化对通识教育的影响

亨利·罗索夫斯基曾指出,核心课程最困难的问题在于教师实际授课内容和我们的理想之间是否一致?两学期的科学通识教育和一学期的外国文化和道德思考,真能达到我们的崇高目标吗?课堂上的教学当然是很重要的,但是教师本身的角色在通识教育中也相当重要。一个拥有高贵品德和热忱人格的教授对学生伦理道德行为的影响,可能比几门必修课还要大。^④乌申斯基更加明确地指出,教师的情感和人格魅力,对学生心灵上的影响是“任何教科书、任何道德箴言、任何惩罚和奖励制度都不能代替的一种教育力量。教师的

① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 263.

② Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, D. C.: National Institute of Education. 1984.

③ 李曼丽、林小英:《后工业时代的通识教育实践》,民族出版社2003年版,第66页。

④ Rosovsky, H. *The University—An Owner's Manual*. New York: W. W. Norton & Company, 1990, 128.



信念和个性品质在教育中具有决定性意义”^①。

(一)教师评聘体系对通识教育的影响

长久以来,研究型大学的教师工作评价系统形成了过分奖励专业化的趋势。^②教师们很快认识到,使他们的研究吸引资金的最好方式就是使自己变得尽可能专业化。^③衡量学术成就与名望的标准主要是:对新知识探索的好奇心,研究成果在学术期刊上的发表,争取研究基金的能力,所有这些常常与研究在教学之间应该存在的协同作用相抵触。就科学方法本身来说,它更倾向于那种依靠发现新知识的越来越专业化的简约性的方法和过程。实际上,社会收益包含着跨学科知识的统合,而这种活动正从大学奖励制度中分离出去。^④

今天,没有几个教授把学术工作看成是神圣的使命。而那些真正有使命感的教师又很难在顶尖大学获得终身教席。教师迫于压力,需要在短期间发表大量学术成果,而学术论文正变得呆板和缺乏锐气,只强调写作的技巧。青年教师们往往根据学术期刊和出版社的喜好而写作。在自然科学和一些社会科学领域,由于研究依靠政府的资助,追求真理的学术方向会被扭曲。^⑤选拔教授的制度必然导致教师视野狭窄,他们只能成为专家而不是博学之士,他们只能心无旁骛地专注于本专业,却无暇关心学生的身心发展。^⑥从教师个人角度讲,一个人如果从孩提开始,毕生都致力于学术追求,那么他很难在性格尚未成熟的学生面前保持谦逊和宽容的态度,也就很难成为学生的良师益友。^⑦

在博耶等人的调查中,在研究型 and 可授予博士学位的大学中,半数以上的

① 乌申斯基:《人是教育的对象:教育人类学初探》(上卷),郑文樾译,人民教育出版社1989年版,第525—526页。

② Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 122.

③ Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 113.

④ Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 117.

⑤ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 8.

⑥ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 9.

⑦ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 106.



教师同意论文和专著的压力降低了教学质量。^① 格雷(Maryann J. Gray)等人对服务学习的调查也显示了类似的结果:参与服务性学习的许多教师反映他们没有足够的时间和精力去做这些工作;即使他们花费时间和精力做了,也难以得到学术圈的认可,因为无论是学校对教师的奖励机制还是同行评价机制,都基于学术成果。即使学校提供一定的资助,往往也都是象征性的,难以对教师产生吸引力。爱荷华州立大学学习共同体协调员、英语系教授迈克尔·曼德尔逊教授做了一项调查,当问及是否会支持学习共同体项目时,84%的正教授和副教授同意,而非终身制的助理教授只有42%同意。不同意的人评价多为“占用太多的科研时间”、“这些努力不被高层管理者认可”。^② 与这个结果相反的是,兰德公司2000年调查了参加“学习与服务美国高等教育项目”的28所大学、1300多名学生、30多个项目以及一些与此项目有关的中小学、医院等机构,其报告指出,“相对而言,正式教师——尤其是获得终身教职或者终身教职轨的教师——参加服务学习的较少”^③。这两项研究结果相反的原因可能是,虽然教授们表示愿意参与学习共同体项目,但他们却很少被指派去做这些事,他们忙着指导研究生和继续手头的科研。真正进行本科教学、尤其是学习共同体和服务学习项目的教师,往往不是资深教授。而那些初级教师为了生存不得不全力以赴钻研科研,不可能长期热情地关注教学。这就形成了研究型大学教学的恶性循环。

在研究型大学,为了创立一支精英教师队伍,往往建立一套更加客观、有序的教授任命制度,特别是要建立一套有效的终身教职制度。科南特在哈佛建立了对进校8年后还未升教授者实行“非升即走”的制度。他还建立了校外专家审查制度,以监督教授的晋升情况。此举旨在消除学术上的任人唯亲和教授过分重用自己博士生的做法。如果这项改革充分实行,哈佛教授就都是最出类拔萃的学者了。但在实践中,学校只聘请到了一些“专家”——他们可能是世界上最顶尖的,但他们从事的领域却不那么举足轻重。而对校外专家的依赖,则可能导致教授任命过程中只注重学者的声望,而忽视教师实际的教

① Boyer, E.L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 51.

② Mendelson, M. "Confessions of a Learning Community Coordinator," *Liberal Education*, 2006 (Summer), 57-59.

③ Gray, M.J. et al. "Assessing Service-Learning: Results from a Survey of 'Learn and Serve America, Higher Education'," *Change*, 2000(2), 30-39.



学能力及其对大学发展的贡献大小。^① 那些伟大的学院尽管可以裂变原子,发现治疗最可怕疾病的方法,规划整个人口的调查,编撰大部头的古代死语的语言辞典,却不能为大学本科生编写通识教育的合适教程。^②

(二)美国研究型大学教师的现状

海德格尔半个世纪前对学者的描述仍能恰当地反映今日研究型大学的教师:“事功性的现代科学的特征之决定性的发展,也在科学工作者身上烙上了与以往全然不同的印记,学者消失了。他被所谓的科学工作者——探究者——所接替;探究者忙于他五花八门的研究项目与课题。这可不比博学多能者的耕耘培养;它只能将探究者的工作引向那种钻牛角尖的学术氛围。探究者已经无需在家里坐拥书城,他更多的时间是在外边跑来跑去,或者在小型的碰头会上与别人协商切磋,或者在大型学术会议上乘机收集资料。他为了谋取一张聘书或委任状而与出版商接洽,后者完全左右他写什么书或不写什么书。科学研究工作者顺理成章地使自己成为名副其实的技术工人。只有这样,他才能卓有成效地胜任他的工作;也只有俯首帖耳地追随时代的风尚,他才称得上明智,称得上有现实的眼光,有现实的头脑。昔日环抱他的学术活动应有的浪漫主义气氛,而今已经日渐稀薄。……知识分子的力量本来应属于诸科学某种源始未分的一致性本质。这种力量为大学所滋养并且在大学中才能真正受到保护,所以本来就是发祥于大学的。今天,这种知识分子的力量在大学中的地位又占几希?”^③

在日益专业化的学术界,大学雇用的教师越来越不适合教授基础广泛、互相联系贯通的通识课程。^④ 教师本身就是学科高度分化的产品,自然就在课堂中重新生产他们的知识。“这种由专家教授的课程,讲授的方式更有可能吸引潜在的专家。”^⑤ 大部分教授是专门学科的专家,他们只关注自己的领域,有兴趣按照自己的论点在这些领域中探索发展,他们希望在这样的环境中发展

① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 52.

② Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 340.

③ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第45页。

④ Dubrow, G. *It's Just the Way Things Are Done Here: the Role of Institutional Culture in the Process of General Education Curriculum Reform*. Doctoral Thesis, University of Pennsylvania, 2003, 232.

⑤ Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 56.



自己的事业。“专业教育的繁忙使他们无暇去思索一下,他们的辛苦与努力是否有价值。”^①许多大学采用学习共同体这种教学方式,或用学生档案袋作为评价机制,但报告说教师为了这些教学改革付出的时间大大超过预期值。^②虽然许多教师希望实施教学改革,但又迫于科研压力希望他们的生活不受干扰。在研究型大学,教授指导研究生得心应手,因为他们本来就是干这一行的。本科生的情况则不同,教授需要传授的知识完全不是现存的。“教授通常像要求自己那样,要求研究生一门心思做学问,希望他们在一个专门领域内博闻强记,还希望学生会掩饰自己的喜怒哀乐。”^③不过,对教授轻视教学的抱怨好像并不仅始于最近10年。1928年密歇根大学的罗伯特·安格尔曾评论道:“没有人会否认教授对他们自己的研究领域感兴趣;但许多人认为通常他们没有能力或热情将他们的知识和兴趣分享给不成熟的本科生。”^④更糟糕的是,由于缺乏知识的寻根和广博的视野,缺乏个人修养的熏陶,缺乏“天下兴亡、匹夫有责”的公民意识,学者个人的从业动机和方向不再是作为学术“理想”的真理,而是社会上的个人成功。今天的大学教授们已不再是公共知识分子,不代表社会良心,没有反省与批判精神,只是官家与大众文化的追随者^⑤,他们对学生的言传身教便可想而知了。

一些研究型大学的办学条件和优先事项使它们聘用越来越多的研究生教学助理和非终身轨的讲师来教授通识课程。而且,在许多研究型大学,上课的研究生并没有接受过关于通识教育的系统训练。他们可能并不清楚他们教授的课程在那个宏大的计划中的地位。同时,研究生迫于压力,要发表研究成果,教学自然就不是他们的重点事项。“对大多数研究生来说,教学是院系安排给他们的资金来源的一部分。”^⑥除了研究生外,学业咨询人员也没有接受过训练,对通识教育的宗旨并不理解,对通识教育没有责任感,他们通常和学

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 340.

② Ratcliff, J.L. “Re-envisioning the Change Process in General Education,” *New Directions for Higher Education*, 2004 (spring), 97—118.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 47.

④ Angell, R.C. *The Campus: A Study of Contemporary Undergraduate Life in the American University*. New York: D. Appleton & Co., 1928, 36.

⑤ 郭齐勇:《大学人文精神的沦丧》, <http://www.xschina.org/show.php?id=12169>, 2004-04-21/2008-05-07

⑥ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 16.



生一样,对通识教育的态度是“只要打发掉就可以了”^①。

(三)改善美国研究型大学通识教育师资的途径

大多数哈佛教师倾向于紧抱着学科海岸,远离危险的蔚蓝色海水,正如过去在红皮书和核心课程的实施中表现出来的那样。在个人生涯的前期和中期,那些聚焦在一小块领域、探索科学前沿、花大量时间在研究生和博士后工作团队中致力于科学探索的人,容易获得成功。他们不太可能花很多时间在本科生身上,或超越他们基于研究的专业领域。当然也有例外,通常是那些即将退休、功成名就的科学家。但改革重科研的教师评聘制度并不那么容易。哈佛大学生物学家威尔逊说对这个问题他已想过很久,却一直没有答案。因为在哈佛,他不能推荐一位是杰出的教师但不是一流的研究者的人得到终身教职。^②

即便如此,研究型大学的教师中也有些人没有随大流,他们只强调做事——教学或科研,不把自己局限在某一狭窄领域内。对于大学而言,应当鼓励这些“实干家”而不是“从属者”。^③对“从属者”的奖励其实就是在奖励学科分化,鼓励学科带头人各立山头、垄断学术,而对“实干家”的忽视使本来就处于弱势的声音进一步濒临失语,从知识发展的生态角度讲这是不正常的,不利于学术创新,与学术自由背道而驰。

另一个伴随高等教育消费主义的趋势是,大学需要那些能适应学生群体变化的教师,需要上课受欢迎的教师,教师提拔的过程日趋激烈,只有在培养学生成材方面,教师没有面临压力。解决这个问题的一个办法就是,大学必须设法奖励那些师德高尚的教师,同时惩罚那些师德有问题的教授。因为可能涉及个人偏见,要评价师德说起来容易,做起来困难。但是目前评价制度根本不考察教师个人品德,因此要改进这一制度并非高不可攀。^④

黄俊杰认为,通识教育中的师资培养,尤其重要的是培养那种与学生商量学问、启发他们在学习求知的过程中不断回溯读书为学的动机与目的、从人的

① The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 19.

② Wilson, E.O. *On General Education at Harvard*. <http://www.harvard.edu>. 2004-12-01/2006-08-30

③ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 123.

④ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 265.



社会性和价值性的角度更广泛地看待人格的成长与安身立命的问题的能力。因而,在专业知识的能力要求之外,还要有一种理论反省的能力。^①“人生莫非学问也,能自作观察、欣赏、沉思、体会者,斯得之。”^②这种反省能力的培养,朱子主张应广泛读书,保持怀疑精神并加以融会贯通。所以教师需要不断修炼自己,提高自身的通识水平,才能言传身教。

但事实上,大学教师都在研究生院接受过教育,往往受到很强的专业化的禁锢。由于受评聘体制的影响,教师没有精力广泛涉猎、反思他们从事的专业研究的意义及其与世界的普遍联系。因此,正如在本书开头指出的,通识教育应延伸到研究生阶段。今天研究型大学的研究生会成为明日掌管课程的教职人员,如果他们对通识教育毫无兴趣,那么他们负责的教学会怎样呢?除了对研究生进行通识教育,学业咨询人员也有必要接受通识教育方面的培训,至少要让他们了解通识教育的理想和宗旨。

正如马里兰大学的刘剑梅所说,在这么一个物欲横流、商品泛滥的时代,如果连教师都不重视“育人”,那么这个世纪还有什么希望呢?如果每个教授拼命做研究只是为了增加一些追逐名利的资本,那么这些著作又有什么价值呢?多写一本学术著作对于个人而言固然很有成就感,但是能把人文精神传播给还在成长中的学生们不是更加重要吗?教书的过程,不仅是传授知识的过程,也是自身修炼的过程。在学生的注视与期待下,教师是很难回避“崇高”的,不能对黑暗不置一词,不能失去知识分子的良心与社会责任感。^③

二 美国研究型大学学生文化对通识教育的影响

(一) 学生对博学和研究的向往

莱特对哈佛大学生进行访谈,学生们批评了现有的院系结构,描述了在选择成为通才还是成为专才时的矛盾心情。能在一两个专业领域深造,当然让人自豪,但是学生们觉得这还不够,他们想得到更多学科交叉的知识。^④许多大四学生认为,对他们而言跨学科课程最有价值。因此,那些既是某领域专家

① 黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》,华中师范大学出版社2001年版,第55页。

② 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

③ 刘剑梅:《我在美国的教学生涯》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,第29—38页。

④ Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 127.



又能将自己的研究放在更广阔背景下的大学教师,往往得到学生们的推崇。^①

除了对博学的向往,与前文所述评聘机制对教学的负面影响相反,调查还表明学生并不反对教师注重研究,他们希望加入教师的研究中。莱特等人曾就“理科课程注重研究对学生的影响”一问题,征求过60个学生的意见。其中7人认为理科强调研究给他们带来很大压力,而另外53位同学不同意这样的观点,很多人甚至强烈反对。几乎一半的反对者明确表示,他们之所以到哈佛大学来,有一个重要原因——哈佛大学的教师们很多都在进行交叉学科研究,他们希望参与其中并有所发展。至少到了高年级,必须要抓住这样的机会。后来,调查者对同一个问题又做了一番调查,显示出的结果与早期的调查结果相似。50位理科专业大四学生非常坦率地表示,他们不愿意师从那些不积极专注于研究项目的大学教师。访谈者曾经问这50名学生——“如果有机会和一位大学教师合作,你是选择强调研究的教师呢,还是选择重视教学的教师?”24位学生众口一词地说没必要作这样的权衡,但是他们承认前者往往更吸引学生。^②由此可见,解决研究型大学的本科教学问题不是简单地模仿文理学院,减轻教师的科研负担,而是如何让教师的科研更关注我们生活的世界,如何能指导本科生参与其中。正如加州大学戴维斯分校做的问卷调查表明,凡是能参与科研的学生对本科经历大多很满意。

另一个出人意表的调查结果是,通常人们认为大学生倾向于避难趋易。莱特说,他以为学生们更倾向于按照自己的节奏和步伐来学习,而且他们更欢迎那种整个学期内测验、考试、论文作业都相对较少的课程。结果大部分学生声称他们从那些组织严密、测验和短篇论文作业相对较多的课程中学到的明显多于其他类型的课程。他们认为这种课有一点至关重要——他们可以从教授那里迅速得到反馈,从而在期末考试前有机会进行调整,作出改进。相比之下,学生对那些只要求期末交一篇论文的课程没有什么好感,它们只会让学生感到灰心和失望。学生们质问如果在课程学完后才获得反馈,怎么可能作出调整,怎么可能改进学习。^③

与哈佛大学学生积极向上的求学态度形成对比的是,台湾地区的研究发

① Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 127.

② Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 70.

③ Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 9.



现,学生认可通识教育是一种“扩展知识”的角色,但在选课时,却以“实用取向”为主要考虑,如“日常生活所必备的知识”,“对将来可能从事的行业是否有所帮助”,“社会潮流”等。^① 古德(Eric Gould)也认为,学生们不会放弃为了工作而追求学分,以课程为基础的文、理科知识的专业性不会降低,在学费方面遇到的问题也不少。在一个有交易价值的知识比有象征意义的知识更受重视的市场中,人们不会再回到旧有的观念中,不会简单地认为通识教育本身就值得追求。^② 台湾地区的研究与莱特访谈结果之间的差异可能是因为哈佛大学是世界顶尖的高选择性大学,学生更优秀、更有抱负、更渴望智力的挑战。

(二)学生文化中的职业主义倾向

在高等教育大众化时代,学生的异质性成分大大加强,许多来自平民家庭的学生认为所谓的“自由教育”的理想只适合那些富裕家庭的学生。没有优势的学生的课表揭示了教师关于教育目的的华丽辞藻与学生的实用主义之间的张力。^③ 家庭负担重的学生求学动机中职业倾向更明显。顶尖高校招收的雄心勃勃、天资聪颖的贫困生越多,这些学生的求学目标与通识课程间的矛盾就越大。^④ 美国高等教育研究所(Higher Education Research Institute)对大学生的调查表明,从1970~2005年,新生中将“经济上富足”列为“必要的”或“非常重要的”求学目标的比例从36.2%上升到73.6%,而将“获得有意义的人生哲学”列为同样地位目标的比例从79%下降到39.6%。^⑤ 今天大部分本科生选择专业是因为他们相信该专业肯定能使他们拥有高薪的职业,这也是为什么商业成了美国大学的头号专业。^⑥ 虽然有些学生可能有着很强的学术能力、热爱学习,但经济和家庭两方面的责任使他们的教育更具功利性。他们作

① 陈斐卿:《中大学生对共同科课程的自陈式学习态度之分析研究》,《大学院校通识课程教学改进学术研讨会》,台湾大学出版社1996年版。

② Gould, E. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003, Preface.

③ Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 211.

④ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 210.

⑤ The Higher Education Research Institute. *The American Freshman: National Norms for Fall 2005*, 2005.

⑥ Colby, A. et al. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, 40.



为消费者来看待他们的教育,寻求便利、优质、适当和低价。^① 学生们的债务负担驱使他们更加功利,他们要求学校开设的课程要适用于社会激烈的竞争和就业压力。与此相应,调查通常表明,专业学院的学生不仅学习动机更强,而且对他们所受到的教育也更满意,课程明确且有时间限制的专业教育更能吸引学生。^②

这可能是高等教育从精英阶段走向大众阶段产生的必然现象。大学生的数量增多,异质性提高,上大学的目标各不相同,学生的价值观念也与以往大异其趣,许多人不愿扎实下工夫而期盼快速成功。大众要生活,没有闲暇冥想、思考人生的意义,在科技发达竞争激烈的高节奏现代社会中,急功近利的心理就很普遍了。《大学一解》曾说:“习艺愈勤去修养愈远。何以故?曰,无闲暇故。仰观宇宙之大,俯察品物之盛,而自审其一人之生应有之地位,非有闲暇不为也。纵探历史之悠久,文教之累积,横索人我关系之复杂,社会问题之繁变,而思对此悠久与累积者宜如何承袭节取而有所发明,对复杂繁变者宜如何应付而知所排解,非有闲暇不为也;人生莫非学问也,能自作观察、欣赏、沉思、体会者,斯得之。”^③ 贵族可以衣食无忧,大众却要为生计奔走,无暇反思人生中的重大问题。但芸芸众生在解决温饱之后又因为缺乏学养的熏陶而沦为消费文化的奴隶,被物欲泯灭了灵性。

其实,家庭经济情况并不是决定学生对自由教育的接受程度的唯一因素。家境窘迫或富裕的学生、学业成绩优或劣的学生都可能会对“自由教育”的理想产生抵触心理,并对生存意义一样茫然,对所谓“改善世界”的责任嗤之以鼻。因为除了家庭经济状况之外,影响学生价值观的因素很多。今天的学生在高速运转的物质流行文化中成长,倾向于对短暂快感和满足的欲求,而不是对广泛的探究和深思的向往。成功的形象更有可能激发学生为就业做准备,而不是对自由探究的兴趣。^④ 布鲁姆恰当地描绘了美国大学生:“当代美国生活表现了伯克(Edmund Burke)和托克维尔所说的公民和政治家消失的那种社会。年轻人渺小的个人兴趣——‘造就自己’,谋求安身立命之地,就是他一

① Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 75.

② Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 105.

③ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

④ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 11.



生所追求的。当我要求这一代大学生像世界史中的那些强有力的当事者那样有所作为时,他们的诚实使他们笑了起来。”^①

大多数学生将满足于我们目前所思虑的那些问题;有些学生将沉湎于对家庭的热情之中,追求实现个人利益的夙愿;只有少数人会毕生追求个人的自主精神。正是对这后一种人,自由教育才是存在的。^② 研究型大学里的学生应属于大众化时代学生中的精英,他们将来确实是社会的栋梁,更可能制定政策、决定社会前进的方向,“改变世界对他们来说并非痴人说梦”^③。如果大学从来没有机会让这些精英反思生存的意义,没有赋予他们广阔的视野和造福人类的雄心与智慧,只让他们将非凡的才干用于谋求个人幸福,那么研究型大学的本科教育在很大程度上就是失败的,世界的未来也很可悲了。

因此,大学有必要对学生进行广泛的公民教育和价值观教育,使他们了解自己肩负的责任。李曼丽的调查表明,香港中文大学一些校友毕业之后才对通识推崇备至,但在校生并不这么看。^④ 可见迁就学生的一时之需不是有远见的明智之举。大学教育被普遍认为是一种资格,是实现社会及经济流动的敲门砖,这对我们构思通识教育的方法提出了挑战。我们应使价值观教育贯穿通识教育之中,使之成为通识教育的最高层次目标,以制衡学生文化中的职业主义和教师文化中的专业主义,使大学教育更好地为学生个人及社会的长远利益服务。

三 美国研究型大学师生关系对通识教育的影响

1984年卡内基教学促进基金会的全国大学生调查表明,研究型大学中只有38%的被调查学生认为教授对他的学术生涯有重大的影响,而文理学院有53%的学生持这种观点;研究型大学中62%的被调查学生认为大多数学生被当作书本中的数字一样对待,而文理学院只有9%的学生持这种观点。^⑤ 当人们从规模大的研究型大学转向规模小的文理学院,就会发现肯定咨询活动的学生比例越来越高。这反映了在规模小的学校里教师常常更为积极地介入这

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 86.

② Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 21.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 22.

④ 李曼丽、林小英:《后工业时代的通识教育实践》,民族出版社2003年版,第62页。

⑤ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 53.



类活动。^①帕斯卡瑞拉(Pascarella)等人对雪城大学的研究表明,师生间的非正式关系对学生的学术成绩有重大的影响。^②亲密的师生关系很大程度上是许多SAT高分的学生青睐文理学院的原因。陈伯璋认为,今天的大学,在组织方面似乎应以“物小为美”的原则来发展,如此才能避免工具理性对人性的断丧。因为,只有人与人(如教师与学生)真正互为尊重自主性的沟通,才能展现出生命的意义与滋长智慧。^③

在今天的研究型大学,师生关系如同《大学一解》所描述的:教师与学生大率自成部落,各有其生活习惯与时尚,舍教室中讲授之时间而外,几于不相谋面。即有少数教师,其持养操守足为学生表率而无愧者,亦犹之栟中之玉,斗底之灯,其光辉不达于外,而学子即有切心于观摩取益者,亦自无从问径。学校犹水也,师生犹鱼也,其行动犹游泳也,大鱼前导,小鱼尾随,是从游也,从游既久,其濡染观摩之效,自不求而至,不为而成。古者学子从师受业,谓之从游。^④反观今日师生之关系,“教师以教学为谋生的职业,学生以求学为毕业后求职的手段,上课乌合而来,下课各作鸟兽散”^⑤,直一奏技者与看客之关系耳,去从游之义不綦远哉!^⑥由于选课的缘故,教师往往迁就、纵容甚至讨好学生,而那些不擅长讨好学生的教师就不太会受欢迎。本来师生应当亲密地共同致力于真理的追求,结果在消费主义文化和科研的压力下,师生关系日趋淡漠并商业化。

另一个导致师生关系淡漠的原因可能是在高等教育大众化的今天,学生和负责培养他们的教师之间存在着不断加深的鸿沟。如今的学生比他们的教师有着更复杂多样的背景,他们的学习目标和他们的教师那一代不同,思考和学习的方式也不同。而教师的背景大都比较单一,这种教育者和学生之间的错位导致了教学中出现新的紧张气氛,在本科教育中尤为明显。^⑦教授们越

① Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 52.

② Pascarella, E.T., Terenzini, P.T., and Hibel, J. "Student-Faculty Interactional Settings and Their Relationship to Predicted Academic Performance," *Journal of Higher Education*, 49(5), 450-463.

③ 陈伯璋:《大学学术社群与教育改革》,《教育研究》2004年第3期,第22-28页。

④ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

⑤ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第182页。

⑥ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

⑦ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 22.



来越专注于自己感兴趣的知识领域,而这些领域也越来越远离普通民众理解和关心的范围。学术出版机构甚至出版销量不到 300 册的著作,而接受高等教育的学生来自美国各社会阶层和世界各国。刘易斯认为,只要大学还坚持从全国、乃至全世界范围内选拔学生,只要教师的晋升还以狭隘的学科划分为基础,那么,那些聪敏而雄心勃勃的学生所希望的,与教师对学生的期望之间必然会出现矛盾。^①

如果研究型大学的教授在科研中多关心现实世界的重要问题,少钻牛角尖,不要为了科研而科研,在无人问津的角落里做脱离世俗的学问;如果他们在传授知识之外能更多地关注大学生的成长,那么师生间的隔阂肯定会减少。而且这时师生间的交流将是互惠的。如果教授不想将自己局限在狭窄的研究领域,如果他们还愿意尝试育人使命的话,教授与本科生的交往对他们自身的思想和修养将是有益的,他们会看到年轻的生命在成长。如果教授只注重学术成果,那他们会觉得上课是一种单纯的付出,仅仅是维生的职业;如果他们愿意从学生思想的成长、从与学生的对话中领略人生真谛的话,他们会领悟到为何传道授业解惑是苏格拉底、孔子等古今圣贤乐此不疲的志业。

四 美国研究型大学住宿制度对通识教育的影响

莱特对哈佛学生的访谈表明,学生们脑海中最深刻的记忆,是课堂外的经历,并且常常发生在与同学们的交往过程中。学生之间的交往经历受住宿选择的影响很大,住宿选择往往受到校园住宿制度的制约。^②

哈佛的混合住宿制度导致了自由选择权与教育需要之间的矛盾,因为它强调教育意义应优先于选择自由。事实上,虽然没有一个学生要求减少其选择自由,但大多学生都能意识到不同背景学生混合住宿的教育价值。多数学生能从多元的学生群体中理解不同种族与宗教,这比他们在“文化多样性”或“种族关系”课上学得的还多。虽然“主题寝室”在美国大学非常流行,但哈佛前文理学院院长刘易斯说,在他所认识的“主题寝室”的负责人中,每一位都希望取缔这一制度。在“主题寝室”中,志趣相投的同学虽然可以互相学习,但他

^① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 17.

^② Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 211.



们却失去了向其他同学学习的机会。^① 例如所谓“巧克力屋”就是爱吃巧克力的同学住在一起。大部分本科生到了高年级,有机会自己选择同屋时,他们愿意和各式各样的朋友和同学住在一起。而这样的选择很大程度上受了一年级住宿生活经历的影响。那种住宿安排决定了他们与谁相遇,与谁成为朋友。学生们一致向宿舍安排人员强烈呼吁:“切记,最初的住宿安排会对学生未来的所有社交,特别是民族之间的社会交往产生重大的影响。”^②

劳伦斯·洛厄尔任校长期间就开始在哈佛建立了本科生住校系统,旨在促进来自不同阶层和地区的学生融合。目前,包括埃略特学生宿舍在内,共有12幢学生宿舍,供本科高年级学生居住,每幢宿舍里住有300~400名学生。同时这些宿舍里还居住着研究生和其他辅导学生学习和生活的年轻专业人员。哈佛每幢新生住宿楼有两位高级学监,若干学监和非住校导师。学监可以是哈佛学院的行政管理人员,也可以是研究生院或专业学院的学生。他们多数情况下和一年级学生住在一起。大约三分之二的学生听从学监的建议选修课程,大约三分之一的学生根据非住校导师的建议选修课程。非住宿导师可以是教师团成员,也可以是行政管理人员,他们与学生一同探讨学术问题和其他学生感兴趣的话题。^③ 这些住宿安排都为学生提供了更多的指导。但我们也应该注意到,进行住宿指导的学监往往是研究生或高年级的学生,他们对新生或低年级学生在选课方面的指导是“明智”的,还是“世故”的?前文已提到,研究型大学缺少能给予年轻人睿智的人生指点的教授,而这方面的缺失又不能由研究生和高年级学生弥补,因为后者能提供的只是校园的“流行信息”:哪位老师给分宽松,选什么课经济实惠,等等。因此,如同对学业咨询人员要进行通识培训一样,对宿舍职员,尤其是住宿助理(residence assistant, RA)也应进行与通识教育相关的培训,使他们明了大学的通识教育理念,因为这些人 与学生有最直接的联系。^④ 导师指导、学业咨询和住宿指导应该并行不悖,这些人员都应接受培训,明了通识教育的宗旨,这样他们的辅导才能在通识宗旨

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 79.

② Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 43.

③ *The House System*. <http://www.college.harvard.edu/student/houses>, 2006-01-10/2007-08-30

④ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 36.



的指导下相辅相成、相得益彰。

除了住宿指导之外,住宿学院的活动应包括一些教职员工和辅导员参与的通识教育项目。在多数研究型大学,大多数一年级新生都住校,新生正处于定义大学生活的阶段,对大学生生活非常敏感。加州大学洛杉矶分校将通识项目中的课群(cluster classes)延伸到校园住宿生活中。除了上课,教师办公室答疑(office hours)、个别指导、社会活动以及课外活动(例如看电影)也在宿舍大楼举行。在北卡教堂山分校,南校园的新宿舍有专门为新生研讨课设计的教室。这些安排有助于使通识教育成为学生日常生活的一部分。^① 它们和住宿学习共同体一样,有助于将课堂中讨论的问题延伸到宿舍中,消除教室和宿舍之间的隔阂,发挥隐性课程的作用,从而扩展了通识教育的外延,提高了通识教育在学生心目中的地位。

五 美国研究型大学课外活动对通识教育的影响

早在20世纪初人们就普遍认为学生文化来源于各种课外活动。^② 虽然课外活动可能不包括正式的学习,但因为它们更激烈、更生动、更个性化,所以它们能比那些正规课程中教授的东西给人留下更深更持久的印象。^③ 当学生被问及大学生活中最记忆犹新的时刻,最能带来理解 and 自我认识上的收获的时刻,学生们往往谈到课外发生的事情,而不是令人难忘的演讲或研讨课中的顿悟。虽然这些课外经历和偶然事件被教师们忽略,但它们提供了强有力的证据来反驳某些专家的观点,即现代科技将使传统的住宿学院成为昂贵的遗产并最终像恐龙一样灭绝。^④

艾斯丁(Alexander Astin)的研究表明,课外活动的参与情况与对学校的满意度直接相关。^⑤ 一项对哈佛学生的大型调查表明:学生参与一两项课外活动虽不会提高学习成绩,但是会直接影响他们对本科生活的满意度。参与

① The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 37.

② Hilberry, C. and Keeton, M. T. "Student Society in the Liberal Arts College: The Invisible Teacher," *Journal of Higher Education*, 39(8), 431-441.

③ Bok, D. *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2006, 53.

④ Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 8.

⑤ Astin, A. W. "Involvement: The Cornerstone of Excellence," *Change*, 1985(4), 35-39.



越多,对大学生活的满意度越高。^①当然大学生活不仅仅是课外活动,学生还要顾及学业,社团活动与学习之间需保持平衡。社团固然能扩大视野、结交朋友,但也不能因此忽略学习成绩。只有在两者间取得巧妙的平衡,大学生活才更丰富更有教益。

几乎在所有的课外活动中,学生都能体验与其他同学合作的过程,而这种体验恰恰是学术生活难以提供的。课外活动是一种与学术世界截然不同的社会活动。教师通常期盼学生独立完成学习任务,他们认为甘受寂寞的诗人、艺术家或学者独处一室,默默地创造出伟大的作品——这便是学生完成学业的榜样。许多年轻学者之所以逃离学术界,完全是因为他们从前辈那里发现,学术生活太过孤寂,缺乏人际合作。招聘哈佛毕业生的用人单位总结道,所有能被哈佛录取的学生都是足够聪明的,在这种情况下,体育队或其他学生团体的领袖将更被看重,因为担任领袖的经历使他们比平均成绩优异的学生更可能在未来的工作岗位上取得成功。一家公司的老总还说,他大学毕业后的第一份工作是在一家咨询公司,这家公司招聘毕业生的对象只瞄准所有运动队的队长,因为公司发现,与高分学生相比,这些学生的素质使他们更适合在商界立足。^②教育的宗旨之一是将本科生培养为民主社会的公民,该目标的实现不仅发生在政治课或美国历史课的课堂中,也发生在学生自治、宿舍选举、年轻的民主党和共和党俱乐部,以及其他许多课外活动中。^③学生参与自发的为无家可归者提供庇护所之类的活动,更能学会同情苦难的人,更会增强责任心,这比听一个关于贫困的讲座生动得多。

哈佛大学的一位学生,在大一时选修了政治学专业的入门课,但是不太确定这个专业是否适合他。他一向成绩出色,考试成绩有很多A。大学一年级临近结束的时候,他明确了自己的未来发展方向:他想做一名大学教师。他对这个理想还算满意,然而令他苦恼的是,内心总有一个声音向他发出警告:“你还没有真正考虑过其他事情。”于是,他决定与波士顿旧城区的一个自助小组合作,改善他们那破烂不堪的住宅。这个自助小组最初由几位领取福利救济的女士发起。她们共同居住的房屋周围垃圾成山,粪便味弥漫在走廊里。这

① Light, R. J. *Making the Most of College*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001, 26.

② Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 89.

③ Bok, D. *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2006, 53.



位大学生在大二整整一年里,和这个自助小组共同制订改善居住条件的计划。他花费了几百个钟头,组织了一批乐意提供志愿服务的各类建筑工匠,落实了人员问题。这群不辞劳苦的志愿者,准备利用春季的一个周末改善旧城区的基础设施,对这座由政府资助的住宅进行装修。但是还没来得及行动,计划就被无情地终止了。波士顿的一家大工会向法院提出控告,声称根据《公平劳动标准法案》(*Fair Labor Standard Act*)等法律中的有关规定,不允许工匠在政府资助改善穷人住宅条件的项目以及某些社区项目中进行义务劳动。于是法院批准工会取缔以这位大学生为首的志愿者组织。他深感震惊,万万没有料到,一年来耗费的心血竟然换来违法的结局。从此,他对福利经济、收入分配以及劳动政策方面的课程有了全新的理解。本科毕业后,他进入法学院致力学习劳动法。

有很多才华出众的年轻人都表示想进法学院深造。但是如果追问他们为什么要作出这样的选择,大多数人说不出个所以然。其实很明显,他们受社会习惯势力的影响,认为律师是高薪而有地位的职业。同时他们的家庭为他们资助了昂贵的学费,也希望在他们就业时得到回报。所以许多学生只是跟随世俗的眼光选择专业,并没有听从自己内心的召唤。而在上面那个例子中,课堂外的经历戏剧性地与课堂内的学习发生了联系,从而影响了那位学生的整个大学经历。这二者的结合改变了他的课程选择,启发他思考如何做一个对社会有益的公民,并最终促成他的职业选择。这一过程中,本科生组织的学生社团发挥了不小的作用。他们为前面提到的那位大学生提供了合适的机会,使他拥有了如此关键的经历。^①

要想让通识教育对学生的言行或离开大学以后一生中的世界观、人生观都产生影响,仅仅靠安排周密的通识课程、苦心孤诣营造的教学法还是不够的。整个校园中必须弥漫着与通识宗旨相符的通识教育的氛围。因为通识教育必须通过涵泳熏陶才能内化为学生身心的一部分,成为生活的经验和创造的源泉。在学生的课外活动中,讲座是很好的丰富学生知识、引发学生思考的活动。学者发表在同行评审期刊上的文章往往学术用语过多,只适合极少数专家阅读。但如果他们稍费心思,将这些论文略加修改,用大众化的语言表述,给各专业的本科生办个讲座,学术就能达到它的最大社会利益目标:教育下一代,而不仅仅是满足研究者个人职称晋升的要求。在网络时代,这种讲座

^① Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 16-17.



若能上网,那么更多的人就能便捷地享受这一资源,这在高等教育大众化时代就有非凡的教育意义和重大的影响。

博耶曾提出,他设想的综合核心教育应覆盖整个学士学位的教育阶段——从一年级到四年级,不仅要通过正规课程,还要通过非正式的讨论班和全校的集会来实现它。^① 所以,课外活动应与精心设计的通识课程结合,引发学生的深入思考,这样才能有助于实现通识教育的宗旨。目前许多美国研究型大学将浅俗的迎合时尚的娱乐消遣也列入“课外活动”一栏,这是不恰当的。虽然研究型大学的本科生也容易受社会时尚潮流的吸引,但他们是同辈中的佼佼者,是未来社会的栋梁和中流砥柱,大学应承担育人重任、给予他们正确的指引,让他们具有强烈的使命感和责任感。

课外活动和住宿制度都有利于加强学生之间和师生之间非正式的人际交流。调查表明,正是这些非正式的人际关系导致了通识教育的成功并给它带来了生机。^② 因此,虽然住宿制度和课外活动在课程表中无法体现,属于决策制定者易忽视的方面,但它却有很大的作用,需要进一步研究和加强。

六 美国研究型大学其他隐性课程对通识教育的影响

伽夫等人在 2000 年对美国各种大学做的调查表明,只有 29% 的大学在招生简介中提到通识教育,这表明招生办的官员认为通识教育不够有吸引力。暧昧的交流可能是导致学生不倾心通识教育的关键原因,尽管教师和行政管理人員的态度正在改善。^③ 在美国市场文化中,大部分研究型大学的招生办公室都类似营销公司,他们知道客户想听什么——通常不是关于通识教育的空洞辞令,而更有可能是对职业、主修、校园生活及“成功”的强调探讨。^④

有些家长认为许多专业要求修的课程越来越多,通识教育往往增加了学费负担却意义不大。^⑤ 21 世纪通识教育委员会对研究型大学的通识教育进行

① Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 290.

② Tonjes, N.J. *General Education and Institutional Cultural: A Case Study Approach*. University of Kansas, 1994.

③ Ratcliff, J.L. et al.. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2001.

④ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 11.

⑤ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 10.



探讨,考虑能否在新生始业教育的同时也对家长做工作,让他们知道为什么他们的孩子要上这些通识课,这些课能否帮助他们找到工作。^①如今学生们常抱怨大学的课程一门门彼此孤立,不知道为什么要修习这些课程,不明白每门课程的来由和应用,学生纯粹为了考试和学分而学,失去了学习的兴趣和动机。1987年博耶就曾建议所有大学都为新生开设一门短期的给学分的课程:“大学:它的价值与传统”。^②在这门课中,学校必须能够向学生解释,为何他们一定要修读那些科目,为何设定某些规定限制,以及为何不设某些规定限制,通识教育和本科四年教育(在美国有时也称为自由教育)的宗旨是什么。这门课程有提纲挈领的作用,可以在新生入学时就给他们广阔的视野。这样再配以通识课程的实施,能更好地达到通识教育的效果。通识教育是由教育双主体的态度决定的,有必要在始业教育和招生简章中对学生和家长进行说服工作。学生希望不要受到必修的“限制”,喜欢适应他们的兴趣和希望。父母以前所未有的比例将收入的相当一部分投资在子女的学费,期望确保每一分都物有所值。在专业学习中更容易看到它的直接收益,而在通识教育中则不易发现它的直接价值。我们要告诉学生,为什么在他们各自的兴趣之外必须有些“共同的兴趣”,为什么没有这些教养他们就不能成为真正意义的公民,不能更有益于社会和人类。我们要告诉家长,为什么那些看不到直接价值的东西却是非常有用的,而且缺少了它们,那些看似“有用”的知识将对个人和社会造成危害。

虽然1998年的博耶报告也强调了新生教育的重要性,但很明显,博耶已于1995年逝世,1998年的博耶报告与博耶的思想有显著的差异。新世纪关于研究型大学本科教育的博耶报告虽然强调了教学法,但对教育思想未曾有深刻的阐发,对博耶提出的教育理念也少有回顾和反思。如果说时过境迁,博耶当时的教育思想已不适用于今日的教育实践,那么也应反思一下局势的变迁对教育理念的影响。目前虽然许多学校都实施了新生始业教育,但大多沦为信息指导课。可以推断,在大部分研究型大学的通识课程设计都已丧失通识理想指导的情况下,新生始业教育更不会受到多少崇高理想的沐浴。

大学应该大胆而明晰地在它们的入学指南等宣传材料上对研究型大学的

① Commission on General Education in the 21st Century. *Meeting Minutes*. http://cshe.berkeley.edu/research/gec/documents/meeting_may2005_minutes.pdf. 2005-10-31/2007-08-30

② Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 48.



通识教育目标作出杰出而醒目的陈述。^① 20 世纪 80 年代西部一所大学的本科教育委员会在一份报告的开头写道:“我们很少对学生阐明我们的期望,从而也削弱了学生对综合知识重要性的认识。”^②许多研究型大学对他们的诺贝尔奖获得者(尽管这些人物难得和学生见上几面)津津乐道,也非常乐意吹嘘他们的巨资实验室(其实本科生也很少有机会在这些实验室中工作),那么告诉学生在主修之外他们还能得到博雅教育、成为有修养的人,成为有责任感、能积极投入公共事业的公民,难道不是合乎想望的吗?大学经常不得不屈服于消费文化的压力,可能关键在于它自身没有明确的方向,没有强烈的使命感。如果大学自身没有深厚的学养和高远的理想,就容易受社会俗流裹挟。在招生阶段,大学宣传机构应该大胆而坦率地谈论智力人生。大学尤其应该明确地说,学校给学生提供课程和一种社群环境,使他们在其中学习和生活,养成终身的习性,最终能过着思考的生活。^③

当然,学生并不会单纯地被关于通识教育崇高目标的华丽辞藻吸引。^④如果现实的实施情况确实能按照通识理想的方向努力的话,这些辞藻与现实就互为添色;相反,始业教育如果对通识教育虚加润色,结果却未能切实施行,高年级学生会嘲讽这种说辞,大学的宣传则只能招致讥诮。^⑤宾州大学举办的研究型大学通识教育会议指出,如果说本科新生踏入校园,对通识教育的意义和价值知之甚少,他们会发现不仅他们的同学也一样茫然,而且大学课程、学术政策、学校的行政操作和优先事项、院校结构和校园文化都未能给人任何通识教育方面的启示。虽然官方辞令可能支持通识教育,但一些研究型大学的文化和实践显示它们缺乏这方面广泛而热烈的承诺和投入。^⑥对北卡罗来纳大学 2001 年春教授通识课程的 323 个指导者(60% 是教师,40% 是教学助理)的调查表明,十分之四的人承认他们没有阅读“本科生公告”中关于通识课

① The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 27.

② The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *College Visits*. 1984—85.

③ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 24.

④ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 19.

⑤ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 29.

⑥ The Penn State Symposium on General Education. *Students in the Balance: General Education in the Research University*. Penn State University, 2002, 12.



程的描述,而且他们从进校开始一直都没有从同事和领导那里得到通识教育方面的相关信息。^① 因此,大学的政策应使教职员工首先明了通识教育的内涵与宗旨。这样,在所有的宣传交流中,包括在招生人员、教师和校友与学生的交流中,更重要的当然是课程本身才能传递给学生正确而恰当的通识信息。

要达到通识教育的目标和水准,徒具书面的文件是不够的。高选择性的大学一般历史比较悠久,住校生比例也相对高些。悠久的历史 and 学生的同质性结构都会孕育院校文化。研究型大学的校史、传统、建筑等都是文化规范和价值观的丰饶源泉。博耶在对学生调查时发现,当问及“参观大学校园过程中对什么印象最深”时,近一半学生回答“我们遇到的大学生很友好”,而压倒多数的人提到校园建筑、树木、小道和保养得很好的草坪。^② 历史悠久、风格典雅的建筑,绿化良好的校园自然环境,和经典名著一样都能陶冶人格、育化性情。剑桥苍老的巨石,国王学院如茵的草地,此番景象是学术无限的动力,是灵感无限的源泉,哪一门通识科目有如此功效?^③ 它们和教师文化、学生文化、课外活动等一起构成了通识教育的隐性课程,是实现通识理想的重要因素。

① Office of Institutional Research. *Survey of Attitudes toward General Education*. The University of North Carolina at Chapel Hill, 2001(May).

② Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 17.

③ 黄坤锦:《美国大学的通识教育——美国心灵的攀登》,北京大学出版社2006年版,第172页。

第三章

美国研究型大学通识教育的案例分析

上一章对照通识教育的宗旨从课程设置、教学法和隐性课程方面探讨了美国研究型大学通识教育的现状,本章选取哥伦比亚大学和哈佛大学两所通识教育特色迥异的大学进行全面而细致的分析。

第一节 哥伦比亚大学的通识教育

和许多大学一样,哥伦比亚大学的通识教育也因学院的不同而不同,它的核心学院,即哥伦比亚学院,提供最好的通识教育。哥伦比亚大学素来以它的必修经典通识课程著称,而“当代文明”更是其中历史悠久的主干课程。

一 哥伦比亚大学通识教育的历史

(一) 哥伦比亚大学核心课程的起因

虽然从 19 世纪 70、80 年代开始,哥伦比亚大学和其他大学一样,都从注重古典语言的学习转向注重职业训练,但自由教育的支持者、逆时代潮流而行的反对者一直不乏其人。例如,约翰·霍华德·凡·阿姆林(John Howard Van Amringe)就认为哥伦比亚学院的真正目的不是培养学者或专业人士(professionals),而是“塑造人”(making men)。他认为,学院教育对于年轻人的真正价值在于“教会他们瞻前顾后,并用适合公民身份的方式思考”^①。虽然阿姆林力挽狂澜,但到 20 世纪初,4 年的自由教育还是衰弱了。大学逐渐减少了对经典学习的要求。1905 年时任校长巴特勒还制订了“哥伦比亚计划”,即学生在完成 2 年的本科学习之后获得批准即可在任何一个专业学院学习。巴特勒(Nicholas Murray Butler, 1862~1947, 任哥伦比亚大学校长 40

^① Belknap, R.L. and Kuhns, R. *Tradition and Innovation: General Education and the Reintegration of the University*. New York: Columbia University Press, 1977, 47.



多年)认为,一定要等到4年毕业之后才进行专业学习不是个好事,而是个坏事。^①当时阿姆林就公开警告说哥伦比亚学院已“堕落为职业学院的预备门廊”^②。

与职业化趋势同时存在并互为因果的是学生构成的变化,该变化进一步瓦解了哥伦比亚学院的统一性。在19世纪,纽约的贵族阶层都愿意让自己的子女在哥伦比亚接受良好的教育。但在世纪之交,从南欧和东欧涌入的移民在公立学校接受中等教育,他们极大地改变了哥伦比亚大学学生的构成。哥伦比亚大学早就取消了把拉丁文作为入学要求的规定,由于入学门槛降低,雄心勃勃的移民后代纷纷跨入大学校门。这些移民的认知能力不差,比那些出生于富裕家庭的同学还更有雄心,但他们却没有接受自由教育的充分准备。对这些移民来说,职业学院的课程正能为他们的职业生涯做准备。学生们一心希望尽快拿到学位、缩短本科教育时间,这就无法提高本科教育的质量。在文化观念上,他们与昔日作为哥伦比亚大学的主体、受过良好教育的学生很少有共同之处。学生异质性的加强和职业主义的侵蚀,都迫切需要学院采取措施重塑本科教育的灵魂。

(二)“当代文明”课程的开设

一战爆发后,哥伦比亚学院和其他爱国大学一样,都积极投入战争后备工作中。1917年美国军队要求哥伦比亚学院(后升格为哥伦比亚大学)为学生军团(Student Army Training Corps)提供“战争问题”的课程。该课程也在其他大学为学生军团开设,当初的教学大纲都采用意识形态浓厚的主题。在战争结束之后,教师们对该话题兴味不减,他们将课程的主题逐渐转向“和平问题”。当时的哥伦比亚学院院长霍克斯(Herbert Hawkes)认为,和平问题比战争问题复杂得多,而且是教育年轻人的重要领域。^③

1919年1月20日,哥伦比亚学院的教师决定由当代文明课程代替哲学A和历史A的课程,主要探讨一战以后的和平问题。该课程以CC为代号,延续至今,年年教授,从未间断,被传为美国高等教育界的佳话。“当代文明”的第一任指导者,哲学教授约翰·考斯(John Coss)说该课程的目的是“通过让

① Belknap, R.L. and Kuhns, R. *Tradition and Innovation: General Education and the Reintegration of the University*. New York: Columbia University Press, 1977, 47.

② Bell, D. *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting*. New York and London: Columbia University Press, 1966, 18.

③ Hawkes, H.E. “A College Course on Peace Issues,” *Educational Review*, 1919 (58), 143—150.

学生接触身边的素材,如自然资源、人的本性、近代历史等,向学生介绍当前的紧迫问题”^①。考斯还说,这个观点基于这样一种信念:每一代年轻人在日趋成熟之时都应意识到他们这个群体所面临的问题,并明白他在那个群体中应承担的责任。^②一战后该课程在前五次教学计划中也都被定义为要探讨“当前面临的紧迫问题”(the insistent problems of the present)^③。当代问题,而不是某个特定学科领域,成了“当代文明”的内容。一些人认为“当代文明”课程的起源是要让所有学生掌握一些共同的、核心的知识,这是错误的。虽然“当代文明”课程最终成了核心课程中的一门,但它的最初用意并非要强迫学生掌握什么共同的知识。

1919年“当代文明”课程分为15个班,很快就扩张为20个班。到20年代中期,每个班的人数稳定在30人。“当代文明”是全年课程,同一位教师教授2个学期的课程。每个班每周聚5次,都是上午9点到10点。课堂教学内容主要是基于教学大纲和其他阅读材料的讨论,而不是单纯的教师讲授。这一点特别重要,因为教师希望学生通过阅读材料积极地加入讨论,而不是被动地听讲。在第一个10年,“当代文明”的头两周用来讨论物理世界和各国的物质资源,目的是显示“人与自然亲密的依赖关系”^④。此后若干个星期,直到感恩节,都致力于分析人类行为的各方面,主要是本能、习惯和反思,其目的不仅在于简单地展示人类的特点,更多地在于展示“这些特点的社会结果”^⑤。在探讨大自然和人性之后,“当代文明”继续探讨20世纪初西方文明的历史背景,以“明确我们时代的主要特征”^⑥。该部分着重探讨欧美的政治遗产,以及现代工业的兴起、西方科学取得的巨大进步及它们对社会秩序的意义。“当代

① Coss, J. J. "The New Freshman Course in Columbia College," *Columbia University Quarterly*, 1919(21), 245—249.

② Coss, J. J. "The Contemporary Civilization Course in Columbia College," *Columbia University Quarterly*, 1932(24), 433—438.

③ Cross, T. P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia College, Office of the Dean, 1995.

④ Carman, H. J. *The Columbia Course in Contemporary Civilization—An address delivered before the Association of History Teachers of the Middle States and Maryland at Bryn Mawr*. 1925.

⑤ Coss, J. J. "A Report of the Columbia Experiment with the Course on Contemporary Civilization," in Gray, W. S. *The Junior College Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press, 1929, 133—138.

⑥ Coss, J. J. "A Report of the Columbia Experiment with the Course on Contemporary Civilization," in Gray, W. S. *The Junior College Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press, 1929, 133—138.



文明”的最后一部分占据了整个春学期,致力于讨论“当代的紧迫问题”。1925年,“当代文明”在该部分特别关注的五个问题是:帝国主义和落后地区的人民,民族主义和国际主义,工业主义和提高生活水平,政治控制,教育。^①

由于课程涉及多个学科领域,教材便不能限定在某本教科书上,而是选择了许多小文本。在20世纪20年代早期,主要文本是厄文·艾德曼(Irwin Edman)的《人类特性和他们的社会意义》(*Human Traits and Their Social Significance*),卡顿·海斯(Carlton J. H. Hayes)的《现代欧洲的经济和政治历史》(第二卷)(*Economic and Political History of Modern Europe*),兰德尔(J. H. Randall)的《现代思维的形成》(*Making of the Modern Mind*),卡门(Harry J. Carman)的《美国经济史》(*Economic History of the United States*),以及约翰·斯多克(John Storck)的《人类与文明》(*Man and Civilization*)。所有作者都是哥伦比亚大学的教师,艾德曼的《人类特性和他们的社会意义》就是1919年夏天专门为“当代文明”课程撰写的。在开头的20年里,“当代文明”教学大纲内容比较翔实,包括了对整个课程内容的详细描述,由哥伦比亚大学出版社装订出版,由来自哲学系、历史系、政府系和经济系的教师组成的委员会起草。但这项工作非常艰巨,开课的时候只有第一学期的材料准备好了,直到1920年1月学生才能购买第二学期的教学大纲。大纲叙述详细,提供了从文艺复兴开始的西方文明的完整图景,也特别强调了造成当时问题的主要原因。最重要的是,它为课堂阅读和讨论提供了坚实的框架。

参与授课的教师来自各个学院,他们每周聚会一次,至今如此。为了促进彼此的联系,全体人员还每年在复活节举行一次野营旅行。^② 每位教师都要完成一年的“当代文明”教学,因此许多内容在他们的专业领域之外。教学材料甚至超出了最博学的教师的知识范围。在课程改革的75年中,曾不断有人建议将课程改为以系列专家讲座为主的形式,但这一建议最终都被否决了,因为它使课程偏离原先设定的以讨论为主的形式,使学生置于教师的权威之下。对那些计划和教授“当代文明”课程的人来说,每位教师的局限倒不是个大问题,“当代文明”设计的初衷是让学生涉猎该话题,而不是得出关于某一问题的最终结论。当然教师的负担确实增加了,但这对教师来说也是接受通识教育

① Carman, H. J. *The Columbia Course in Contemporary Civilization—An address delivered before the Association of History Teachers of the Middle States and Maryland at Bryn Mawr*. 1925.

② Carman, H. J. *The Columbia Course in Contemporary Civilization—An address delivered before the Association of History Teachers of the Middle States and Maryland at Bryn Mawr*. 1925.

的良机,“教师将在教育学生的同时教育自己”^①,“历史教师无一例外地认为教授这门课大大地开拓了他的智力视野,丰富了他的历史教学”^②。

“当代文明”的效果超出了最乐观的期望,全美30多所学院相继模仿该课程,所以哥伦比亚学院决定继续开设人文必修课。从1928年开始,“当代文明”课程变成2年的课程,CC-A和CC-B。第一年CC-A主要学习欧洲的历史和哲学,第二年CC-B主要学习美国的政治和经济学。^③从1930年开始,CC-B包括到政府部门和企业单位的实地考察(field trip)。与CC-A相比,CC-B的稳定性和连贯性都差得多,因为社会情况在不断变化。

(三)“人文”课程的开设

“当代文明”课程旨在培养公民,而人文课程旨在培养理智与人文情感。文学让学生理解他人并产生移情共感,扩大他们的视野和同情心。^④如果学院真的要培养范·多伦所说的“全人”,那么应该同时培养公民和人文维度。继“当代文明”开课以后,英语系教授约翰·厄斯金(John Erskin)在哥伦比亚学院提议开设“盎格鲁-撒克逊的伟大作家”课。在他的敦促下,哥伦比亚学院在1920年开设了选修的2年的“普通荣誉”(General Honors)课程,向学生介绍文学、诗歌、历史、哲学和科学领域的著名作品,让学生小组讨论名著译本,大受学生欢迎。到1925年,该课有11个班,大多数是团队授课。厄斯金认为这是发展学生性格的重要机会,这些课程能缓解他们的自大心理(egotism),扩大他们的同情心,因为文学名著包含人物的高尚品行和重要的道德寓意,能治疗当代文化中的浅薄和自私。^⑤

这就成了后来哥伦比亚学院核心课程的第二个主要支柱——人文系列课程——的雏形。当时教师们对“年轻人中对文学的淡漠”普遍感到忧虑。许多教师认为学生很少阅读真正的经典文本,例如《圣经》、荷马、维吉尔、但丁或其他在世界一直享有盛誉的巨人的作品。理想地说,学院教育应弥补这些不足,

① Coss, J. J. “The New Freshman Course in Columbia College,” *Columbia University Quarterly*, 1919(21): 248.

② Carman, H. J. *The Columbia Course in Contemporary Civilization—an address delivered before the Association of History Teachers of the Middle States and Maryland at Bryn Mawr*. 1925.

③ Buchler, J. “Reconstruction in the Liberal Arts,” in Miner, D. *A History of Columbia College on Morningside Heights*. New York: Columbia University Press, 1954, 103—111.

④ McCrea, N. G. *Literature and Liberalism*. New York: Columbia University Press, 1936, 24—25.

⑤ Columbia University. *Annual Report of the President*. New York: Columbia University Press, 1920, 22—23.



但当时大学课程都存在明显的职业主义和专业化倾向,学生急急忙忙拿学位证书,根本无暇顾及这种修养。虽然当时也有许多教师反对这种做法,他们认为阅读译本不是真正学者的做法,应该阅读原著,但学生根本没有能力阅读希腊文或拉丁文等的原著。关于经典名著的定义又是个棘手的问题,厄斯金认为,“一部经典著作就是曾经对各种各样的人来说很有意义,而在很久之后仍旧很有意义的作品”。但这并不意味着对某个作家的理解人们能达成一致,因为“真正伟大的作家被广大读者接受却出于许多不同的理由”^①。名著的选择不局限于文学作品,还涉及柏拉图、亚里士多德等人的著作,涉及哲学和神学。“普通荣誉”课程只是向学生简单地介绍这些值得反复阅读的作品,它是终身教育中的第一步。“普通荣誉”课程和“当代问题”课程的观点一致,即“学院的主要责任是帮助学生成长为更完整的人”^②,但该课程只面向成绩优异的高年级学生,由两名教师指导课堂讨论。因此,与“当代文明”不同,“普通荣誉”课程带有一定的精英主义性质。

1928年厄斯金辞职,1929年“普通荣誉”课程停课,“当代文明”扩充为两年的系列课程。1932年“普通荣誉”课程又以“重要作品学术会”(Colloquium on Important Books)的形式恢复,由杰克·巴桑(Jacques Barzun)和列诺·特里林(Lionel Trilling)等合作授课。该课程沿袭了“普通荣誉”课程的大部分形式和风格。但相对来说,“学术会”已具有明显的狭隘的专业化的特点,它为将来从事文科研究的学生提供专业化学术训练,而不是为所有学生设计的。正如哲学教授伽曼(James Gutmann)所说:“有特别天赋的学生可能对人文传统有兴趣,但他们在哥伦比亚学院却往往不能得到他们期望的教育。”^③

对许多人来说,大学前2年缺少必修的人文学习导致课程的脱节。仅仅“当代文明”一门课不足以提供通识教育、抵消狭隘的实践性和专业化课程的危险。1930年,弗莱克斯纳提出,哥伦比亚学院的学生既可以研究严肃的科目,也可以通过修习“广告原理”、“广告词撰写”、“商务英语”等其他课程取得学位。^④毫无疑问,对谋生的焦虑比对自由教育的忠诚更能调动学生的积极

① Erskine, J. *My Life as a Teacher*. Philadelphia and New York: J.B. Lippincott, 1948, 169.

② Buchler, J. “Reconstruction in the Liberal Arts,” in Miner, D. *A History of Columbia College on Morningside Heights*. New York: Columbia University Press, 1954, 103—119.

③ Gutmann, J. “The Columbia College Colloquium,” *Columbia University Quarterly*, 1937 (29), 43—50.

④ Flexner, A. *Universities: American, English, German*. London: Oxford University Press, 1968, 55.

性。面对这种职业化倾向,教师们普遍认为一门人文必修课能对偏重社会科学的“当代文明”课程起到补充作用,并能进一步确认学院的目标是塑造人,而不是职业人。1934年由艾德曼领头的委员会开始筹备这门课。该委员会的一次备忘录这样表达该课程的宗旨:“在人文科学领域,学生应有机会在大学的头两年全面了解文学和艺术彼此间的联系,以及它们与文明的联系,因为它们都是文明的一种表达方式。”^①

1937年9月,学院开始为低年级学生设计新的人文系列课程——“人文A”。这是个要求所有新生修习的全年课程,涵盖了从古代到18世纪末的西方文学和哲学经典文本。“人文B”,是大学二年级学生的选修课,包括西方的视觉艺术和音乐。1947年“人文B”成为必修课,更名为“艺术人文和音乐人文”。后来,“人文A”又更名为“文学人文”。“人文A”注重阅读文学经典,强调它们“主要作为普通人理解人、与人对话的重要途径,其次才是作为哲学家、历史学家甚或大学生理解人类的途径”^②。策划“人文A”的教师希望学生自己出钱买书,因为他们坚信一些书必须在身体舒适的情况下独自阅读,不用受制于时间。况且,思想丰富的书籍必须做标记、划重点、做注解。^③然而事实上,要完成规定的阅读量,学生既要惬意地随兴阅读,也得注意时间。虽然教师们一致认为阅读名著应通读全文,而不是截取片段,当不得不截取片段做教学材料时,则越长越好。但这无疑对刚跨入大学校门的新生来说要求太高了。^④“人文A”的教学大纲在教师中比“当代文明”更能达成一致,“当代文明”的教师一般比较反对详细而统一的教学大纲,这和专业分化有关。教授“人文A”的教师虽然也来自不同学院,但他们在教授“人文A”方面的隔阂比较少,而“当代文明”中各专业教师的隔阂就多了。可以预见,如果一门自然科学的核心课程由来自物理、化学和数学系的教师教授,那么他们之间的分歧就更大了。“人文A”的形式与“当代文明”大体一致,学生每周4次课,1941年减为3次。而现在的核心课程都是每周2次,每次2小时。当时每个班大约

① Coss, J. J. *Memorandum Concerning Proposed Course in Literature and the Arts*. Rare Book and Manuscript Library, Columbia University, 1935.

② Committee on College Plans. *A College Program in Action: A Review of Working Principles at Columbia College*. New York: Columbia University Press, 1946, 105.

③ Committee on College Plans. *A College Program in Action: A Review of Working Principles at Columbia College*. New York: Columbia University Press, 1946, 106.

④ Committee on College Plans. *A College Program in Action: A Review of Working Principles at Columbia College*. New York: Columbia University Press, 1946, 109.



24人,共20个班,如今有53个班。教师教授全年课程,来自各个学院,每周聚会1次。

20世纪30年代开始,哥伦比亚学院就开始筹划“人文B”课程,教授音乐与艺术。由于这些科目没有相应的大量阅读材料,教师们对教学方法心中没底,而且觉得可能只有一小部分学生对它们感兴趣,无法确认是否应必修,师资更是个大问题。1941年开设的“人文B”也以讨论为主,每周3次,1次讲座,2次小组讨论,但效果还是不太满意。到了1946年,“人文B”采用了“当代文明”的形式,讲座全部取消。1947年,“人文B”被列为必修课。由于人文必修课的加入,必修课的比例大大提高。在1918年“当代文明”课程开启之前,必修课占学生所有课程的三分之一,到了1938年,比例就变成二分之一了。

(四)“当代文明”与“人文”课程的变迁

1941年之后,“当代文明”课程借鉴了“人文A”对待原著的方法,认为学生可以当代论文、法律条款等原著为教学素材,并将它们编撰为一本教材。正如“人文A”借鉴了“当代文明”的小组讨论的教学方法,“当代文明”借鉴了“人文A”对待教学素材的方法。但两门课程对待原著的态度不同。在“当代文明”课程中,原著成为供分析讨论的资料和数据,而在“人文A”中,它们被作为自给自足的创造,作品本身就是目的。^①1946年《西方当代文明读本》(*Introduction to Contemporary Civilization in the West: A Source Book*)二卷本的出版成了哥伦比亚核心课程历史上另一个里程碑,它使“当代文明”的教授更加稳定。

1953年起开始实施主修制度,并且鼓励学生能3年读完大学,因而通识教育受学生职业兴趣科目、主修有关科目、提早毕业等因素的影响而渐趋没落,授课教师亦不再受重视,由以往的著名教授、名师宿儒为主改为以讲师助教为主,甚至研究生或助理权宜充数。由于CC-B的教学效果一直不佳,1955年哥伦比亚大学出版了2卷本的《当代社会的人》(*Man in Contemporary Society*),主要节选了各种文章,但并没有只挑选名著,因为教师们认为“只挑选最有名的人物或对某个观点的鲜明表达并不总是合乎想望的”。他们认

^① Buchler, J. “Reconstruction in the Liberal Arts,” in Miner, D. *A History of Columbia College on Morningside Heights*. New York: Columbia University Press, 1954, 107.

为“挑战与对想象力的刺激(suggestiveness)才是基本标准”^①。

随着社会科学的发展,学科术语日益专门化,研究方法日益复杂,学生也日益难以阅读 CC-B 中相关的社会科学材料。越来越多的人认为也许专注于某一学科领域比掌握社会科学整体容易得多。到 1962 年,学院推出了新的 CC-B 计划。学生可以根据兴趣选修 2 个学期的不同课程,或者 1 门 1 学年的课程。学院通过了 11 门各系的入门课程,2 门跨学科课程,作为原先 CC-B 的另选项,因此第二学年的课程就变成了分布必修的形式。结果 1963—1964 年,600 个学生中只有 50 人完成原来的 CC-B。^② 这是哥伦比亚核心课程历史上一项巨大的变革。“当代文明”建立之初意在对抗专业化的倾向,但目前专业化已瓦解了一半的“当代文明”课程,二年级的学生不再共同学习 20 世纪文明概况。《纽约时报》评价道:“该举措令人遗憾地承认当代文明变得太复杂、太专业化,不能由一般的当代教师教授。”^③同时纽约大学的一位教授反对这种变化:“专业科目和知识并不能弥补当代世界中需要的智力和敏感性,因为这个世界不是按照学术分割线运转的。”^④不过,哥伦比亚大学的社会科学教师却很满意,因为他们不用在本学科领域之外费心教学。但渐渐地,各院系提供的课程越来越远离 CC-B 的宗旨,即不再全面理解 20 世纪的问题,而是局限于各狭窄的学科视野之内。后来由于学潮,1968 年 CC-B 的必修课被正式废除了,大一的 CC-A 也饱受冲击。

本来“人文 A”的读物都是指定必读的,60 年代的学生运动,尤其是 1968 年的学生暴动之后,“人文 A”课程中增加了供选择的读物,占了一半的比例。1968 年,CC-B 被取消,原来的读本也被否定了。教师认为通篇阅读原著能让学生更能了解思想家,因此也应大大减少需要阅读的作家的数量,从而提升阅读的深度。本来在哥伦比亚红皮书里,学生要读 25 页柏拉图的著作和 30 页亚里士多德的著作,现在学生要从亚里士多德的《政治学》开始,一直读到文艺复兴时期的作品。为了与时代精神保持一致,春学期更改为对革命的研究,尤其是法国革命和俄国革命。^⑤ 但正如曾对“当代文明”作的无数次变革,这

① Contemporary Civilization Staff. *Man in Contemporary Society*. New York: Columbia University Press, 1955, preface.

② Bell, D. *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting*. New York and London: Columbia University Press, 1966, 200.

③ Hechinger, F.M. “Columbia Suspending a Course,” *New York Times*, 1961-07-16.

④ Redefier, Frederick L. “Redefier to Editor,” *New York Times*, 1961-07-10.

⑤ “CC Under Siege,” *Columbia College Today*, 1970 (Summer), 56.



些革新解决了一些问题,又产生了新的问题。

1970年,一个教育政策委员会认为,将“当代文明”和“人文”作为必修是不妥的。在那个动荡的年代,任何必修课似乎都容易引起争议。由于CC-B已经取消,所以许多教师认为“当代文明”整个课程都不会长久。核心课程开创50年后竟然濒临绝境,是前人没有预料到的。师生之间和学生之间都缺乏共同的基础,在这样一个环境下,追求共同的教育经历的愿望自然就消逝了。到了70年代,“当代文明”课程只规定了核心读物,教师可以自主增加其他读物,并且在分配时间上也享有充分自由。这就导致了不同的教师可能将重心放在不同的作品上,而有些教师可能没有教授指定的读物,因为监督管理也不是很严格。

到了20世纪80年代,多元文化和政治正确性深刻地影响了美国校园,也使得基于共同智力基础的核心课程变得困难重重。原来以经典名著为文本的核心课程被认为针对白人,因而有种族偏见和文化偏见的嫌疑。激进分子对典籍的选择大肆攻击,保守派则视核心课程为对抗价值相对主义的阵地,双方都没有注意到哥伦比亚核心课程的授课方式一直以讨论为主,绝对没有在意意识形态上进行灌输(indoctrination)的倾向。例如“文学人文”的宗旨在于培养学生敏锐的判断力、鉴赏力(sensibility)和人性。尽管多元文化的浪潮一直席卷美国大学,而且对共同核心课程的反抗声也未曾中断,但到了90年代,哥伦比亚学院的教师还是不愿抛弃核心课程。为了偏向当前理想化的多元文化状况而否定传统是无益的,因为如果不了解过去,我们对当前的状况就无法有更深入的理解。1993年的《关于哥伦比亚学院未来的报告》指出,“核心课程显示了它持续的教育价值。与其他学校分散的分布必修课程形成鲜明对比,……哥伦比亚学院的核心课程是一片意义与秩序的绿洲”^①。

在经历了荣枯盛衰的浮沉沧桑之后,近年来哥伦比亚核心课程正迈向新的改革阶段。随着全球化的发展,1990年在核心课程中加入了“主要文化”(Major Cultures)的要求,就是现在的“全球核心必修”(Global Core Requirement)。另外,由于自然科学的突飞猛进并日益在日常生活和社会各领域中占据主导地位,以文史素养著称的哥伦比亚学院也无法在竞争激烈的现代社会忽视自然科学素养,否则它将被视为保守的、落后的和不合时宜的,并由此失去大量优质生源。因此2004年核心课程中又加入“科学前沿”。所有这些

^① *Report of the Committee on the Future of Columbia College*, New York: Columbia College, 1993, 24.

课程都是小班教学,不超过 22 个学生,采用研讨课的形式,以确保哥伦比亚大学新生一开始就参与到积极的智力探究活动中去,同时使学生在本科学习一开始就与教师保持联系。

(五)核心课程的师资问题

要保持核心课程的生机,就永远需要小班教学、热忱尽职的教师、感兴趣的学生,同时教师应随着时代的变迁对它进行调整,而这些教师正是核心课程的责任所依。但招募必修课程的合格教师一直都是个问题。考斯曾说道:“专家有很多,研究生指导者也容易塑造,但本科教师却很稀少。”因为哥伦比亚学院要求教师不仅能年复一年地教授几个班的“当代文明”课程,还要对知识的更新和变化保持敏感,并在其他领域也有所建树。^①所以一直以来,全职教授在核心课程的师资队伍中比例都不高。而在 60 年代,这个问题更加严重。随着专业化的发展,教授核心课程不再像从前那样是种荣誉。许多年轻的讲师把教授“当代文明”看作在哥伦比亚大学谋得一席之地的重要筹码,而不是对他们专业技能的智力挑战,^②这导致教师队伍不稳定。1960 年大约 50% 的教师离开核心课程,将教学任务留给没有经验的新教师。这一状况在“当代文明”比“人文 A”中更明显,因为社会科学中专业化更显著。“人文 A”还吸引了一些助理教授,而“当代文明”则越来越依靠讲师。为了改善这种师资不稳定的情况,学院用张伯伦基金(Chamberlain grants)鼓励讲师和助理教授继续授课,给上了 6 个学期核心课程的初级教师 1 个学期的学术假。多年以来,该基金成了吸引年轻教师的重要奖励。当然教学团队中缺少全职教授本身可能并不是件坏事,年长和有经验的教授领导的团队为新教师提供了合作学习和成长的环境,兼职教师和初级教师经过努力,都可以升为全职教师和高级教师。教授成为教学队伍的将军,而不是整个军队。

由于师资匮乏,更多的研究生参与了教学。学院还新设了一个学术职位——“preceptor”,来代替讲师上课。Preceptor 就是正在写论文的高级研究生,利用业余时间授课。研究生的使用大大地节约了教学经费,因为 2~3 个研究生的讲课费加起来相当于 1 个讲师的费用。尽管该政策一出台即遭到各方面的猛烈抨击,但由于财政原因,1962 年秋学院还是雇用了 preceptor 进行

① Coss, J.J. “Contemporary Civilization Folder,” in *Harry J. Carman Papers*. Rare Book and Manuscript Library, Columbia University, 1935.

② President's Committee on the Contemporary Civilization Courses in Columbia College [Truman Committee], *Report to the President*, Copy in Columbian Collection, 1960(October), 2.



教学。这一政策加重了课程的质量问题和师资不稳定的问题,因为讲师为了成为正式教师,可能要教授 8 年的核心课程,而研究生教学不可能超过 2 年。而且研究生一般将教授核心课程视为资金来源,当他们看到那些不从事教学的同学早早地完成了学位论文,对教学就更加心不在焉了。而随着学院雇用越来越多的研究生授课,全职教授也开始离开核心课程的教授队伍。1960 年特鲁门委员会抱怨在 CC-A 的 38 名教师中只有 3 个全职教授,5 个副教授。^①到 1962 年,CC-A 就没有全职教授了。由于研究生的雇佣已经不可避免,80 年代后期,哥伦比亚学院为上核心课程的研究生开发了一系列的培训计划。另一方面,学院于 1988 年在哥伦比亚海曼人文中心(Heyman Center for the Humanities)设立了高级学者协会(Society of Senior Scholars),加强了对核心课程授课的指导。高级学者是一些在哥伦比亚大学退休后仍旧愿意业余教授通识课程的学者型教师。作为象征性的补贴,高级学者 1 学期上 1 门课,就可以参加大学的其他活动。

二 哥伦比亚大学通识教育的现状

哥伦比亚大学的主要本科生院是哥伦比亚学院,它的核心课程目前由“当代文明”、“文学人文”、“大学写作”、“艺术人文”、“音乐人文”、“科学前沿”、“科学必修”、“全球核心必修”、“外语必修”和“体育必修”构成。“当代文明”主要包括从柏拉图到现代的道德和政治思想史,是大学二年级学生的必修课,“文学人文”主要阅读欧洲文学与人文经典,是大学一年级的必修课。这 2 门课都是每班 22 人,教学大纲一样,每周 4 学时。“当代文明”的教学大纲规定了大部分的必读文本,留给教师一些自主权,介绍大纲外的材料。大约秋学期 17 次课、春学期 19 次课要教授指定的文本,余下 7 次课可由教师掌握。“文学人文”作品都集中在古代作家,如荷马、维吉尔、但丁、莎士比亚等,到最后 1 个月才有奥斯丁和伍尔夫的作品。

大一学生还要修习 1 学期的“科学前沿”和“大学写作”。“科学前沿”每周由哥伦比亚大学的科学带头人做讲座,辅以每周 1 次的教师或博士后指导的讨论。1 学期的“音乐人文”和“艺术人文”要在大学三年级前修完,班级人数也限定在 20 多。“艺术人文”中介绍了各时期的西方艺术家及代表作,教学大纲提供了书单和网络资源供学生阅读,除了小组讨论之外,学生还将到附近的

^① President's Committee on the Contemporary Civilization Courses in Columbia College [Truman Committee], *Report to the President*, Copy in Columbiana Collection, 1960(October), 2.

博物馆等地进行实地考察。外语为4学期,可以考代修。“音乐人文”向学生介绍重要的西方音乐流派及其文化历史背景知识。“科学必修”为2学期,其中1学期可以从学院审定的课程列表中选择。“全球核心必修”要求先在初级的概览性的非西方文化课程中选择1门,然后再从深入分析的高级课程中继续选择1门相应文化的课,也可以再挑选1门概览性文化课程。概览性课程分为比较文明、非洲文明、东亚文明、拉丁美洲文明、中东文明和美国本土文明6个部分。也就是说,通过2学期的“全球核心必修”的学习,学院希望学生着重对某一文化进行深入研究,或者广泛涉猎一些异文化。

在师资方面,这些必修课程大都由教授领衔,但由于是全校必修课,小班规模又控制了班级人数,班级数量就增加了,大部分班级不得不由研究生任教。例如“当代文明”课程由来自人类学、古典学、英语与比较文学、法语、德语、历史、中东和亚洲语言文化、哲学、政治科学、宗教、斯拉夫语言、社会学等院系的研究生任教。任课教师可以凭密码从网站上查阅或下载教学大纲和教辅资料。这种方式使得研究方向日益狭隘的研究生在教授本科生的同时,也接受了通识教育、拓宽了视野。

三 哥伦比亚大学通识教育评析

(一)“意义与秩序的绿洲”

哥伦比亚学院一直坚持从一战开创的核心课程。与之相反,二战对哈佛造成巨大的冲击,促使它反省长期实行的选修制。结果哈佛委员会寻求指导美国教育的统一原则,哈佛“红皮书”被描述成二战后美国教育“复兴的全国性象征”^①。尽管“红皮书”目标远大,但哥伦比亚学院的毕业生看不到哈佛“红皮书”所谓的复兴有什么新意。该书的作者关注教育在平衡个人需求和民主社会中社会需求的矛盾,这同25年前哥伦比亚学院在通识教育诞生时的考虑一样。^②丹尼·贝尔认为“红皮书”中的理念正是哥伦比亚学院的“人文”和“当代文明”课程的理念。^③后来,虽然哈佛教师为核心课程的改革投票表决,但核心课程根本没有真正落实。它只要求学生在三大领域选修若干门课,而

① Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 65.

② Cross, T.P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia College, Office of the Dean, 1995, 30.

③ Bell, D. *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting*. New York and London: Columbia University Press, 1966, 44.



到了后来,连这分布必修的限定也被削弱了。与之形成鲜明对比的是,虽然哥伦比亚的核心课程只为本学院设计,但它的“当代文明”第三版的教材,被称为“哥伦比亚红皮书”,却被校外 200 多个学院使用。^① 哈佛大学学生事务理事会一年级研讨课委员会报告说:“一年级研讨课计划的产生很突然。1959 年春天,在区区数周内,研讨课由理念变成了实践,提高了哈佛大学教师的活力和才智。……推动这项计划的是哈佛大学的强烈的责任感,由于自己的声誉和资源,哈佛大学认为自己有责任担当教育上的领袖,而使得一年级研讨课得以实施的那笔资助只不过增强了这样的一种内在的情感;哈佛必须不断探索新的方式来改进本校和其他地方的教育。哈佛大学一年级研讨课的成功,在社会上引起强烈的反响,许多大学借鉴哈佛大学的经验,开设一年级研讨课计划。”^② 具有讽刺意味的是,新生研讨课早在哥伦比亚大学 1919 年的“当代文明”中就已经应用了,哈佛却要自吹在这方面的领先地位。哈佛从来不愿在任何方面甘于落后,哈佛人明知真相,但仍乐于自吹自擂。然而即便哥伦比亚大学的核心课程如此成功,卡内基教学促进基金会在 20 世纪 80 年代所做的对学术主任的调查并未将哥伦比亚大学列为通识教育实施成功的五所学院之一。^③ 虽然该项研究认为应在全美大学实施整合的核心课程,但它并没有认真考察哥伦比亚的成功做法。如果有一场通识教育竞赛的话,哥伦比亚扮演的正是稳重而缓慢的乌龟的角色,哈佛扮演的是爱抢镜头、跳上跳下、自高自大的兔子的角色。

克罗斯在回顾哥伦比亚学院核心课程变迁的历史后总结道:“哥伦比亚的绿洲也时刻需要精心的照料。如果哥伦比亚学院想忠实于它最高贵的欲望(impulses),它就必须耕耘这些核心课程,而不仅仅是将它们维持下去,因为它们是转瞬即逝和琐碎世界中的方舟。这难道不就是自由教育的全部吗?”^④ 真正对核心课程造成挑战的是时代的变化、社会的变迁和社会问题的转移。^⑤

① Buchler, J. "Reconstruction in the Liberal Arts," Miner, D. *A History of Columbia College on Morningside Heights*. New York: Columbia University Press, 1954, 108.

② *A Brief History of the Freshman Seminar Program*. <http://www.fas.harvard.edu/%7Eseminars/fs/history.html>. 2004-05-16/2007-06-30

③ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 99.

④ Cross, T.P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia College, Office of the Dean, 1995, 60.

⑤ Cross, T.P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia College, Office of the Dean, 1995, 30.

从“当代文明”1919年开课开始,当代的紧迫问题就要求不断修改课程。在写给霍克斯的私人信件中,约翰·考斯说:“师生都认为情况变化了,我们不能尝试遵循原来的目的重建旧计划,而是应该设计新计划。”^①1949年,卡内基教学促进基金会资助其他学校的教师来哥伦比亚学院考察它成功的核心课程。他们亲眼目睹了最杰出的教师——通常是在全国享有盛誉的教授——教授新生“当代文明”和“人文”课程,并乐此不疲。在这一过程中,学校的办学理念、对新生通识教育的一致认识以及校方坚持不懈的努力,是无数教师共同奋斗、编写教材、与学生讨论这些行动背后的关键支柱。如果哥伦比亚大学当初像现在的许多研究型大学一样忽视育人理念,那么再良好的初衷、再宏伟的辞藻,最后都会在科研考核的压力下消退。

(二)对现实重大问题关注不够

当然,虽然哥伦比亚大学的通识教育坚守了传统,但也不是完美无缺的。设计“当代文明”的初衷并不是让学生掌握一些共同的、核心的知识。当代问题,而不是某些特定的知识,是“当代文明”的内容。“当代文明”的第一任指导者、哲学教授约翰·考斯说该课程的目的是“通过让学生接触身边的素材,如自然资源、人的本性、近代历史,向学生介绍当前的紧迫问题”。^②一战后该课程在前五次教学计划中也都被定义为要探讨“当前面临的紧迫问题”^③。因为当时的设计者认为,每一代年轻人在日趋成熟之际都应该意识到他们这个群体所面临的问题,并明白他在那个群体中应承担的责任。^④半个世纪后,阿兰·布鲁姆在《走向封闭的美国精神》中也重申了这点:“如果我们对人类共同面临的那些重大问题没有真正的认识 and 了解,就不可能有郑重严肃的自由教育。”^⑤

但随着课程的实施,哥伦比亚大学“当代文明”的具体操作过程与最初的设想脱了节。虽然教学大纲仍认为“当代文明”的目标是向学生介绍当代问题,但大纲只列举了学生应阅读的西方经典思想家的作品,并没有罗列应讨论

① “Letters of John J. Coss to Herbert E. Hawkes,” 19 May 1932, in *John J. Coss Papers*. Rare Book and Manuscript Library, Columbia University.

② Coss, J. J. “The New Freshman Course in Columbia College,” *Columbia University Quarterly*, 1919(21), 245—249.

③ Cross, T. P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia College, Office of the Dean, 1995, 10.

④ Coss, J. J. “The Contemporary Civilization Course in Columbia College,” *Columbia University Quarterly*, 1932(24), 433—438.

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 343.



的当代重大问题,这些就留给大量的研究生助教自行操作了。到了70年代,课程与现实的相关性问题一直困扰着人们。学生们对军队征兵和轰炸柬埔寨等时事感到不解,于是开始怀疑阅读亚里士多德和康德等人的古典著作的价值。直到目前为止,“当代文明”也很少涉及20世纪的作家和文本,最新的读物是弗洛伊德的《文明及其不满》。课程似乎与时代脱节,这些文化遗产似乎无法解决人们面临的困境。经典著作在滋养学生的心灵、塑造学生的价值观方面有不可替代的作用,但经典仍应与当代问题密切关联,因为人类的文化遗产如若与现实紧密联系,则有助于人们解决当前面临的困境。如果以史为鉴是学习经典文本的初衷,那么在选择文本的时候就应考虑到当代问题。台湾学者黄俊杰曾指出:原典选读的课程,如能慎选主题,以“模块”(module)方式进行教学,则效果应大大超过纯粹的经典阅读,值得在通识教育中广为实施。^①现实问题从来就不是按照大学的科系划分的,它的解决往往涉及许多领域,这正是在通识教育中联结各个学科的契机。如果核心课程能积极应对新问题、将文化传统转变为解决当代问题的智力资源,就可以摆脱通识教育改革“毫无希望地反复叹息着一个了无生机的理想”^②的陈旧模式。例如,80年代哥伦比亚学院开始招收女生,女性问题不可避免地成了“当代文明”要涉及的一个问题。最简洁的办法是在选择经典读物时,注意那些思想巨人们,如柏拉图、亚里士多德、圣奥古斯丁和洛克等在他们的作品中如何看待女性,如何描述当时女性的状况。这比在讨论完所有经典名著后再单独抽出几周的时间来讨论当代问题效果好得多。当然并非所有经典均能纳入当代问题的视野中,因此该方法可与经典阅读的课程并举。

面对宏大的现实问题,如生态问题等,研究型大学以狭窄的学科研究为中心的运作方式凸显了它的弊端和滞后性。大学是学科壁垒最鲜明的地方,学科带头人以自己的研究领域为领地安营扎寨、招兵买马、扩充势力,在发展壮大同时排挤边缘、弱小、另类的思维,画地为牢、故步自封,失去了广阔的视野,“有使学术体制成为偏见的生产地,以服务自己的利益为尚,建立虚假的权威之虞”^③。虽然学科分化在科学发展初期显出造福人类、提高生产力的种种优势,但现实问题需要综合视野才能得到长远而有效的解决。研究型大学中

① 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第66页。

② Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978, 288.

③ 刘健芝等:《专题导论:从学科改革到知识的政治》,载华勒斯坦等:《学科·知识·权力》,刘健芝等编译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第2页。

学科分化这种滞后于现实的价值观和组织方式必须得到改革。如果哥伦比亚大学在坚持不懈地传授经典的同时,能以视野宏大而紧迫的当代问题为主题进行跨学科的团队授课,从各学科的角度对这些问题进行阐释,肯定能使本科生受益,同时也扩展了教师和学生的视野、加强他们与现实世界的联系。

(三)全球视野不够完整

哥伦比亚大学核心课程中“当代文明”与“文学人文”都以西方经典为文本,“艺术人文”和“音乐人文”也以西方作品为主。仅了解西方艺术人文成就,不可能对人类文明史有全面的了解。核心课程中的“全球核心必修”也是将世界文化分割,采用分布必修的形式。学生即便修满了“全球核心必修”的学分,也不能对全球文化有整体性的了解,无法全面把握世界文化图景以及美国文化在其中的地位。1学期的“非洲文明”加上1学期的“19世纪和20世纪的南非”并不能保证全球视野的完整性,这种一叶障目的做法容易导致学生对全球文化的片面了解和对异域文化的猎奇心理。而这一做法在美国大学相当普遍。虽然全球化推动了美国大学校园的多元文化教育,但多元文化教育并未能使学生掌握真正意义上的全球视野。

其实从各系抽调教师团队教授“世界文明史”、编撰相应的教材并不是不可能。而且,“当代文明”与“文学人文”的读本不能局限于西方经典,而应多融合其他文明的经典著作,摆脱西方中心主义,“音乐人文”和“艺术人文”也应该包括全世界的文明遗产,否则只能是“西方文明”、“西方文学”、“西方音乐”和“西方艺术”。全球视野不可能仅依赖一两门多元文化的课程一蹴而就,它渗透在所有的文学、哲学、音乐和艺术等课程中。西方人之所以应多了解东方文化,其中一个重要的原因在于:西方思想中对自然的对抗、分解和还原一直占统治地位,而东方思想传统中更多地具有天人合一色彩。在目前生态危机日益严重的全球化信息时代,西方文化应更多地反思本文化的局限,摆脱文化殖民的傲然心态,多吸取其他文化的精华。这就要求哥伦比亚学院的核心课程负责人自身要有相当的全球素养,在制定核心课程的教学大纲时,不应把“当代文明”、“文学人文”、“音乐人文”和“艺术人文”统统局限在西方文明成就中。

第二节 哈佛大学的通识教育

哈佛大学的通识教育与哥伦比亚大学的通识教育既有相似之处,也有迥异之处。相似之处在于,当人们谈论哈佛大学和哥伦比亚大学的通识教育时,



都只关注哈佛学院和哥伦比亚学院的通识教育,它们是两所大学本科教育的核心学院。不同之处在于,与哥伦比亚大学“秩序与意义的绿洲”相比,哈佛的通识教育改革则显得积极活跃、爱出风头,但又华而不实、虚张声势,没有什么实质性的内容。

一 哈佛大学通识教育的历史

(一) 爱略特之前的哈佛学院教育

哈佛学院在草创之初和其他同时代的大学一样,所有的课程都是必修课。到了19世纪30年代,选修课的范围越来越大,后来出现保守的反对力量,选修范围才有所收敛。最后,哈佛学院对学生不再采取高压政策,但课程也變得不再引人入胜。背诵的制度继续存在,强迫式的问答教学保证了师生之间最基本的互动。美国历史学家、记者和小说家亨利·亚当斯(Henry Adams)19世纪50年代在哈佛就读。他感觉哈佛只是一个提供住宿、没有压力和漫无目的的地方:“没有人太把哈佛当一回事。大家到这里来,是因为他们的朋友也在这里。哈佛学院是大家社交的理想场所。就教育而言,哈佛学院是一所温和、自由的学校。它给学生留下的财富,可以让他们日后成为受人尊敬和对社会有用的人……事实上,哈佛的教育只是为学生确立了大致的方向,却没有明确的目标。如果四年哈佛教育有什么成功之处的话,那就是:它给学生的人生履历留下了一段空白,给学生的心灵留下了一道‘水印’……哈佛教给学生的东西并不多(当然也没有教给学生太多坏的东西),它只是打开了学生的胸襟,让他们没有成见。学生没有记住一大堆事实,却又是‘孺子可教’。哈佛毕业生没有强烈的偏见。他们知识积累不多,但心灵是开放的,他们时刻准备吸收新知识。”^①当时的哈佛没有明显的职业训练和知识技能教育,仅为贵族提供润身所需的修养,这就是处于高等教育精英阶段自由教育的特征。

(二) 爱略特时期哈佛大学的通识教育

爱略特于1869年任哈佛大学校长,执政40年。他上任之时美国正处于重要的历史时期:当时新英格兰地区每2000人中只有1人上过大学,上大学人口比例在过去几十年里一直呈下降趋势。与此同时,美国社会正在焕发生机:横贯美洲大陆的铁路在1869年建成,美国工业正以令人炫目的速度发展。1862年和1890年两个莫里尔法案通过,联邦政府赠地拨款资助各州大办农工学院,后来这些学院大多发展为州立大学,很快培养出大批适合工农业发展

^① Adams, H. *The Education of Henry Adams*. New York: Modern Library, 1999, 54.

需要的专门人才。农工学院初创时,不仅在专业设置上注意到社会经济建设的要求,而且扩大了招生范围,令众多贫苦学生有机会求学其中。面对这种情况,哈佛这个贵族的“社会俱乐部”,即使还能苟且偷生,也冒着远离国家发展趋势的危险。^①

于是爱略特革命性地把所有的课程向所有学生开放。在爱略特上任前,学生的学习选择权微乎其微,学生选择课程只局限在特定的年级。例如,关于选修拉丁文,不管上大学时学生的拉丁文有多好,他也非得要等到三年级,才能阅读那个年级的拉丁文教材,因为那只是为三年级学生准备的课程。上任第二年,爱略特创造性地提出了“科目”(course)的概念——包括科目名称和编号,以供各年级学生选修。几年后,爱略特推出了另一项创新的举措:学校在学生选课时告诉学生这门课程由哪位教师任教。到1884年,哈佛的必修课程所剩无几。到了他卸任的1909年,学生只需必修1门外语和写作,其他尽可以随便选修。^②

爱略特还将学士学位设为进专业学院继续深造的前提。而在他之前,进入高等教育的学生可以在哈佛学院和专业学院之间作选择。爱略特的改革强制那些新兴的专业人士在走向职业生涯之前必须先接受哈佛本科学院教育,从而把他对自由教育价值的信念制度化。爱略特还指出:“讲座制通常在白白浪费精力,教师在不遗余力地把知识注入一个筛子,但知识从一头流进,又从另一头流出。学生的大脑只有工作起来才能得到锻炼。”^③在爱略特的领导下,哈佛大学规模迅速扩大,学生数量、开设课程的数量和上课教师的数量都在激增。爱略特上任的1869年,哈佛有本科生570名,教授45名;而到他卸任的1909年,本科生达到2277名,教授则达194名。^④当时哈佛还迫切需要设法解决讲座制效率低下的问题,同时又不至于增加聘请教师的开支。分组教学(sections)便是一个解决之道,它将上大课的学生分成若干小组,并配备实习教师与这些学生交流。^⑤

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 33.

② Bok, D. *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2006, 3.

③ Eliot, C.W. *Report of the President, 1879—1880*.

④ Morrison, S.E. (ed.) *Development of Harvard University, 1869—1929*. Cambridge, M.A.: Harvard Univ. Press, 1930, xc.

⑤ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 38.



由于经济的发展,农工学院的建立,教育也开始服务于消费者的利益。早在1850年,马萨诸塞州的立法机关就敦促哈佛传授有用的知识,指出在选修制度下“谁需要学习什么课程,就得出钱;凡无人问津的课程就要放弃”^①。30年后,爱略特自豪地宣称,他在哈佛的自由市场已经给学生带来了好处,因为在所有的院系,由于学生选课的作用,“教授感觉需要随时更新自己的教学,以便让课程内容更有趣、更有用、更贴近学生实际”^②。然而实际情况是:一方面,爱略特摒弃了陈腐的死记硬背的教学方法,师生关系开始热乎起来;另一方面,随着学生选择权的扩大,教师也开始随心所欲地选择教学内容。到19世纪90年代,本科生已享有充分的选择权,但他们不清楚所学的一切对自己意味着什么。^③

1890年,哈佛大学还为本科生开设了高级课程,邀请那些专门从事研究和研究生教育的学者给本科生上课。爱略特提出大学应该实现学术卓越,聘请最优秀的教师,给最优秀的学生上课,大学应是共同探究高深知识的殿堂。这无疑具有创新精神。在爱略特的领导下,哈佛“词典”发生了巨变。从1825年到1869年爱略特上任前,校长和院长的年度报告中出现“卓越”的地方只有14次,而在爱略特在任的40年里,“卓越”一词在报告中出现了411次!^④但让专家上课也带来了意想不到的结果:他们把本科教育的宗旨置于一边。专家只传授自己研究领域的内容,却不关注教育本科生到底需要什么。

(三)洛威尔时期哈佛大学的通识教育

在哈佛的教师队伍中,阿伯特·劳伦斯·洛威尔(Abbot Lawrence Lowell)是批评爱略特最积极的一位。爱略特完全打破了公共课程的结构,发展了研究生院,允许本科生自由选课,洛威尔对此持反对态度。在爱略特任期的最后几年,洛威尔主持了一项对本科教育的评估工作。该评估委员会发现,爱略特的自由选修制显得过于激进了,55%的哈佛学生只学了一堆初级课程就毕业了,超过70%的学生没有在任何领域进行过深造。^⑤

① Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978, 102.

② Eliot, C.W. *Report of the President, 1879-1880*.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 40.

④ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 34.

⑤ Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978, 227.

鉴于此,爱略特的继任者洛威尔从1910年开始实施“集中和分布”课程,改革爱略特的全面选修课。学生的16门全年课程中至少应有6门集中在一个分支。为了丰富本科学术经历,洛威尔引进了导师制,由教授而不是研究生或讲师指导本科生。这样的结果是加强了本科专业教育,但通识教育却仍未得到足够的重视。人们普遍认为,只要在专业之外的领域随便修些课程就算完了。^①

(四)“红皮书”时期哈佛大学的通识教育

1943年校长科南特执政期间,一个由贝克(Paul Buck)领导的委员会负责设计为学生提供“对他们共同拥有的社会的统一理解”的课程。科南特看到战后美国存在智力相对主义的威胁,民众中缺乏对一套共同信仰的忠诚,日益增加的流动性和传统机构(如教堂和家庭)权威的衰落更加剧了这一状况,价值与信仰的缺乏使得美国人民容易追随某种狂热的潮流,或接受其他思想的灌输。科南特和他的委员会在学院内外经过广泛的咨询和商讨之后认为,教育系统应提供一个共同的文化,对多元的社会起到团结和统一的作用,并在一个对意识形态严加提防的国度提供一种宽容的氛围。

贝克领导的委员会提交的报告就是著名的《自由社会的普通教育》,俗称“红皮书”。它要求学生完成3门全年的通识课程,1门在人文领域,1门在社会科学领域,另1门在理科的2门中选择1门。这与洛威尔的课程计划相去不远,只是通识课程脱离了各院系而单独设置,因为科南特对由各学科专业教师教授通识课并不乐观。文理学院的教师以135:10的优势通过了委员会的建议,并将课程限制并且集中在“通识教育”一栏下。虽然“红皮书”至今受到人们的评论和颂扬,但它在某些方面解散了洛威尔建立起来的体系:各院系不用为非专业学生提供恰当的通识课程和导师制下的指导。它许可专业化,并且对当时学生眼中学院教学的主要弱点——讲座制盛行——只字不提。

“红皮书”建议的通识课程直到1955年才完全实施。它要求学生从16门课程中选择6门作为通识教育,它们涵盖了三个学科领域——人文、自然科学和社会科学。学生要在人文和社会科学领域至少各修1门2学期的通识课程,这些课程被列为基础课。此外,学生要修1门全年的(即2学期的)物理科学或生命科学,作为自然科学的通识要求。人文领域中的“文学名著”(Great Texts of Literature)和社会学科中的“西方思想与制度”(Western Thoughts

^① Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 190.



and Institutions)是所有学生必修的课程。“这2门课程,加上原先的《物理学导论》,可以帮助学生完整、系统地理解西方文明遗产的主要内容。”^①除了这些基础课,学生还要完成通识教育要求的3门高级课程,这些既可以从高级通识课程(通常是1学期的)列表中选出,也可以选择各专业院系内的全年或半年课程。

但到了文理学院实施通识课程时,原先计划的学生必修课程被放弃了,取而代之的是:要求学生在专门开设的若干课程中选修部分课程。“西方思想与制度”被冠以“社会科学2”的名称。但学生也可以选修“远东文明史”,如果学生选择了后者,那么这些学生的生活就会不同,因为他们学习的内容根本不是自己文化遗产的一部分。一开始课程的范围有所限制,但以后20年中,五花八门的课程就出现在通识课程中了。^②“1945年之后的25年里,哈佛的‘红皮书’计划的实施讽刺性地扭曲了原先设定的目标。”^③主要问题是被认定为通识教育的课程越来越多。从1963年到1969年,通过批准的通识课程从55门增加到101门,甚至包括诸如“斯堪的那维亚电影”和“医疗危机”之类的课程。^④其中的一个原因是动荡的60年代没有为美国高等教育中的必修指定课程提供肥沃的土壤。

通识课程的本意是为了传授共同的价值观,在这方面“红皮书”并不比其他大学的通识教育高明多少。但1945年后课程中贯穿的民主价值观,倒是比1937年或1919年的课程改革更加令人振奋。^⑤然而由于专业课程的分割和肢解,二战后提出的围绕民主社会公民意识为不同学生提供共同体验的理想已消失殆尽。当60年代社会动荡潮流席卷哈佛校园之时,通识课程被视为“无望的”、“不合时宜的”和“沙文主义的”。^⑥早在1962年,哈佛的校报《深红

① The Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1945, 217.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 54.

③ Keller, P. *Getting at the Core: Curricular Reform at Harvard*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982, 17.

④ Keller, P. *Getting at the Core: Curricular Reform at Harvard*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982, 19.

⑤ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 55.

⑥ Ryan, M. “Gen Ed Used to Mean Something Else,” *Harvard Crimson*, 1971-02-24.

报》的一篇社论就批评道：“通识教育变得越来越专门化了。”^①“红皮书”问世后的30年里，课程的专业性和选择性完全占据了主导地位。历经动荡剩下的课程由于缺乏内在逻辑，学生们开始怀疑大学教育的价值。正如1970年一位教授所说的：“如今的学生虽然接受了通识教育，但未能成为内省的绅士，相反他们成了嗅觉灵敏的社会活动分子。”^②

（五）核心课程时期哈佛大学的通识教育

哈佛核心课程的开发缘起于1971年博克被任命为校长，以及1973年亨利·罗索夫斯基被任命为文理学院的主任。罗索夫斯基在成为主任之前就在公开场合流露对“红皮书”改革后的通识课程的不满，于是着手建设新的核心课程。当时还有许多杰出的教授参与了核心课程的规划，但一致意见的达成却是个艰难的过程，本科生直到1979年的秋天即罗索夫斯基做主任6年以后，才开始注册核心课程，而整个项目完全到位则是1984年。

在一个将优秀基于学术成就高度英才化的院校中，核心课程的关键理论基础——各学科体现了截然不同的理解方式——再次肯定了学科的重要性。和大多数通识教育项目不一样，核心课程不再在院系课程和非院系课程之间划清界限，相反，它成了任何专家都可以教授的项目，只要焦点稍作调整即可。新的哈佛核心课程强调掌握各学科知识的方法，而强调“掌握知识的方法”的一个实际优点是：没有哪个科目会被排除在核心课程之外，教师也不需要增加视野广阔的课程。“红皮书”曾强调的“放弃所有领域和所有系都对通识教育有同样价值的念头”^③已不再有意义。课程指南中虽然申明，“每个分支下的课程虽然属于不同的科目，但它们都强调某个独特的思维方式”，但是很难说“社会分析”下的“经济学原理”、“心理伤害”和“城市革命：考古学和早期城邦调查”是否传授同一种思维方式。后来院长们也不支持核心课程了。只要教师愿意，都可以去教核心课程。既然大家都可以上核心课程，就无所谓荣誉了。一旦哈佛的行政部门反对，核心课程也就崩溃了。院长们把矛头指向了这一课程过去没有被挑明的弊端：事实上，它不但不是“核心课程”，甚至连课程都算不上。^④ 在指导思想和实践中，核心课程都缺乏统一的安排，这导致学

① Editorial. "Gen Ed Has Turbulent Past," *Harvard Crimson*, 1962-10-17.

② Editorial. "Gentleman and Gen Ed," *Harvard Crimson*, 1970-02-14.

③ Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, 57.

④ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 59.



生从一开始就对核心课程批评不断。

核心课程的产生是与当时的学术背景相符的。在 20 世纪 70 年代,学生构成也有变化,原来学生以男性白人为主转为性别平等和多元种族的人口构成。这样,科南特和贝尔提倡的“共同文化”就有招致争议的危险。学术语汇和价值观也有很大的变迁,对“伟大”和普世主义的谈论被多元和差异的讨论代替。美国文科自由教育新的重点是多元文化主义(意指接触特定种族的视角和传统)和价值观(强调知识的伦理内涵),重新关注服务(从实习和校外社会服务项目中显示出来)和社会,以及所谓的“公民教育”,并且重振杜威提倡的教育是学习和探究的合作过程。所有这些价值观不容易在一套指定必修课中实现。

二 哈佛大学通识教育的现状

(一)新世纪哈佛大学的通识教育

在博耶报告发表后,哈佛积极响应其中的号召,采取了一些措施。例如,2004 年的通识报告建议扩展学生研究的机会,元月小学期有更多的课程选择和研究机会。^①这是一种集上课、旅游和实地调查为一体的“文科课程改革”。同时,一年级研讨课成倍增加,2001/2002 学年增至 65 门,2002/2003 学年增至 89 门,2003/2004 学年增至 103 门。2003/2004 学年的研讨课中有“西格蒙德·弗洛伊德与 C·S·刘易斯:两种对立的世界观”等课程。和其他研究型大学一样,哈佛只是在教学手段上采取了革新,而无力恢复统一的教育理念。这些新生研讨课如此褊狭,将两个文学和心理学界的人物放在一起,让学生关注这些学科历史长河中的个别人物,而不是拥有完整的学科历史图景,偏离了通识教育的宗旨。这种课程更适合学者个人搞研究,以求在学术期刊上发表些标新立异的文章,与其说它们是学生开设的,不如说是为教师自己开设的。它们为教师节约备课的时间和精力,使他们不用专门为外专业的学生备课了。这种褊狭的课程对学生的成长,可以说负面作用大大超过正面影响。在这种专业性很强的课程中,学生了解的是一系列教授搞研究用的狭窄领域的材料和视角,它们远离真实世界亟待解决的重大问题和学生个人的生存意义,离开了经验世界和超验世界的宏大背景,失去了本科课程的生机和意义。

2002 年文理学院的系主任要求复议哈佛本科课程。为此,科比主任任命

^① Kirby, W.C. Letter to Members of the Harvard College Community. <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/>. 2004-04-26/2007-06-30

了一个工作组和委员会,通过 2003~2004 年间的调查和探讨,在 2004 年提交了一份《哈佛学院课程审查报告》。该报告的主要结论就是建议“核心课程由通识教育要求(general education requirement)替代”。显然这并不能表明什么变化。科比没有明确他是如何理解“共同基础”的,他只是强调学生自主选择学习内容是教育的价值所在。^①该报告对那些根本性问题依然避而不谈,它承诺降低对学生必修课的要求,增加学生选择的机会,最大限度地发挥学生选课的灵活性,特别强调国际化和科学革命是学校关注的重点,这完全是 2001 年秋萨默斯校长就职演说的翻版。其他的课程改革集中在对课程时间和科目数量的安排上。报告一经出台,人们纷纷批评其缺乏系统性。报告的主笔甚至承认,新课程并没有明确的方向,但保证说,在接下来的一年里,“指导思想会慢慢清晰起来的”。一位学生更是表达了对新课程的失望之情:“60 页的报告索然无味,满是不疼不痒的建议,有的太笼统,有的不切实际。”^②

几经延期,2005 年秋,一份通识教育报告终于出台,该报告证实了这一点:由于校长没有对“名著之所以为名著”的问题给出自己的看法,对学院的教授来说,也只能是“以其昏昏,使人昏昏”。如果萨默斯和科比原本希望自己能像科南特倡导的通识教育课程和亨利·罗索夫斯基的核心课程那样,给哈佛学院的历史留下浓墨重彩的一笔,那么他们的希望落空了。人们发现,如果大学领导人自己不能明辨方向和目标,那么伟大的课程就不可能诞生于官僚人员的片言只语或者教授们喋喋不休的争论中。^③

新通识课程规定学生需要在原有通识课程的自然科学、人文科学和社会科学中,各选择 3 门科目,只是现在有了新的、更时髦的科目名称。科目可以由各系教师开设,而不必为通识教育特设。既然是“空瓶子”,里面装什么都可以。只要能发动那些教授从系里出来上课,那些宏大的概论性课程可以保留,但学校并没有一项制度确保学生来修习这些课程。另一方面,哈佛根本不可能保证学生能从随意选择的 3 门科目中掌握什么。新课程完全放弃了共享知识、共享价值观甚至共享抱负的理念。由于没有明确规定学生所需知识的轻重缓急,哈佛实际上在向世人宣布:在 21 世纪,一个受过教育的人可以不知道

① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 23.

② Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 23.

③ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 61.



“基因”、“染色体”和“莎士比亚”!^①

2006年10月哈佛大学《通识教育工作小组初步报告》首次将适应变化作为通识教育目标提出。但正如本书在通识教育的定义中指出的,适应变化不能作为通识教育的目标。将“何以为生”而不是“为何而生”放在目标的位置,是将工具与目标本末倒置的做法,是缺少教育理想、目光短浅、对理想失去信心的做法。哈佛口口声声说要坚持通识教育,号称哈佛教育“必须传授那些在日益国际化、多元化的世界中必需的广博知识”,但却无法指出所谓“必需”的知识到底是什么,也无法指出“广博”的知识体系应如何建立。通识教育这一伟大的理念如今在哈佛却变得“衣衫褴褛”,就好像“皇帝的新装”。“这只能说明,哈佛已经不知道什么才是好的教育。在这个缺乏教育原则的时代里,学生的学习动机当然是为掌握独门绝技、为就业做准备,而哈佛也只能通过抨击学生的学习动机,才能转移人们的视线,否则人们将发现,哈佛的教育其实是‘一丝不挂’的。”^②

2009年秋哈佛实行新的通识教育,替换原来的“核心课程”。新的通识教育仍是分布必修的形式,分为“美学与阐释理解”,“文化与信仰”,“经验与数学推理”,“道德推理”,“生命系统科学”,“世界中的社会”(Societies of the World),“世界上的美国”。哈佛声称原来的核心课程着重让学生接触不同的掌握知识的方法(ways of knowing),而新的通识教育项目旨在将基于自由探究精神的自由教育与校外生活联系起来。但新的通识教育项目仍然是分布必修制,所谓“美学与阐释理解”下也包含许多细碎的课程供学生选择。所以,只要不改变繁琐细碎的分布必修通识课程体系,通识教育的宗旨就很难达到。

(二) 外国文化通识教育

新课程还将取代“外国文化”课程中的学术性教学内容(后者不再作为必修内容)。出国留学委员会认为哈佛学生设计的课程和活动,应该反映哈佛学院致力于对其他社会的文化与价值观、对不同教育目标和教学法的理解和尊重,应该在关注学术质量、积累知识和培养技能的同时,尽量让学生浸润在对方社会中以培养他们对文化环境的敏感性以及对陌生事物的容忍。^③ 委员

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 62.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 212.

③ *Harvard College Curricular Review: List of Recommendations*. www.fas.harvard.edu/curriculum-review/Recommendations1.pdf. 2006-04-01/2007-06-30.

会期望——但没有列为必修——每一个哈佛学院的学生有一次重要的国际经历。通过这种国际经历和语言或其他相关课程的联系,学生对异文化会有更丰富的理解,那将超出以前“外国文化”课程所能提供的。委员会进一步建议哈佛学院采取对地域研究证书的官方认可方式,鼓励学生积极参与对其他社会和文化的跨学科学习。例如从1967年开始文理学院的拉丁美洲和伊比利亚研究常务委员会就颁发给学生“拉丁美洲研究证书”。^①委员会还认为应特别注意提高理科专业学生出国实地考察和在国外实验室工作的机会。^②

送学生到国外学习当然是前进的一大步,但这些时期的学习只有在学生对将要访问的国家和文化颇为熟悉而不只是知道皮毛的情况下才更有教育意义,放弃“外国文化”中学术性课程的必修要求显然是舍本逐末。例如“全球化社会中的公民”要教授文化、宗教、社会和政治的多样性是如何塑造全球化、并引发各种冲突干扰以至于扭曲全球化。这方面最好的方法不是把本科学生送到国外去,就像罗马诗人贺瑞斯(Horace)在2000多年前描写的:“漂洋过海,改变的是气候环境,不变的是我们的心灵。”^③从国际经验中学到的感性知识确实有书本知识无法替代的意义,但到国外学习或游历是否是对宝贵的资源——研究型大学中本科学院的教学时间——最有效的利用方式?了解贫困最好是让自己身处贫困的环境,但没有人会提出让社会学专业的学生抽出大学教育的时间,到贫民窟生活一年。考虑到美国社会贫富差距悬殊,更有意义的做法是让学生利用暑假时间,在不同富裕水平的县之间交换体验生活。其实家长和学生有同样的担心:头顶世界顶尖学府光环的学生,不在哈佛与同学共同学习、讨论,让他们到层次更低的别国大学去体验生活,究竟能学到怎样的“全球化素养”?^④要说学习数学、生物化学,最好的地方非哈佛莫属,这些领域的学生出国,更多是为了体验生活,而不是出于学术的考虑。而现在哈佛提倡学生出国,主要也是出于增进学生体验的目的。哈佛的学费非常昂贵,因为那里有最好的师资、图书馆和研究设施,它甚至一直反对给参与“体验式学

① *Harvard College Curricular Review: List of Recommendations*. www.fas.harvard.edu/curriculum-review/Recommendations1.pdf. 2006-04-01/2007-06-30.

② *Harvard College Curricular Review: List of Recommendations*. www.fas.harvard.edu/curriculum-review/Recommendations1.pdf. 2006-04-01/2007-06-30.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 69.

④ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 71.



习”(experiential learning)(如社区服务)的学生以学分。现在哈佛却把留学经验作为获得本科学位的基本要求,这些措施出台反映了校方没有全面深入地思考通识教育的主旨,只是追随目前各大学的出国留学热潮。

“全球化社会中的公民”应以全面了解世界文化和政治历史背景为基础。缺乏基本的全球化素养、仅拥有片面视野的公民无法恰当履行全球化社会中的公民职责。目前外国文化的通识课程多简单地以某个国家、某个地区为主题,这样并不能培养学生“宽阔的国际视野”。^①其实全面系统地传授世界文明史、让学生了解全球各文化的分布与发展并不是没有可能,它需要学校组织教师、奖励教师在本学科科研之外的教学和视野,而这显然不是研究型大学的工作重点。

(三)哈佛大学通识教育变迁总结

总结哈佛大学通识教育变迁的历史,早年殖民地时期的哈佛学院沿袭欧洲古老大学的永恒主义,但建国开发西部时便融入了进步实用主义。爱略特校长(任期1869~1909年)力倡选修制度,允许学生自由研习,但继任的洛威尔校长(任期1909~1933年)注重古典,显然永恒主义又还魂,而且把持当道。继任的科南特校长(任期1933~1953年)有鉴于此,以其要素主义的观点而平息校园内的两派争斗,于1945年二战后实施哈佛通识教育“红皮书”。后来继任的普西校长(任期1953~1971年)个性刚烈,又倾向永恒主义,但在校园民主风潮、学生校园运动中只好辞职,由博克校长(任期1971~1991年)上任。博克上任初期也颇欣赏进步实用主义,但发现自由过头漫无章法终非哈佛所愿,因而任命罗索夫斯基规划核心课程,采用要素主义。但师生们实在是自由惯了,对核心课程少量而必要的规定仍有人不满,陆登庭校长(任期1991~2001年)上任之初也顺应民心 and 时代风潮,采用民主多元、教授治校、学生自治措施,但实在感到多元冲突、沟通协调的痛楚和缓慢,心力交瘁,而改采用稍微集中或中间偏右的政策。但他颇感伤神伤身,于1994年底病倒请长假。^②

我们看到,哈佛大学历次课程改革都有侧重点,1869年的选修课改革强调赋予学生自主选课的自由;1919年的分布必修制改革强调必修课程和选修课程的平衡;1945年的“红皮书”强调培养自由社会的公民,树立西方价值观

^① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 69.

^② Heller, S. “President Rudenstine’s Leave Stuns Harvard,” *The Chronicle of Higher Education*. 1994(Dec 17), A18.

和公民意识;1978年的核心课程改革强调赋予学生探索知识的途径、掌握各学科的方法;21世纪的课程改革目标是培养全球公民,强调课程的跨学科性质。当然这些辞藻的背后是实践与理想的巨大差距。虽然每次改革均有重点,但实践的结果其实是一贯地限于各学科领域的分布必修课程,而且课程数量之庞大,根本无法达到“必修”的限定效果。

三 哈佛大学通识教育评析

(一)哈佛大学实施通识教育的困境

在一个奖励学术专业化的研究型大学,无法保证各院系自觉地产生足够数量的整合课程满足本科生通识教育的需要——那些探讨重大问题、涉及重要文献、视野宽广、胆大而雄心勃勃的课程。哈佛的教师可能倾向于紧抱学科海岸,远离危险的蔚蓝色海水,正如过去“红皮书”和核心课程实施中表现出来的那样,因为大学根据发表文章的数量和重要性评定教师的业绩。在个人生涯的前期和中期,那些聚焦在一小块领域、探索科学前沿、花大量时间在研究生和博士后团队中、致力于科学探索的人容易获得成功。他们不太可能花很多时间在本科生上,或超越他们基于研究的专业领域。当然有例外,通常是那些即将退休、功成名就的科学家。哈佛大学生物学家威尔逊认为对这个问题他已经想过很久,却一直没有答案。因为在哈佛,他不能推荐一位杰出的教师但不是一流的研究者得到终身教职。^①当然,哈佛也不乏通过改变奖励机制及教师聘任标准而带来积极变化的例子。距哈佛园四分之一英里的哈佛商学院,就将教学作为自己的重要使命。从哈佛学院升入商学院的学生会惊奇地发现,后者的教学质量比前者高出许多。^②

如今的通识教育的一个缺陷就是它对主修的专业化趋势制衡得太少。如果说早期核心课程暗含的规则是广阔的视野,那么随着时间的流逝,这一规范也消逝了。虽然哈佛对通识教育的要求有过短暂和半心半意的支持,但哈佛不是实施通识必修课的地方。这是个力求在各专业领域中争取卓越的地方,而它的课程也反映了这一理念。哥伦比亚和芝加哥大学有逾50年的必修基础课的传统,而哈佛的学生已经对通识课程和其他课程的关系感到困惑:这些

^① Wilson, E.O. *On General Education at Harvard*. <http://www.harvard.edu>. 2004-12-01/2007-06-30

^② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 84.



通识课程数目繁多、不断扩张,却不能自成一体,开发一门通识课程而又不能使之明确地融入学生的课程整体,因此罗列如此众多的通识课程似乎是个错误。^①

(二) 哈佛大学通识教育中价值观维度的缺失

当年清教徒担心自己的孩子可能成为不学无术的牧师,新英格兰著名作家希金森认为:“哈佛大学的健康发展和真正的福祉是与国家共命运的”;而“红皮书”则担心,如果哈佛不能恪尽职守,社会的文明进程就会徘徊不前。如今哈佛的办学思想中已经找不到这样的担忧和理想了。古老的通识教育理想已有名无实,哈佛教育不再致力于解放人的思想和精神。经过3年的调研,2005年提出的哈佛课程评估结论告诉我们:哈佛学生是自由人,在大多数情况下,他们可以按照自己的意愿选择学习内容。^② 现在的哈佛本科教育中,教授们可以随心所欲地教学。为了劝说前哈佛学院院长支持新的教学要求不高的课程,一名教授这样说:“新课程意味着,我们教师不用再为那些不想选修我们课程的学生上课了。”但那些对学生最有裨益的课程,通常是那些学生不情愿学、需要外界施加压力的课程。如果允许教授随心所欲、投学生所好地上课,那么哈佛就无法将几个世纪继承下来的通识教育思想在下一代发扬光大。现在的通识教育成为学者轻而易举妥协的产物,而学者们放弃了他们对学生和社会的长远责任。^③

“哈佛在向学生传授知识,但没有向他们传授智慧。学生可能在学科知识和课外活动中成绩卓著,但他们接受的整个教育并不系统。5年或10年后,又有几个学生能很好地回答这样一个简单的问题:哈佛教给他们最重要的东西是什么?”^④在争夺优质师资和生源的过程中,哈佛忘记了本科教育的根本目的——把青年培养为有社会责任感的人!“《自由社会的普通教育》发表60年后,美国社会的发展与哈佛教育几乎背道而驰。新通识教育报告不但未能

① Harvard Committee on General Education. *Harvard College Curricular Review: Report of the Committee on General Education*, 2005(Nov.).

② Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 253.

③ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 254.

④ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 255.

促进价值观与理念的共享,而且也放弃了旧通识教育所秉承的理想。”^①“课程内容比以前更加丰富了,但课程已不再围绕那些普遍认同的理念来设计;教授们依旧在给学生们打分,但这些分数已经演变为学生进入研究生院学习的资格,而不是教师向学生提供的教学反馈;纪律制度已经演变为可以辩论的‘小小法庭’,而不再是进行道德教育、帮助年轻人成长、培养具有责任感公民的途径。”^②

哈佛在许多领域都要争第一,而且通常能获得成功。但是哈佛在维护卓越形象的同时,却牺牲了自己更远大的目标。哈佛领导人听任学校的办学方向偏离教育的宗旨,只一味迎合消费者的需求。在这些领导人的眼里,哈佛已经不再是传统意义上的哈佛,而只是一个品牌。^③作为名牌大学中的佼佼者,哈佛本来更有力量积极应对消费主义对大学的冲击。哈佛培养的许多毕业生都将成为社会的中流砥柱,哈佛在影响社会发展方面的教育优势是得天独厚的。虽然财力和抱负可以让这些名牌大学回击那些给教育造成负面影响的社会力量,但最终它们还是自鸣得意地随波逐流。^④

哈佛校长应该从哈佛学生的真实背景和抱负出发,帮助文理学院在教师中培养一种共同的本科教育责任感。哈佛学生的才华无与伦比,之所以需要教授的教育,是因为他们就是世界的未来。我们必须从培养受人尊敬、能促进世界进步的公民、专业人员和学者的高度来设计课程。^⑤“如果在每一件事情上,哈佛都能以‘尊严和尊重人性’为指导思想,培养学生的生活哲学观,那么哈佛教育还可以重新给学生带来启迪。如果哈佛辜负了这一使命,那么受损的不只是哈佛自己,更有国家和社会的文明进程。”^⑥

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 62.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, Preface.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 253.

④ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 255.

⑤ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 264.

⑥ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 268.

第四章

美国研究型大学通识教育面临的挑战

20 世纪中叶,《大学一解》就对大学教育的种种弊端进行了深刻的批判,哈佛的“红皮书”也对通识教育的重要性及理想作了阐述,为什么时至今日,美国顶尖大学的通识教育未曾向《大学一解》和“红皮书”指明的方向有所前进,仍旧停留在对理想的讨论上? 1977 年弗莱德里克·鲁道夫(Frederick Rudolph)总结了美国大学的课程改革历史,认为“总体上教育改革运动毫无希望地反复叹息着一个了无生机的理想(hopelessly engaged in the respiration of a lifeless ideal)”^①。虽然表面上看,新生研讨课、新生年、学习共同体、课群等新的教学手段与方法上演得热闹非凡,但本质上,《自由社会的通识教育》发表 60 年后,美国社会的发展与当初的哈佛教育理想几乎背道而驰,“红皮书”根本没能建立起由理想公民支撑的民主社会。新的哈佛通识教育报告不但未能促进价值观与理念的共享,而且也放弃了旧通识教育所秉承的理想,即希望“在冷战之初……通过开设针对当代问题的课程,建立一个美好的国家意识形态”^②。目前的改革成果主要是发展了通识教育的新手段,包括对主题项目的兴趣与日俱增,但学术领导人对通识教育理念并没有显示出多大兴趣。^③

撰写哥伦比亚大学通识教育历史的克罗斯认为:通识教育面临的最大挑战是时代的变迁和社会问题的变化。^④ 通识理想要对现实产生影响就必须扎根现实,探讨现实的重大问题,谋求解决之道,这样超验的理想才能显示它对实践的指导意义。本章拟着重讨论目前通识教育应面对的时代问题和挑战。

首先通识教育要面对由来已久的专业化的挑战。在科技迅猛发展的今

① Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978, 288.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 62.

③ Ratcliff, J.L., Johnson, D.K. and Gaff, J.G. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities, 2001, 1.

④ Cross, T.P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia College, Office of the Dean, 1995, 37.



天,专业分化呈现前所未有的势头。在古代亚历山大图书馆尚能荟萃各国的经典文献,而现在一个国家的图书馆已无法容纳所有学科的重要著作。一方面学科分化使得学科分裂出无数细小的分支,另一方面,知识经济时代知识更新的速度使得任何一个学科领域中的权威文献日新月异。伴随知识的分裂,价值的支离破碎不可避免。知识的寻根是通识教育对抗学科分化和价值破碎的良策,但这势必要得到大学组织和价值观上的支持。除了专业化,生态危机亦迫切要求大学改革通识教育,加强通识智慧的生态维度。生态危机直接威胁着人类的生存,它是教育肢解自然、学科分化的结果,是人类追求物欲的价值观的反映。在全球化时代,通识教育还要应对全球化的新形势,重新思考其内涵和影响。专业化、生态问题和全球化都涉及价值问题,价值是贯穿通识教育三个层次宗旨的主线,也是通识教育的核心问题。教育的价值观决定了具体的教育策略和思路,决定了通识教育的改革方向,价值观教育亦寓于通识教育之中。本章将逐一探讨这些问题,这些问题彼此之间紧密联系、互为因果。

第一节 专业化

早在19世纪纽曼就对高等教育的世俗化和专业化表示不满。随着社会的发展、科技的进步,知识分化的速度成百上千倍地激增,专业化对通识教育的阻碍也有增无减。

一 专业化的发展

(一)三大学科的发展

自然科学与其他学科的分道扬镳,从康德和歌德之后就开始了。前者是最后一位在自然科学方面贡献卓著的哲学家,而后者则是最后一位认为自己对科学的贡献要大于其对文学贡献的伟大文学家。布鲁姆认为,他们所取得的成就并不在于他们作为哲学家和诗人碰巧涉猎了科学,而在于他们的论著真实地反映了自然,他们的科学研究是对存在、自由和美的沉思,因而富于生机。他们是从传统的整体观点探寻这类问题的最后代表。自然科学的尔后发展带有瑞士思想的风格,对朦胧旷野上发生的任何战斗严守中立。^① 自然科学日益只关注求真,将善和美抛在一边,保持价值中立。其实真、善、美是难以

^① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 349.



分割的。

随着科学的发展,社会科学很快也成为自然科学方法的消费者。尽管前一代有影响的社会科学家中还有许多人 为 19 世纪与 20 世纪的人文艺术思想如痴如醉,然而今天已经没有什么社会科学家希望从这些历史思想中更多地发掘些什么,越来越少的社会科学家能够以自己独特的方式体认和熟知这些思想。在社会科学方面那种德国与法国学者的气质,那种能够思索和洞见生活、明智而又通达的智者风韵,在现今的学者身上几乎消失了。^① 爱德华·席尔 斯在其经典著作《论传统》的导言中专列一节“社会科学对于传统的无视”,指出当代社会科学受启蒙运动观念的影响,接受了怀疑传统和不能容纳传统的观念。他说:“读一下当代社会科学家对特定情况中发生的事情所作的分析,我们就会发现他会提及参与者的金钱利益、非理性的恐惧与权力欲,他们用非理性认同或利害关系来解释群体内部的团结,他们还会提及群体领导的策略,但是他们很少提到传统与重大事情的密切关系。现实主义的社会科学家不提传统。”他认为,社会科学坚持“现时现地”的研究,而忽视时间的“历史向度”,“社会科学各分支在理论上越发达,就越不注意社会中的传统因素”。据席尔斯分析,社会科学对传统的忽视有各种原因,其中最根本的原因是社会科学家接受了进步主义的观点,于是厌恶传统、把传统视为落后甚至反动的,他们认为现代社会正走在一条无传统的道路上,“利害关系”和“权力”将支配人的行为。^② 虽然社会科学抛弃了传统,但它的发展日益强壮,日益和支配这个世界的自然科学协调一致。与此同时,它也丧失了原初那种激情与传播福音的热诚,致力于在现代生活各个方面显示自己的用途,诸如经济学与心理学所显示的那样。^③ 许多研究表明,主修自然科学的学生批判性思维和社会事务参与程度方面都不如其他专业的学生,他们比较重视大学的职业功能。^④ 社会科学既然在方法论上力求向自然科学靠拢,它自然也容易沾染上自然科学的缺陷,缺乏对自由等价值理念和批判精神的追求。

在哲学方面,布鲁姆认为,它的发展趋势斥退了许多对人的问题感兴趣的学生。这些学派的教授们实际上不会也不能讲授什么值得重视和耐人寻味的

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 369.

② Shils, E. *Tradition*. Chicago: the University of Chicago Press, 1981, Preface.

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 358.

④ Wilder, D.H., McKeegan, H.F., Dunkerly, R., and Skelton, R. “Higher Educational Impact on Student Objectives: Longitudinal Change in Clark-Trow Educational Philosophies,” *Research in Higher Education*, 1996(37), 279—298.



东西,而他们自己在学生面前也不能展示出一种哲学的生机和深蕴。与其他人文学科相比,在当代哲学中缺少传统哲学的那种催人奋进的力量。^① 这些催人奋进的力量本应存在于人们对终极真理的追求中。随着充满裂变和高速发展的 20 世纪的前进,现代哲学也开始急剧分化。虽然高度发达的物质世界对精神世界提出了巨大的挑战,但在哲学领域,终极真理却遭到否定和摒弃,人类统一的精神家园在变幻莫测的学术话语的解构下,在声色光影丰富诡异的社会潮流的冲击下荡然无存。

海德格尔曾说,诸科学的领域分崩离析,它们的方法论各异其趣。今天诸科学花样繁多的分裂状态,仅赖各大学及其各系科之间的技术性组织以维持统一,由这些系科的实践目的捏为一个有意义的整体。但是,与此相反,诸科学的根本在其本质(存在)的基地上萎缩了。^② 英国物理学家大卫·伯姆也认为:“在 20 世纪,现代思想的基石被彻底动摇了,即便它在技术上取得了最伟大的胜利。事物正在茁壮成长,其根基却被瓦解了。瓦解的标志是,人们普遍认为生命的普遍意义作为一个整体已不复存在了。这种意义的丧失是一个严重的问题,因为意义在此指的是价值的基础。没有了这个基础,还有什么能够鼓舞人们向着更高价值的共同目标而共同奋斗? 只停留在解决科学和技术难题的层次上,或即便把它们推向一个新的领域,都是一个肤浅和狭隘的目标,很难真正吸引大多数人。”^③

另一个问题是人文科学和软社会科学的资助困境,这些领域往往能为学生提供最重要的自由教育经历。但这些领域的教师与那些自然科学和硬社会科学的同行相比,教学量重、报酬低、研究资源少。他们在学校影响力很小,从秘书服务到办公室和电脑的配备,都不能得到他们需要的。他们也通常是最关心本科教育的教师,但对学校的决策影响力很小。^④

(二)人文科学的衰退

由于自然科学的节节胜利,人文科学已经没有力量去抵制专业化思想的发展,而且也力图将人文科学专业化。布鲁姆认为最令人费解的莫过于人文

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 378.

② 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海:上海远东出版社 1995 年版,第 35 页。

③ Bohm, D. “Postmodern Science and a Postmodern World,” in Griffin, D. R. (ed.) *The Reenchantment of Science*. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1988, 57—68.

④ Katz, S. N. “Liberal Education on the Ropes,” *The Chronicle of Higher Education*, 2005 (April), B6.



学者对于通读经典名著教育方式的不冷不热的态度。他们之中派别林立。一些人文学科就像一些刻板的专业学科,虽然它们依赖那些经典名著维系自己的门面,却从心底里对之毫无兴趣;一些人文学者则热衷于加入真正科学的行列。还有一些人文学者则公开抱怨,今天的人缺乏教授和学习经典名著的能力,然而他们的批判常常为下述事实所驳斥:他们只是在辩护对经典著作的新近学术解释,而不是对经典的真正理解。在他们的反应中,十足地表现了专业学者的嫉妒心和褊狭。^①

在弗洛伊德批评方法、马克思批评方法、新批评、结构主义、解构主义以及其他许多思潮中间,对于如何阅读古典名著的方法一直存在无休止的争吵,不过它们在一个前提上是完全一致的,即无论是柏拉图还是但丁,这些古人对于现实说了些什么并不重要。这些批评学派使得那些经典学者的花木生长在一个由一位现代学者设计和关照的花园内,而他们自己的园艺技术和偏好却拒斥这些植物。^② 人文科学的普遍衰退是一个重要的事实,它既导致了我們目前这一状况,也是其症候。^③

布鲁姆称大学中的人文学者为“被埋没了的雅典人”,“人文科学又像一座难民营,那些被不友好体制驱逐出来的天才们放弃工作、背井离乡、四处闲逛”。^④ 由于受到自然科学的压制,人文科学不得不步社会科学后尘,急切地采用所谓“科学”的视角和方法。结果,研究者越来越不能悠然地从事他们保存和传播经典的使命了,他们不得不到社会科学领域借用些时髦的学术话语支撑自己的门面。布鲁姆认为,阐释和传播经典本身要求人的坚定信念和奉献,而这些气质并非经常为那些人文学者们所拥有,而且他们的追随者也在渐渐消失。倍感孤独的人文学者由于时时恐惧被人视为毫无价值,他们不能不破釜沉舟,跳上奔向未来的最高速、最新式的快车,又被飞驰的列车抛下来了。自然科学与社会科学通过向人们显示自己的这种或那种效用,能够在社会上找到自己的位置,而人文学者却无法做到。^⑤

人文科学的教授们本来应该从事阐释和传播经典论著的工作,致力于保存我们所谓的传统,但却处于一个并不看重传统的民主体制下。他们本应是追求闲散和优雅的信徒,却置身于视明显的功用为唯一护照的社会。他们的

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 346.

② Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 375.

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 346.

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 12.

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 353.



王国是永恒与冥想,却身处只注重此时此刻与积极行动的环境。他们关于正义的信念是平等主义,但同时又追求惊世骇俗,精益求精,超凡入圣。^① 在某种程度上,人文科学被视为极其推崇创造力的,然而今天的教授们大都缺乏创造性,这对人文学术的发展颇为掣肘。^② 人文科学的衰弱凋萎,正好说明了它们不适应现代社会的发展。不过,这或许更清楚地表明了我们现代化进程失误之所在。^③

(三)专业化的现状

大学本科生的学习科目彼此分隔、按专业设置,整个学校被分割成很多狭窄的学科。知识领域如此广泛,而专门化的倾向却又如此偏执,以致不能确定共同的目标。^④ 学生怎样在各类课程之间进行挑选? 学科相互之间有什么样的联系? 事实上这些课程之间从来互不沟通。通识教育中的新兴项目,如合作学习项目和高峰体验课程,一般也都局限在院系专业范围内而不是建立在广泛的学校整体的基础上。^⑤ 许多学生毕业时累积了需要修习的课程,但缺乏完整连贯的知识体系,对不同信息之间的关联也一无所知。^⑥ 各个专业的存在和发展,已经亟待人们从综合的宏观整体的角度去把握问题,然而这一要点从未被系统地阐发和很好地实践过。专业教育的繁忙使学者们无暇思索,他们的辛苦与努力是否有价值。^⑦

对新知识进行探索的好奇心以及研究成果在学术期刊上的发表已成为衡量学术成就与名望的标准之一。它主要强调成果的发表和争取研究基金的能力,所有这些常常与研究在教学之间应存在的协同作用相抵触。除此之外,就科学方法本身来说,它更倾向于那种依靠发现新知识的越来越专业化的简约

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 353.

② Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 346.

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 358.

④ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 66.

⑤ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

⑥ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edu/presboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

⑦ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 339.



性的方法和过程。^① 教师们很快认识到,使他们的研究吸引资金的最好方式就是使自己变得尽可能的专业化。^② 教师群体几乎是一个“巴尔干结构”,分成许多高度专业化的学术群体,即使相邻学科的教师通常也没有什么联系。科尔把多科大学描绘成只是靠人们所共同关心的停车场联系在一起的社会。^③

我们的大学在评定职称和对论文数量的要求上存在着使人文科学失去活力的危险。由于出版成果方面的压力,教师们越来越脱离了那些需要广阔的知识才能驰骋想象的领域,越来越不愿意为了丰富自己的思想而阅读。他们甘心选择那些易于求解甚至平庸的问题,并且把它指定给学生,以便他们很快地完成学位论文。^④ 我们的研究计划评审小组和课程委员会经常轻视跨学科领域的研究,把它们视为各种大打折扣的材料所构成的大杂烩。^⑤ 在当今出版物急剧增加、众多学者争着了解新观念的情况下,博学之士反而日见稀少,这也是人文科学正在逐渐衰落的一个方面。人们越来越成了各自领域的“专家”,整日忙忙碌碌地去应付手中的狭隘问题或无意义的虚假问题,以确保他们的专业沿着阻力最小的途径发展。结果,他们的学科分散成了许多无足轻重的支流,充满了大量孤立琐碎的细节。^⑥

在工业型的培养模式中,为了提高效率和标准化的程度。为了向工业企业输送专门人才,专业教育和知识传授占据愈来愈重要的位置,而普通教育和价值塑造则日益萎缩。^⑦ 从根本上讲,权力决定了整个知识躯体的生命运转。人的智力问题既然在思维的高层次无法解决,也就不可能在管理的低层次得到解决。人们缺乏任何有关科学的统一观念,甚至失去了讨论和探索这一问题的意向和方法,这种在思智高层次上的病态恰恰是导致低层次病态的原因。对此,那些诚挚的通识教育家和倡导者,他们的善意努力在最好的情况下也只

① Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 117.

② Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 113.

③ Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 53.

④ 范景中:《人文科学的危机和艺术史的前景》,《新美术》1999年第1期,第11—14页。

⑤ Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 123.

⑥ 范景中:《人文科学的危机和艺术史的前景》,《新美术》1999年第1期,第11—14页。

⑦ 王英杰:《试谈理想的大学》,《比较教育研究》1995年增刊,第18—26页。



是使情况有所缓解。^① 通识教育方面出现的危机,实质上反映了人们在知识和研究领域的高层次上发生了危机,它揭示了在我们用以解释世界的那些基本理论之间,缺乏连贯性与和谐性。^②

二 专业化的弊端

早在 20 世纪 20 年代,怀特海就指出:专人专职的做法在古老的社会中是一种天赐之福,但在未来的世界中则将对公众贻害无穷;^③ 40 年代,“红皮书”又指出:“我们必须认识到一个由专家控制的社会是一个不健全的社会。”^④

(一) 缺乏整体视野,无法妥善解决现实问题

目前功利主义心态指导下的专业化教育造成的“隧道效应”,引导学生好像开汽车走进隧道里面,只看到隧道内的状况,隧道外面美好的风光则完全茫然无知。由于教学科目只按照它们的内在逻辑设计,高等教育生产的专家没有事物间普遍联系的感觉,对自然系统的运转知之甚少,连本学科在更广阔的世界中的地位也一无所知。造成这种结果的部分原因在于典型的研究生课程缺乏严格的广度要求,也是因为对那些不想在过窄的专业领域里研究的学生不加以鼓励或很少鼓励,而是有很多含蓄的劝阻。^⑤

校外的资金机构很少关注学科界线,它们倾向于支持交叉学科的研究。^⑥ 但学术领域的权威机构在资助时还是按照学科的专业化程度来评审。社会收益包含着跨学科知识的统合,而这种活动正从大学奖励制度中分离出去。^⑦ 全美大学校园所举行的论坛反映了教师的观点(如对基础研究的重视、对学科问题高度的关注以及对个人研究者长期而坚定的支持)与联邦政府和工业投资人所规定的条件(如更多应用学科的研究、学科间的高度互动、大型研究团

① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 344.

② Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 346.

③ 怀特海:《科学与近代世界》,何钦译,商务印书馆 1997 年,第 188 页。

④ The Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1945, 53.

⑤ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 93.

⑥ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 124.

⑦ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 117.



队)之间的鸿沟在不断加深。^① 从1981~1993美国跨部门合著论文数的变化可以看出,工业界跨部门合著论文增长率最大,为123.4%,其次是联邦资助的R&D中心,为59.6%,大学就偏少,为32.9%。^② 许多公共政策不是来自学术界的研究,而是来自像蕾切尔·卡逊(Rachel Carson)的《寂静的春天》(*Silent Spring*),诺尔夫·纳德(Ralph Nader)的《总是不安全》(*Unsafe at Any Speed*),迈克尔·哈林顿(Michael Harrington)的《另一个美国》(*The Other America*)这些著作,它们都是在一定的社会背景下考虑和解决环境、工业、经济和性别等现实社会问题的。

在学术和教学双方简约化上所取得的成功,已成为隐藏在学术日益专业化背后的推动力。它培养出来的大学毕业生看待世界的视角相当狭窄。^③ 过于专门化的结果就是缺乏眼光和自信。研究生将成为没有整体眼光的专家。他们具有技术能力,但缺乏远大目光。论文常被认为是就一个越来越偏的题目进行的基础研究,而创造性的综合思维常被压制。^④ 大学与广阔的外部世界存在着难以逾越的鸿沟。许多高等教育机构中渗透着狭隘的思想,而这种智力上和社会上的隔绝,使大学教育的效益降低,并限制了学生的视野。^⑤ 这样进一步发展下去,高等教育就会只图个人的私利而不管社会的公益。没有与更广泛的系统联系的分科知识导致人们视互相关联的问题,如人口、消费、经济、健康和环境等,为彼此孤立并争夺政府决策中优势地位的问题。结果往往是狭隘而无效的解决方法,甚至更糟糕的话,在另一时间或另一地点对人类和自然造成更大的伤害。“以无通才为基础之专家临民,其结果不为新民,而为扰民。”^⑥“高等教育事实上已经成为问题的一部分,而不是解决问题的答案的一部分。”^⑦

① Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 22.

② 曾国屏、李正风、杜祖贻:《当代科学共同体的分化与学术国际化问题的思考》,《自然辩证法通讯》2002年第6期,第32页。

③ Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 121.

④ Boyer, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 62.

⑤ Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 6.

⑥ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

⑦ Boyer, E. L. *Selected Speeches, 1979-1995*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 85.



人类需要运用系统思维来理解和处理复杂性和非线性体系,而复杂性和非线性正是自然界和社会问题的特点。恩格斯认为虽然 18 世纪上半叶的自然科学高过了古希腊,但在理论地掌握自然科学的材料上,在一般的自然观上却低于古希腊。因为古希腊朴素辩证法的自然观是从整体上和运动中把握事物,而近代自然科学被形而上学统治,只有少数人没有被它夺去全面观察问题的能力。^①而在现代研究型大学中,每个学科不仅与讲求实用的世界截然分开,还要与其他学科截然分开。或许说这是恶性循环,正是由于这些学科与真实世界隔离,才导致学科间彼此轻视、互不往来,而这种学科彼此隔绝的状态又使它们更加无法解决现实问题,更不用说对真实世界的指引。这些都阻碍了教育实现它的效益,使受教育者无法受惠于教育,也使学科发展远离现实,无谓地在象牙塔内繁殖和复制。

(二) 危害人的全面发展

美国人文主义者欧文·白璧德(Iring Babbitt)曾指责“过分地吸收一个学科的知识,使人的思维受到损害,变得残缺”,他宣称德国博士论文使他患了“一种智力上的顽症”^②。恩格斯在《〈自然辩证法〉导言》中指出自然科学的分化是自然科学发展中不可避免的趋势,而这种分化会严重地束缚个人认识的发展。恩格斯进一步分析了分工导致教育专业化的问题,指出文艺复兴时期,精神生产领域内的分工还没有发展,是一个“需要巨人而且产生巨人——在思维能力、热情和性格方面,在多才多艺和学识渊博方面的巨人的时代”^③。由于教育过分专门化,学生知识结构单一,普遍缺乏复合性知识,视野较窄,长此以往,不仅会导致知识的分裂,而且会导致文化的分裂和人格的分裂。在专业化的挤压下,传统科学内蕴含的理性精神价值成分日渐淡薄,科学不仅自身无法保证其内部不同学科知识之间逻辑的可通约性,而且甚至偏离了近代以来大学矢志不移的教育理念——人的理性精神的统一。^④

《学会生存》一书明确指出,目前教育青年人的方式,对于青年人的训练,

① 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第3卷),人民出版社1972年版,第452页。

② Boyer, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 8.

③ 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第3卷),人民出版社1972年版,第445—446页。

④ 阎光才:《整体性坍塌之后——当代知识格局变迁与大学普通教育改革》,《比较教育研究》2003年第4期,第2页。



人们接收的大量信息——这一切都有助于人格的分裂。为了训练的目的,一个人的理智认识已经被分割得支离破碎,而其他的方面不是被遗忘,就是被忽视;不是被还原到一种胚胎状态,就是任由它在无政府状态下发展。为了科学研究和专门化的需要,对许多青年人原来应该进行的充分而全面的培养被弄得残缺不全。为从事某种内容分得很细或者某种效率不高的工作而进行的训练,过高地估计了提高技术才能的重要性而损害了其他更有人性的品质。^①专业化不仅导致人格分裂,还危害人的道德水平发展。贝塔朗菲就认为机械还原论不仅在科学上是未经证实的而且在道德上会导致堕落。^②

例如设立经济管理硕士的作用就很像一个栅栏,把那些想要进入商学院的一大批学生圈起来,给他们带上眼罩,引上歧途,使得刻板的、公开认可的大学本科课程,在学生开始学习时就合法化。那些医学院的预科生也是这样,一旦进入校园后,很快就被一大堆必修课程压得无法抬头,从此便湮没无闻了。在最近几十年建立起来的经济管理硕士学位,作为与医学博士和法学学位一样的衡量学生能力的标准,意味着仅仅通过学位证书就可以保证一种收益可观的生活。学生们达到经济管理硕士的目标和学习方法是如此固定,以至没有什么事物可以转移他们的注意力和志趣。^③布鲁姆曾警告说:“最成功的暴政,不是那种应用武力来保证其统一天下的暴政,而是使人们不知道其他可能性的存在,不知道还有其他路可走,不知天外有天。”^④这些社会未来的栋梁,在风华正茂的年纪就被剥夺了全面了解世界状况、探讨人生真谛的自由教育精华,这是他们个人的悲哀,也是将掌握在他们手中的未来世界的悲哀。

在《格列佛游记》中,勒皮他岛是一个飞岛,由自然科学家统治着,但这些科学家不能理解诗歌。因此,在格列佛看来,他们的科学不可能是人的科学。^⑤《学会生存》中也强调把科学精神和诗情意境两相结合以探索世界的能

① UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, 155.

② 马克·戴维森:《隐匿中的天才——路德维希·冯·贝塔朗菲传》,陈蓉霞译,东方出版社1999年版,第56页。

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 370.

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 249.

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 294.



力。^① 海德格尔称艺术是真理的形成和发生,是真理自行置入作品。^② 现代科学追求的价值无涉的真理原本和艺术代表的美是不可分割的。真理与艺术、科学与诗歌、技术与人性本来并没有明确的界限,是现代教育和社会分工的发展人为地在其间划分了界限。

(三)导致知识的自我异化

专业化除了对人的身心健康和道德发展的危害之外,也对知识发展产生了危害。包括大学教育在内的一切教育,其原初目的都在于培养健全人格以增进人的道德福祉(moral welfare),使他过一个全人的生活。但是,由于大学教育日趋专业取向,大学中各学术领域日趋“区隔化”(compartmentalized),现代大学中的知识创造活动及其成果,愈来愈容易被少数人所垄断或宰制,而背离大学之所以为大学的原初目的。这种大学教育中知识的“自我异化”的现象,使两千年前《庄子·天下》所忧虑的“道术将为天下裂”完全成为事实。现代大学中知识的“自我异化”,使大学师生与自然世界、他人乃至大学师生之间的陌生感与日俱增,而现代大学中的知识创造和传播活动遂成为一种“异化劳动”。^③

从另一方面讲,“以人文精神为主导的理想,面对现代世界各种越来越复杂而庞大的学术体制,似乎有点无能为力,原因是现今的学术知识生产,已深深地和各种社会权力、利益体制相互交缠。这不单是说大规模的知识生产只是为功利的社会国家目标甚或个别社会阶层的利益而服务,而是说学术体制的内部组织、关于知识发展和开拓的规划,都受制于关乎学科门类的偏见以及这些偏见所体现出来的权力和利益关系。褊狭的学科分类,一方面框限了知识朝向专业化和日益相分割的方向发展,另一方面也可能促使接受这些学科训练的人,日益以学科内部的严格训练为借口,树立不必要的界限,以谋求巩固学科的专业地位。学科制度的优点是能够建立完整而融贯的理论传统和严格的方法学训练,但同时也有使学术体制成为偏见的生产地,以服务自己的利益为尚,建立虚假的权威之虞”^④。其实一种新思想总是在同旧思想的对话和

① UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, 155.

② 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第97页。

③ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第51页。

④ 刘健芝等:《专题导论:从学科改革到知识的政治》,载华勒斯坦等:《学科·知识·权力》,刘健芝等编译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第2页。



交锋中产生,当它既能向别的思想挑战,也能接受别的思想挑战时,这种思想就总是生气勃勃的和充满活力的。一种思想如果一旦把自己树为绝对的权威,把自己凝固起来,不容许有别的思想,不容许有别的声音,拒绝同别的思想交锋和对话,那么这种思想肯定会走向僵化和消亡。^①

三 通识教育应对专业化的举措

(一)改组大学学科分割的组织结构

由于客观世界的统一性、多样性和相关性,科学在继续分化的同时,更多地呈现交叉和综合的趋势。未来的科学一方面将继续沿着原有的学科结构进一步分化和深入,另一方面,则将向着综合和系统的方向发展。^②因此,大学中学科分割的状况亟待解决。大学中造成专业分割的主要因素是大学组织结构的模式,这一模式产生了传统定义中系科的既得利益。行政上,所有的教育活动都要“从属”某个部门,这样才能获得支持、便于管理。主修专业本应反映学生的需求而不是院系的利益或便于操作。^③当然,这一模式的改组牵涉到许多学术利益,行政改革并不容易。黄俊杰将通识教育的改革之悲壮比拟为挥鲁阳之戈以返落日或逆流游泳,用力甚多而成效有限。^④当然大学可以尝试先奖励跨学科的科研和教学。对跨学科成果的奖励不能停留在小额度的奖金颁发上,一定要与职称评审联系起来,这样才能真正触动学术机制的神经,从根本上改变学术割据的局势。另外,由于学科在交叉和综合的同时仍要继续分化,我们的目标不是强迫所有的学者去遵循这种新型的跨学科模式,不是所有的跨学科研究都是好的,正如并非所有单一学科领域内的研究都差,^⑤但从事单一学科研究的学者必须具有通识背景。

(二)提高通识教育的质量,以重大问题为中心

除了改组大学的组织模式,面对专业化的种种弊端,大学应采取的另一个策略就是提高通识教育的质量。《大学一解》曾在驳斥对通识教育的责难时说

① 程正民:《巴赫金的文化诗学》,北京师范大学出版社2001年版,第49—50页。

② 路甬祥:《科学技术百年的回顾和展望》,《科学时报》1999年10月18日。

③ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. [http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../\\$FILE/boyer.pdf](http://www.naples.cc.sunysb.edupresboyer.nsf/.../$FILE/boyer.pdf). 1998-06-19/2007-03-30

④ 黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》,华中师范大学出版社2001年版,自序。

⑤ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 122.



到：“难之者曰，大学而不重专门，则事业人才将焉出？曰，此未作通盘观察之论也，大学虽重要，究不为教育之全部，造就通才虽为大学应有之任务，而造就专才则固别有机构在。一曰大学之研究院。学子即成通才，而于学问之某一部门，有特殊之兴趣，与特高之推理能力，而将以研究为长期或终身事业者可以入研究院。二曰高级之专门学校。艺术之天分特高，而审美之兴趣特厚者可入艺术学校，躯干刚劲，动作活泼，技术之智能强，而理论之兴趣较薄者可入技术学校。三曰社会事业本身之训练。事业人才之造就，由于学识者半，由于经验者亦半，而经验之重要，且在学识之上……今日大学所授之社会科学知识，或失之理论过多，不切实际，或失诸凭空虚构，不近人情，或失诸西洋之资料太多，不适国情民性；学子一旦毕业而参加事业，往往发见学用不相呼应，而不得不于所谓‘经验之学校’中，别谋所以自处之道，及其有成，而能对社会有所贡献，则泰半自经验之学校得来，而与所从毕业之大学不甚相干，以至于甚不相干。始恍然于普通大学教育所真能造就者，不过一出身而已，一资格而已。”^①

为避免大学教育仅能造就学生的出身和资格的现象，大学应提高通识教育的质量，使学生能够对思智和知识整体以及人与自然的关系有总体性的把握，深入思考和探索人类社会所面临的一些重大问题。无论社会还是学术的健康发展，都有赖于学者对社会实践的参与。现实问题是学术的源头，也是检验学术健康发展的标准。反之，社会存在并不是理想的，它有赖于明智的学术理论的指导。“如果我们对于人类共同面临的那些重大问题没有真正的认识 and 了解，就不可能有郑重严肃的自由教育。”^②重大问题有助于师生跨越学科的界限、综合地考虑真实世界的问题。仅从一个方面去考察事物，无法得到有关事物存在的全面真相。由于我们片面的、破碎的和有限的视野，我们将对社会和自然继续造成更大的伤害。只有高质量的通识教育才能跨越学科界限、赋予学生全面的视野，探讨现实重大问题。

通识教育关注的中心是人类面临的重大问题，那么，什么是目前人类面临的重大问题？在相互交叉的众多学科中，什么是共同的主题？^③ 首先，生态问题是 19 世纪尤其是 20 世纪以来人类面临的日益紧迫的问题，也是个典型的

① 梅贻琦、潘光旦：《大学一解》，《清华学报》1941 年第 13 卷第 1 期。

② Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 342—343.

③ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 92.



多学科的问题,环境问题不能仅靠环境专家解决,它需要政府政策法规的配合、各部门决策中对环境问题的自觉考虑和群众意识的普遍提高。博耶在1990年的报告《学术水平反思——教授工作的重点领域》中指出,高等教育应当带着特殊的紧迫感,重点研究深刻影响所有人类命运的一系列问题:如何才能保持环境的质量,充分的食物和水的供应能否保证?我们如何才能妥善分配有限的自然资源,以满足众多的社会需求?^① 下一节从该问题入手,探讨大学通识教育应如何面临这一关系人类存亡的重大问题,迎接新时代的严峻挑战。

第二节 生态问题

杜德斯达在《21世纪的大学》中连篇累牍地探讨变革对高等教育的冲击,希望保守的大学迅速作出反应,应对市场的变化。但在“变革的主题”这一节中,除了知识时代、人口构成的变化和全球化的挑战之外,作者还提到“地球宇宙飞船”^②的问题:“如何能够把握人类对地球的影响,如何学会可持续地生活在这艘地球宇宙飞船中,将成为我们这一代人最大的挑战。对于一个缺乏远见的社会来说,做到这些是非常困难的。对地球变化的讨论使得一切都变得如此明了,我们的政治程序功能却还仅仅集中在一次又一次的选举上。大学必须承担起这个领导责任,发展新知识、教育公民、保护环境,使得我们得以在地球上继续生存。”^③ 当我们从日常烦琐的利益纠纷中解脱出来,很容易看到人类的可持续生存面临着巨大的挑战,这是人类共同面临的最紧迫的问题,也是高等教育面临的巨大挑战。

一 生态问题的现实

生态的恶化、资源的耗竭似乎已将人类推向生存的尽头。虽然1972年

① Boyer, E.L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 71.

② 1966年,美国经济学家鲍尔丁(K. E. Baulding)发表了《来自地球宇宙飞船的经济学》,把地球比作茫茫太空中的一艘宇宙飞船,人口和经济的不断增长,将会使飞船内有限的资源开发耗尽,人类生产和消费所排出的废物最终使飞船完全被污染,这最终会导致人类社会的崩溃。

③ Duderstadt, J.J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 20-21.



《增长的极限》曾一度引起轰动,但人类的生产生活方式并没有因此而改变,工业的发展继续以废物的生产、资源的大量消耗和环境的污染为代价,生产 100 磅的产品同时要生产 3200 磅的废物,^①循环经济远远没有落实,即使有清洁的能源如风能、太阳能等替代目前使用的石油和煤矿,政府仍不愿采取措施使用不排放二氧化碳的清洁能源,^②臭氧层受到严重破坏,物种急剧减少,森林遭到大面积毁损。

大自然本来是不带缺陷的生态系统,有一些原生生态系统,就是因为人类自作聪明的开发方式,破坏了生态系统的稳定,才招致灾害。例如,在巴西亚马逊河流域和我国的云南、海南,出于发展经济的考虑,政府往这些地区移民,同时砍掉大量的热带雨林种植橡胶、香蕉等经济作物,用经济林“替代”杂木林。结果虽然形成了大量橡胶林,但水土流失甚至山洪暴发接踵而至。原来,人工林与天然林有本质差异,天然林之所以具有显著的保持水土及涵养水源的作用,是因它有长期形成的完整且相对稳定的群落结构,茂密的林冠下还有灌丛层、草本层、枯枝落叶层,具有良好透水性能,促进降水就地入渗,从而能有效控制水土流失。世界级造林工程的纷纷失败可见主动的生态建设的确很难,毕竟与历经亿万年变迁的自然生态系统自身调控之复杂精准相比,人类的智慧还没有资格自大。

但承认自然的力量并不是要简单地退回到前工业时代,那也不是什么阆苑仙境。在秦汉时期,陕西、甘肃等西北地区还是山清水秀,“沃野千里,仓稼殷富”;而到了明清后期却变为黄沙滚滚,“满目赤野,不产五谷”。农耕文明持续了几千年,长期处在对自然的盲目开发状态中。中国的黄河流域,在三四千年前曾经是如《诗经》中所描绘的那样森林繁茂、麋鹿成群、气候温润的地带,如今黄河流域变得荒山秃岭、沟壑纵横,水土流失极端严重。这一方面是因为气候变迁所致,另一方面是因为秦汉以降,农耕人在河西走廊、天山南北两路开垦农田,造成森林、草场的毁坏,况且统治者还穷奢极欲、广修宫室坟墓,经过数千年破坏性的垦殖和开发,终致这些原本是“长亭外,古道边,芳草碧连天”的地带盐碱化和沙漠化。人们对农业社会怀旧,却往往忽略那时缺医少药、存活率很低的情况。因此,简单地回复到前工业社会绝非人类文明发展的正途。

① Ryan, J.C. and Durning, A.T. *Stuff: The Secret Lives of Everyday Things*. Seattle: Northwest Environment Watch, 1997, 4.

② <http://www.wecansolveit.org>. 2008-08-20/2008-08-30



政治家通常用“繁荣昌盛”(prosperity)一类的字眼激发民众对未来美好生活的向往、对国民生产总值的追求和对科技进步的坚定信念。人们没有看到,单纯的经济繁荣往往以生态毁灭为代价,以消费刺激经济、以侈治国、以物质生活塑造单向度的公民,最终必导致人类的不可持续发展。相对于盲目乐观的政治话语,我们更需要一种清醒的悲剧意识。节用爱物、循环经济、节约型社会才是经济与生态的可持续发展之道,摈弃物欲、崇尚精神生活才能有利于人类自身的生存。

二 教育对生态问题应承担的责任

在学术界,经济领域和伦理领域最先受到生态问题的冲击。1989年荷兰创刊的《生态经济学》(*Ecological Economics*)被SCI和SSCI收录,1979年《环境伦理学》(*Environmental Ethics*)在美国创刊,也被SSCI收录。随后这些领域中更多的类似期刊很快就如雨后天春笋般成长起来。然而伦理学上的争论并没有导致实践中多少变革,人们依然我行我素。生态经济的影响还拭目以待。教育领域在学术上显然落后于经济领域和伦理领域。虽然国际上有很多权威的环境教育期刊,但这些期刊在教育界却处于非主流地位,也没有被SSCI收录。

社会的不平等、贫富不均的现象并没有随着社会经济的发展而得到解决,科学技术的发展甚至加速加大了社会分配失衡的现象。物欲的极度膨胀、人文精神的荡然无存、战祸频仍、社会犯罪增加都是物质丰富而精神空虚的社会症状。显然,可持续发展不仅取决于人类对自然的认识,而且取决于人类对社会自身的认识,这样的认识来自教育,同时又反过来影响着教育的观念和教育的形式与内容。^①面对日益紧迫的生态问题,西方许多学者都作了反思。生态教育专家大卫·奥尔就一针见血地指出:“生物圈的危机正是我们先前思维、知觉和心灵危机的表征。这与其说是教育内部的问题,不如说是教育本身的问题。”^②目前的教育结构并没有得到适当的调整以满足未来的需要,相反

① 王英杰:《当今世界高等教育发展危机与改革趋势》,《中国高等教育》1999年第5期,第8—11页。

② Orr, D.W. "The Problem of Education," in Eagan, D.J. and Orr, D.W. *New Directions for Higher Education: The Campus and Environmental Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992(spring), 4.



却加剧了我们这个时代的毁灭性特征。^①从学科分化到教育的价值观,教育的主流思维都在误导人们分割自然、掠夺自然,而不是将自然作为整体来欣赏和理解。“我们的整个教育教学体系仍建立在传统的‘认识论’基础上。这种教育教学传递的深层次思维方式是:‘自然是可以认识的’、‘知识就是力量’。我们的教学和课本习惯于列举人类在‘掌握了知识’之后如何改造自然的例证,却鲜有人类滥用知识力量造成的悲哀后果。”^②教育内容中充满了对自然的无情解剖和残酷实验,对自然的工具主义思维成为人类从自然中掠夺财富而很少顾及长远后果的核心思维,人与自然之间的情感联系随着生活环境的更加人工化和城市化而淡化。“征服”、“利用”、“改造”成为教育理念中的主导观念,机械自然观和狭隘的人类中心主义占据了统治地位。

西方环保运动的奠基人、《寂静的春天》的作者——蕾切尔·卡逊最初想把她的书命名为《人与地球为敌》,后来她意识到人与环境为敌就是与自己作对,于是又把书名改为《人与人为敌》。^③正如恩格斯所说:“不要过分陶醉于我们人类对自然界的胜利。对于每一次这样的胜利,自然界都对我们进行报复。每一次胜利,在第一线都确实取得了我们预期的结果,但是在第二线和第三线却有了完全不同的、出乎预料的影响,它常常把第一个结果重新消除。美索不达米亚、希腊、小亚细亚以及别的地方的居民,为了得到耕地,毁灭了森林,他们梦想不到,这些地方今天竟因此成为荒芜不毛之地,因为他们这些地方剥夺了森林,也就剥夺了水分的积聚中心和贮存器。阿尔卑斯山的意大利人,当他们在山南坡把那些在北坡得到精心培育的松树林滥用个精光时,没有预料到,这样一来,他们把他们区域里的山区牧畜业的根基挖掉;他们更没有预料到,他们这样做,竟使山泉在一年中的大部分时间内枯竭了,同时在雨季又使更加凶猛的洪水倾泻到平原上来。在欧洲传播栽种马铃薯的人不知道他们和这含粉的块茎一起也把瘟病症传播过来了。因此我们必须在每一步都记住:我们统治自然界,决不像征服者统治异民族那样,决不同于站在自然界以外的某一个人,——相反,我们连同肉、血和脑都是属于自然界并存在于其中的。”^④人类“不仅变更了植物和动物的位置,而且也改变了他们居住的地方

① Haigh, M. “Greening the University Curriculum: Appraising an International Movement,” *Journal of Geography in Higher Education*, 2005 (march), 32—50.

② 梁仁君:《高校生态教育的现状及体系构建的思考》,《黑龙江高教研究》2006年第3期,第20—23页。

③ 刘军:《环境史研究也应重视人与人的关系》,《中国社会科学院院报》2005年8月4日。

④ 恩格斯:《自然辩证法》,人民出版社1984年版,第304—305页。



的面貌、气候,他们甚至还改变了植物和动物本身,使他们活动的结果只能和地球的普遍死亡一起消失”^①。

这一切恶果都是人类自身的价值观造成的。我们缺乏一种谦卑的心情,我们没有意识到人类只是一个巨大、复杂而精致的生命系统的一部分,我们对于这个原本美丽而生机盎然的星球应充满敬意。我们的教育制度一直有一种忽视灵性生活的错误倾向。以历史为例,灵性的、超越个人的价值观得不到推崇。冲突、战争和竞争则受到极大的重视,学生从小就学会关注谁赢谁输,却不知道如何与世间万物和谐相处。这种对灵性生活的忽视,也是人类中心主义教育观的一个方面,是导致目前生态危机的原由之一。我们需要建立一个新的世界观,即人类只是地球的一部分,而这种世界观已经存在多时!我们还需要建立一套全新的教育体系。我们的大学必须恢复综合的视野,我们的中学、小学和幼儿园都必须探索新的途径,以消除人和自然之间的陌生与隔绝状态。^②今天世界上资源分配不均、人口爆炸、生态破坏等问题已成为人类必须共同面对、共同关心的问题。未来的年轻人必须能欣赏自然,和自然环境和谐相处,使人和自然可以共生共荣。

三 通识教育应对生态问题的举措

(一) 加强通识教育、跨越学科界限、运用综合思维

《我们共同的未来》中呼吁,要培养人们对人类和自然资源及发展与环境之间关系的洞察力,教育应当提供综合的知识,甚至包括超越社会科学、自然科学和人文科学界限的知识。^③博耶在1988年美国大学协会的年会上的演讲中说到:“当我展望2000年的时候,我觉得有一点是十分清楚的,即大学教育的改革将不可避免地受到社会文化的影响。我们生活在一个经济、政治和环境都充满了危险的世界里。臭氧层被破坏了,海岸线被污染了,热带雨林以每年10万平方千米的速度在减少。我相信会有越来越多的学者去寻求一种更具有综合性的知识观和一种更加综合、更加真实的生活观。”^④“在一个复杂、互相依存的世界,我们根本无法让不能正确地看待他们的生命和知识的学生毕业。否认我们彼此间的联系以及我们与人类共同的家园——地球的联

① 恩格斯:《自然辩证法》,人民出版社1984年版,第18页。

② 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第82页。

③ WCED. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press, 1987, 111.

④ Boyer, E.L. *Selected Speeches*, 1979—1995. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 61.



系,就是否认存在的现实。”^①

目前的教育体系教育年轻人的方式强化了无视环境或对环境反应迟滞的思维定式。分化的方法进一步强化了这种假设,即环境保护应留给环境专家,从而摆脱了公民个人应履行的职责。学习是分化的,教员由于由来已久的奖励等操作——尤其是与终身教职和职称晋升有关的——不愿意将工作延伸入其他专业领域或邀请他人进行跨学科合作。在某种程度上,以我们在高等教育中的组织和运作的方式,我们其实在很多方面强化了不可持续和不公平的范式。^②

在生态群落中,多样性是维持生态系统稳定的重要因素,物种越丰富、每一物种个体数量越大、环境条件越复杂,生态系统的多样性就越高,生态系统的稳定性也就越高。我们的思维方式也应该是兼容并蓄的。通识就是一种兼容并蓄的生态智慧。它教育人们用“整体”的而不是“分化还原”的目光看世界。这种整体观在生态危机严重的今天,已经非常值得倡导了。虽然源自西方近代大学的高等教育思想都是以还原论为主导的思维方式,但面对生态危机的紧迫问题,高等教育必须迅速变革原有的思维模式。巴西前环境部长卢岑贝格抱怨说,肥料专家和植物保护专家分别埋头在两个相互隔绝的“抽屉”里工作,但他们生产的肥料和农药却并没有造福人类。^③ 其实绿色农药、生态农药是可行的,只是这些专家在大学接受的教育使他们只会在狭隘的学科领域内工作。卢岑贝格认为,今天的大学已不再是原来意义上的大学,它们已经放弃了大学之所以成为大学的各种水准和要求,变成了单纯的技术学校。它们的兴趣不在于培养真正的智者,它们唯一的目的就是培养专业傻瓜。^④ “如果人们注意观察专家们的行为,就不难发现,事实上,他们只看见了这个世界极其微小的一部分。他们标榜自己是科学家,但是他们极少有兴趣去尝试把握世界那些伟大的、同时又是最基本的秘密。他们在自己的专业领域之外所

① Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 91.

② Cortese, A.D. *Leveraging Change: The Role of the University in a Sustainable Future*. <http://www.secondnature.org>. 2000-08-01/2006-08-30

③ 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第24页。

④ 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第55,第80页。



表现出的无知是令人震惊的。”^①他们彼此之间失去了共同的语言。当他们聚在一起喝啤酒时,他们谈论的是足球或者其他无足轻重的事,他们已经失去通过通力合作就可以轻松解决问题的视野。^②

大学只传授专业技术,没有教学生了解各学科的根基以及如何致力探讨人类面临的重大问题,他们只是生存在隧道里的机器人。知识和智慧必须重新获得统一,人类与地球才有生存的希望。学科分化和工具理性造成的环境危机、精神危机和社会危机越来越强烈地呼唤人类的通识观念和通识智慧。^③无可挽回的分裂状况正在威胁着人类,应付这许多危险的责任大部分都落在教育上了。教育要承担避免和遏止人类的各种分裂状态的新任务,即提醒人们去认识技术造成分裂状态的危险。虽然有许多理由说明由教育承担这个任务是十分合适的,但是人们却时常低估了这一点。^④

(二) 价值观的变革

面对生态问题,英国等发达国家确实很早就实施了环境教育,但这些课程在传统的学科教育中很快沦为“马赛克般碎片知识组合中的孤立元素”^⑤。而且,在环境教育向可持续发展定向之后,由于“可持续发展”涉及的范围太广、失去了关注的焦点,因此联合国教科文组织认为,可持续发展必须作为一个组织原则和跨学科的主题,可持续发展教育不能是目前过度拥挤的课程中额外增加的一门科目,它应以整体的“全校性方法”体现。^⑥“全校性方法”要求改革传统的学科教育,促进跨学科的教与学,但更重要的是价值观的变革。^⑦

亨利·大卫·梭罗(Henry David Thoreau)曾说:“由于贪婪和自私,以及攫取的习惯,这些我们无人能幸免,我们视土地为财产,或者为获得财产的主

① 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第65页。

② 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第69页。

③ 刘振天、杨雅文:《论“通识”与“通识教育”》,《高等教育研究》2001年第4期,第20页。

④ UNESCO. *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972, 101.

⑤ UNESCO. *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. <http://unesdoc.unesco.org>, 2005-10-30/2006-03-15

⑥ UNESCO. *DESD Draft International Implementation Scheme*. <http://www.unesco.org>. 2004-10-30/2005-04-26

⑦ *Report by the Director-General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme and UNESCO's Contribution to the Implementation for the Decade*, 172 EX/INF.4. <http://www.unesco.org>. 2005-08-19/2006-03-15



要手段,地貌被变更了形状,耕作业随着我们堕落了,农夫过着最卑微的生活。他只作为掠夺者看待大自然。”^①这也是为什么蕾切·卡逊在《寂静的春天》的序中说将她的书“献给阿尔伯特·史怀泽,他说:人类已经失去了预见和预先采取行动的能力,它将随着地球的毁灭而完结”。在扉页中她又引用了作家怀特的话:“由于人类太精明于自己的利益了,因此我对人类是悲观的。我们对待自然的办法是打击它,使它屈服。如果我们不是这样的多疑和专横,如果我们能调整好与这颗行星的关系,并深怀感激之心地对待它,我们本可有更好的机会存活下去。”

人类的生存危机正是人类自身的价值观造成的。无止境的欲望、对自然的掠夺、挥霍的生活方式、对自然规律的蔑视,这些都是造成生态危机的根源。《佛教经济学》的作者佩尤托(Payutto)指出:“科学掌握自然的真理,但只是从物质的方面,然后它利用知识进一步发展技术,目的是过上丰裕的生活。……欲望没有尽头,对物质资源的需求也一样无穷无尽。由于物质财富是通过对自然的剥削获得的,因此对自然的操纵也是没有止尽的。最终,自然没有足够的资源满足人类的欲望,而且事实上对自然的剥削给人类带来了更多的痛苦而不是幸福。”^②联合国教科文组织在《教育为可持续未来服务》报告书中认为:“人类面临的全球危机是我们的价值观、行为和生活方式的反映,它首先是一种文化危机。”^③技术上的解决办法可以定义为“仅仅需要自然科学技巧方面的变革,而无须考虑人类价值或道德观念方面的变革方式”。但今天许多问题无法得到技术上的解决。例如人口问题,由于资源有限,而民主体制使每个家庭都拥有繁衍的自由,结果人类将走向灭顶之灾。因此,解决这些人类共同面临的问题,不能仅仅求助于技术,而要通过教育拓展人们的道德视野,让人们看到了为了共同的福祉而放弃个人利益的必要性。^④

现代教育不但没能逆流而上、完成这一使命,反而随波逐流,对外张扬了它的经济价值、科技价值、功利价值,从而成为发展大工业生产和科学技术的手段,成为现代人类破坏性地开发和利用身外自然的因素;对内则将培养和发展人的过程视作开发人的劳动能力资源的过程,将人贬低为一种自然资源,同时又不合理地开发和利用了这种自然资源,造成了外部自然资源的生态危机

① Thoreau, H.D. *Walden*. Boston & London: Shambhala, 1992, 124.

② Payutto, P. trans. Evans, B. *Towards Sustainable Science: A Buddhist Look at Trends in Scientific Development*. Bangkok: Buddhadhamma Foundation, 1995, 80, 60.

③ UNESCO. *Educating for a Sustainable Future*. 1997.

④ Hardin, G. "The Tragedy of the Commons," *Science*, 1968(162), 1243—1248.



和人类主体自身的危机。^①“教育从指向人自身的存在,指向人的发展和完善,变异为征服、占有世界的工具。”“人之为人的教育已然坍塌,人在教育中分别成为某门学科、技术的对象,人被打成碎片,完整的人也就不复存在。”^②我们在高等教育中的组织和运作的方式在很多方面强化了不可持续和不公平的范式。^③我们目前的思维定式是:人类与自然分离,并且是大自然中占主导地位的物种;自然资源是无偿的并取之不竭、用之不尽的;技术可以解决所有问题;自然有无尽的能力吸收人类的废物;物质的攫取和积累是成功的决定性因素。^④我们的整个教育体系建立在传统认识论的基础上,其深层次思维方式是:“自然是可以被认识的”、“知识就是力量”。一方面,我们向学生裸呈大量的环境问题,渴望激发学生的环境危机感及其保护环境意识;另一方面,我们的整体教育又建立在“知识改变命运”等工具理性的基础上,激发着人们的物质欲望,传递着人类控制自然以满足自身欲望的世界观。在这种矛盾中,学生面对生态危机的事实容易形成冷漠和事不关己的态度,而不是强烈的公民职责感。

随着高等教育大众化,许多人虽然接受了高等教育,却没有足够的生态素养,反而继续着高消费和不利于环境的生活方式,例如开车上下班、追求物质消费等等,似乎清贫的生活很难做到,似乎追求时尚、铺张浪费才是正常的大众化行为。与此同时,更具有讽刺意味的是,“生态”和“环保”反倒成了大众的口头禅。面对令人震惊的生态恶化事实,人们没有反省这一局面的成因,没有思考是否每个人应从事实与数据中吸取教训、采取行动,反而将严肃的话题炒作为闲谈的材料。面对环境危机人类依旧麻木的状况反映了人类心灵的危机:物质的丰富对精神造成了腐蚀,最终导致了心灵的钝化、无法产生移情、无法控制欲望的心灵危机,以及人类不能预见未来的短视和人类理性的危机。“今天许多巨大的灾害损失,很多都是由于人为的原因造成的,而肇事者却依旧心安理得,处之泰然。隐隐感到的内疚与不安很轻易地就被经济上的成功

① 邢永富:《世界教育的生态化趋势与中国教育的战略选择》,《北京师范大学学报》(社会科学版)1997年第4期,第70—77页。

② 鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合征》,《教育研究》2005年第12期,第11—14页。

③ Cortese, A.D. *Leveraging Change: The Role of the University in a Sustainable Future*. <http://www.secondnature.org>. 2000-08-01/2005-05-30

④ Cortese, A.D. *Education for Sustainability: the Need for a New Human Perspective*. <http://www.secondnature.org>. 2005-12-01/2006-08-30



冲昏了头脑。”^①虽然生态危机并不是新名词,虽然令人震惊的数据不断更新升级,但“为什么那些把握事物进程的权力阶层不采取必要的行动,我们的政治家、我们的公共管理机构、我们的上司,还有那些颐指气使、要成为我们道德领袖的人,以及教育家、教会和他们的神学家,为什么不在一切为时过晚之前采取一些补救措施呢?因为他们中的大多数人已经成为他们自己所制造的物质压迫的俘虏”^②。

贝尔认为,资本主义在世界近代史上的胜利,正是因为它结合了人性中的自私与自利的动机。资产阶级社会的特征是,它所要满足的不是需要,而是欲求,欲求超过了生理本能,它是无限的要求。^③正是在广告诱导下产生的消费者的欲求消费,支撑着资本主义工业文明的过剩性生产。在这里,目的和手段发生了完全的颠倒:生产和经济的增长不再是为了满足需要,而是消费成了保证过剩性生产和无限度的经济增长的手段。经济增长成为唯一的目的,而挥霍性消费则是为了支撑经济的无限度增长。经济领域是在资本主义发展过程中起决定性推进作用的基础部门,它历经科技革命和管理革命的改造加强,已经发育成一个以严密等级制、精细分工制为特征的自律体系。其中全部活动都严格地遵照“效益原则”运转,目标是最大限度地获取利润。在这个日趋非人化的体系中,人的丰满个性被压榨成单薄无情的分工角色。作为代偿,这个日益强大的技术与经济共同体又宽宏无度地许愿社会进步的奇迹,提供广泛选择就业和社会流动的自由,促进社会的享乐倾向。^④消费与本来的需求发生了背离,发展为追求无止境的欲望。对特定物品的需求消失了,转变为对差异的追求,也就是对物品的社会文化意义的追求。因为不断地强调差异化,也就带来了永久的心灵贫困化。^⑤

错误的教育价值观亟须改变。通识教育的宗旨在于修炼心性、塑造价值

① 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第24页。

② 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第61页。原文此处还有一句:“那些分辨不清颜色的政治家也是如此。”何塞·卢岑贝格意在批评巴西政府为个人经济利益让外国公司到本国大面积砍伐林木。

③ 丹尼尔·贝尔:《资本主义的文化矛盾》,赵一凡等译,生活·读书·新知三联书店1989年版,第68页。

④ 丹尼尔·贝尔:《资本主义的文化矛盾》,赵一凡等译,生活·读书·新知三联书店1989年版,译序。

⑤ 岛崎隆:《地球环境问题与自然哲学》,载刘大椿、岩佐茂:《环境思想研究——基于中日传统与现实的回应》,中国人民大学出版社1998年版,第75页。



观,它能拓展人的视野,有助于摆脱物欲的束缚、提升精神境界,形成有利于人类可持续发展的价值观。我们有必要在通识教育体系中破除“人类中心主义”,树立人与自然万物的“和谐共生观念”。因为专业教育偏重人的物欲方面,强调人对自然的征服,表现为功利主义的价值取向;通识教育偏重人的精神方面,强调对肉欲的征服。^①环境危机是人类心灵危机的症候,所以要改良生态环境,首先要变革人的心灵。通识教育能制衡专业教育的功利主义和人类中心主义,通识智慧能使人用整体的联系的眼光看待世界、运用生态思维、看到万事万物相互依存的关系,不会落入人类中心主义的窠臼,不会片面强调以竞争图生存。更重要的是,理想的通识教育能陶冶人的性情,提升人的精神世界,使人们自觉摒弃奢靡的物质生活。正如梭罗所说:“大多数的奢侈,以及许多所谓的生活的舒适,不仅是不必要的,而且绝对是阻止人类精神升华的障碍。”^②这种崇俭抑奢的境界才能从根本上遏制消费文化,抵抗政治势力刺激消费的努力。^③

当然,把生态危机的根源归因于某种占统治地位的意识形态,如把它归因于西方文化传统中的主客体二元对立,以及科技和物欲的过度发展,或把生态危机的解决归于道德调整为主一途,实有简单化片面化之嫌。在重新审视生活方式的时候,把生活方式和生产问题分离开、使之还原为个人道德问题的道德主义研究恐怕于事无补。^④因为自然哲学如不和劳动论、经济学、社会哲学等结合,也不会有什么具体的结论,^⑤能给生态环境留下烙印的不是个别人的思想和行为,而是长期的、大范围的人类活动,这种活动只能是一种文化和制

① 鲍宇科:《专业教育与通识教育:一种哲学的视角》,《浙江社会科学》2007年第7期,第138—142页。

② Thoreau, H. D. *Walden*. Boston & New York: Shambhala, 1992, 11.

③ 奥尔等认为世界环境与发展委员会(World Commission on Environment and Development)在1987年的布伦特兰报告《我们共同的未来》中提出“可持续发展”一词掩盖了生态学家与经济学家之间的激烈争论,即经济发展和生态承受能力的矛盾。他们认为委员会礼貌地安抚了辩论的双方:“可持续”抚慰了环境主义者,而“发展”则对商人和银行家有类似的作用。参见:Shriberg, M. P. *Sustainability in US Higher Education: Organizational Factors Influencing Campus Environmental Performance and Leadership*. Doctoral Thesis, University of Michigan, 2002, 10; Orr, D. W. *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992, 23.

④ 岩佐茂:《人类生活与环境视点》,载刘大椿、岩佐茂:《环境思想研究——基于中日传统与现实的回应》,中国人民大学出版社1998年版,第110页。

⑤ 岛崎隆:《地球环境问题与自然哲学》,载刘大椿、岩佐茂:《环境思想研究——基于中日传统与现实的回应》,中国人民大学出版社1998年版,第88页。



度的产物。^①关于这一点,环境思想研究不能只停留在自然观上,还有向社会观展开的必要。^②生态问题是涉及诸多社会、观念、制度和物质利益的因素的复杂系统工程。但是对于我们教育领域的工作者来说,只有在教育过程中渗透可持续发展观,祛除人类中心主义,才能培育出拥有可持续发展观的专家、学者、政策制定者和执行者,才能对整个社会产生变革性的影响。

(三)开设以生态危机为主题的通识课程

台湾学者杭之在1986年就指出:“以当前全球生态环境危机为中心主题的生态环境教育,是一个值得我们努力的通识教育方向。这里所说的生态环境教育,并不是说要以专业的理论生态学或环境科学来作为通识教育的科目,而是说,一方面要使每一位受教者(不管理工学生或文法学生)都对生态学有基本但不肤浅的认识,使受教者认识到人在世界中的地位及其行为对生态环境将产生什么样的影响;另一方面,使他们对造成当前全球生态环境危机之西方近代文明中倚赖工具理性的现代化发展过程,有一反省的、批判的了解。换句话说,就是要能够站在生态伦理与有机世界观的前瞻立场,重新对西方近代文明发展之‘现代性’的历史(这个历史可以说是在主体性优位的新导向下,倚赖工具理性与策略理性去进行现代化,去完成现代文明价值与制度结构之重构的历史)加以审视、反省、批判。这样的教育方向,不只有助于我们在面对‘现代性’危机时,能培育出较大的学习能力,以免于盲目的作为,也将为‘两种文化’之隔离与冲突找到一结合点。……这一重大(生态)问题,不只牵涉到生态学的问题,也牵涉到造成当前全球生态环境危机之西方近代文明中倚赖工具理性之现代化发展的批判与反省。……从通识教育之目的来看,对这种具体的、具有贯串性之重大问题的批判与反省,是使我们去了解我们处身于其中之世界的可能途径,而且也是培养足以使我们从事明智抉择之更大学习能力的可能途径。”^③杭之点明了以生态环境危机等具有贯串性的重大问题为主题的通识教育能联系学生生存的实际,有利于拓展学生的视野、增强公民职责感。此种课程一方面要培育基本的生态素养,另一方面要对近现代文明的发展历程进行反思,正确看待人与自然的关系问题。

① 刘军:《环境史研究也应重视人与人的关系》,《中国社会科学院院报》2005年第8期。

② 岩佐茂:《日本环境思想研究的现状和动向》,载刘大椿、岩佐茂:《环境思想研究——基于中日传统与现实的回应》,中国人民大学出版社1998年版,第258页。

③ 杭之:《一苇集(续篇)——现代化发展的反省片断》,允晨文化实业公司1987年版,第84页。



1. 培育基本的生态素养

完备的生态素养往往能导致价值观的变革和批判精神的形成,只有当公民拥有基本的生态知识和生态素养,才能在相应问题上拥有独立的见解。政治上历来主张以侈治国、刺激消费以促进经济发展,因而生态教育难以成为教育的主流。“人们生活在一种具有进攻性和竞争性的文化中而茫然不知,他们的信息主要来自新闻媒介,来自广告和公共教育体制,因此大部分人很难超越这个层次。”^①社会的防卫结构使为数越来越多的人生活得更加舒适,并扩大了人对自然的控制。在这些情况下,大众传播工具把特殊利益作为所有正常人的利益来兜售几乎没有什么困难。社会的政治需要变成个人的需要和愿望,它们的满足刺激着商业和公共福利事业,而所有这些似乎都是理性的具体体现。然而,这个社会作为总体却是非理性的。它的生产率对于人的需要和才能的自由发展是破坏性的。^②在这种新型的极权社会下,最成功的暴政,不是那种应用武力来保证其统一天下的暴政,而是使人们不知道其他可能性的存在、不知道还有其他路可走,不知天外有天。^③对付这种新型的极权社会,只有让大多数人掌握作为地球公民应具备的关于生态状况的基本知识:冰川迅速融化的速度、极地冰雪融化导致海平面上涨的高度、气候的非线性反应方式、整个地球生境加速度恶化的现实——这些都是我们生存在地球上的人类难以忽视的真相。只有当公民拥有基本的信息和见识而不是偏见或愚昧时,所谓的民主和参政议政才真正有了意义。

2. 反思西方近现代文明的发展历程

在以生态危机为主题的通识课程中,除了铺陈生态危机的现状和数据,还要对西方近代文明中倚赖工具理性的现代化发展过程进行充分的反思和批判。近代人类中心主义与奠基于笛卡儿的主客二分思维模式密切关联。笛卡儿崇尚分析的科学方法和牛顿力学的机械论图景,导致人们将作为整体而存在的自然还原、拆卸、分解为各种孤立的基本单元,作为人类征服、改造和统治的对象。从黑格尔以后,“自然的人化与人化自然”的观念被滥用,把自然看作只为人类存在的自然。在“控制自然”这个妄自尊大的想象中,人与自然的关系完全被看成是认识论意义上的主客体关系,且通过理性与实践,作为客体的

① Laszlo, E., Grof, S. and Russell, P. *The Consciousness Revolution: A Transatlantic Dialogue*. Shatesbury, UK: Element Books, 2001, 120.

② 马尔库塞:《单向度的人——发达工业社会意识形态研究》,刘继译,上海译文出版社1989年版,第1页。

③ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 249.



自然界及其规律对人而言的先存性、基础性被抹杀。^①然而,事实上,天行其道,不为尧存,不为桀亡。自然有自然的规律,所以古人有“天人相参”之说。基于主客二分及还原论思维的分析的结果只能是事物的“分崩离析”。因为分析的理性站在特定的立场上按照特定的标准对于事物特定的方面作出认识,所以,理性所认识的只是事物的某一或某些方面。即使理性采取了尽可能多的角度、侧面,但它所认识到的仍然只是事物的某些方面,而不是事物的全部或整体。这正像伯格森所说,即使我们从一切可能的角度将一座城市拍摄成照片,不管这些照片如何补充,它们也不能与我们生活于其中的现实的城市相等。理性的先天不足决定了其所建构的秩序的片面性、不完整性,它不可能将完整的自然纳入其中。然而理性的狂妄在于,它强行将自己确立为“衡量一切的唯一尺度”,并将一切不符合理性原则的事物都宣布为混乱无序。^②

人类中心论只承认个体价值,否认自然界整体的内在价值及其客观实在性;只承认推理、论证和逻辑为伦理学的合法语言,不承认叙事、隐喻和修辞的合法性。^③虽然正是由于理性思维的产生,人类才走出了形式思维、神话思维、宗教思维等历史阶段,进入理性与科学思维的新阶段,但启蒙文明中所潜藏的人类之自我摧毁性使近代科技“理性”中的“非理性”因素暴露无遗。如今人摆脱了中世纪黑暗的神学统治,却又受制于新的框架,科学技术变成了意识形态。以逻辑严密为特征的科学和理性思维是一维的,而生态系统则是多维的。“逻辑认识在本质上总是具有一定的局限性。”^④爱因斯坦曾说:“直觉思维是神圣的天赋,理性思维是忠实的仆人。我们创造的社会却荣耀仆人而忘却了天赋。”^⑤彭加勒也认为,逻辑是证明的工具,直觉是发现的工具。

3. 从非西方的文化和思维方式中获益

罗素曾经反思道:“我们的所谓进步,也不过是一场不息的变更,根本没有把我们朝着向往的目标带近一步。无休止的好勇斗狠不仅产生了明显的恶果,还使我们不知足,不能享受美,使我们失去思考的美德。”^⑥物质的发达虽

① 任皑:《“人类中心主义”辨正》,《哲学动态》2001年第1期,第30—33页。

② 吴兴华、吴先伍:《文明与自然——论现代性境域中的生态危机》,《自然辩证法研究》2006年第1期,第21—25页。

③ 杨通进:《人类中心论与环境伦理学》,《中国人民大学学报》1998年第6期,第54—59页。

④ 王诺:《系统思维的轮回》,大连理工大学出版社1994年版,第36页。

⑤ Max-Neef, M. A. “Foundations of Transdisciplinarity,” *Ecological Economics*, 2005 (53), 5—16.

⑥ 罗素:《中西文明的对比》,秦悦译,载沈益洪编:《罗素谈中国》,浙江文艺出版社2001年版,第338—346页。



然促进了社会发展,但消费社会的弊端也已昭然若揭,促进消费发展经济使人类社会物欲横流、道德沦丧。现代科学揭示的世界没有精神目的。在现代宇宙中人类心灵找不到自身的家园;心灵珍视诗歌和音乐、玄学和宗教的喁喁私语,但这些在经验的宇宙中毫无扎根之处。^①人类的野心和科学的僭妄是西方文明的产物。当它随着资本主义在世界各地的扩张而发展时,抹杀或忽视了他文化。现在是将这些文化重新纳入画面的时候了。我们要在各个文明之间开展对话,在今后的20~30年中重新定义“发展”和“进步”。^②

在西方文明中,科学从诞生之初就被人们滥用了。即使是培根,也时常肯定自然的力量。他在强调“人的权威在于知识”之后,又明确说:“今天,我们用我们的观念去把握自然,却又不得不受到自然的束缚;倘若我们能够在发明中顺从自然,我们就能在实践中支配自然。”^③在《新工具》的卷首他更是开宗明义地指出:“人作为自然界的臣相和解释者,他所能做、所能懂的只是如他在事实中或思想中对自然进程所以观察到的那样多,也仅仅那样多;在此以外,他是既无所知,亦不能有所作为……要支配自然就必须服从自然”^④。然而几百年来西方科技的进步,让人类得意地忘却了“必须服从自然”这一箴言,将着重号加在“支配自然”的下面。

我们需要建立一个新的世界观;我们所居住的星球是一个生机勃勃的体系,而人类只是其中的一部分。事实上,这是一种非常古老的世界观。在被西方人视为原始的所有文化中,关于这种世界观都有极为简洁、富有诗意和神话色彩的表达方式。^⑤美国研究型大学的通识教育若要全面、深入地思考生态问题,不可避免地要对本民族文化进行深刻的反思,学习世界其他文化对待生态问题的优良传统。印度佛教、中国道家、日本禅宗都是截然不同于西方主流哲学的思想。倡导节用爱物的东方文化更有利于育化人的性情、纠正现代科技社会的种种弊端、提升人们的精神境界,使更多的人能从事“精神的生活”,而不是沉溺于物质的欲望。美国是世界第一强国,言行举足轻重、受世人瞩

① Tarnas, R. *The Passion of the Western Mind*. New York: Ballantyne Books, 1991, 418.

② 弗朗西斯科·沙法斯蒂:《科学、技术与全球化》,载热罗姆·班德主编:《价值的未来》,周云帆译,社会科学文献出版社2006年版,第155页。

③ Bacon, F. “In Praise of Knowledge,” in Montagu, B. *The Works of Francis Bacon*. London: Lord Chancellor of William Pickering, 1825, 254—255.

④ 培根:《新工具》,许宝骥译,商务印书馆1997年版,第7页。

⑤ 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第87—88页。



目。美国一直以不可持续的消费和生活方式著称,如果所有国家都采用美国的生活方式,四个地球的资源都不够用。美国作为全球霸主,总是发起资源争夺战,这只能解决发达国家的同盟国之间能源的短期问题,不能解决资源有限的长远问题。“在这有限的世界中,除非自我克制成为人们处理各类事务中的一个因素,否则可持续发展目标的实现将会很渺茫。”^①

卡逊在《寂静的春天》这样说道:“现在,我们正站在两条道路的交叉口上。这两条道路完全不一样,更与人们所熟悉的罗伯特·福罗斯特的诗歌中的道路迥然不同。我们长期以来一直行驶的这条道路使人容易错认为是一条舒适的、平坦的超级公路,我们能在上面高速前进。实际上,在这条路的终点却有灾难等待着。这条路的另一个岔路——一条‘很少有人走过的’岔路——为我们提供了最后唯一的机会让我们保住我们的地球。”^②她所说的“很少有人走过的”岔路,指的就是反对消费主义的生态经济和节约型社会。但由于绝对的生态经济、循环经济和节约型社会难以实现,世俗的价值观总是受物质主义、功利主义的引导,所以她称这条路为“很少有人走过的”岔路。海德格尔也做过类似的描述:“也许有这样一种思,它比理性化过程持续的疯狂更清明,比控制论的忘乎所以更清明。可以断言,这种忘乎所以恰恰是极端的非理性。也许有这样一种思,它超越了理性和非理性的区别,比科学技术更清明;它不计事功,但具有自己的必要性。……世事的演变要求人类的好像应该是无所耽搁地去行动……所以,缺乏的是行动,不是思想。然而,几个世纪以来一至于今,人们也许做得太多,思得太少了。”^③“作为一种回应,存在之思是一种高级的漫游,还是一种非常困窘之事。也许,这种思终究是一条无法回避的幽僻小径,它拒绝成为一条拯救之道,也不会带来什么簇新的智慧。这条小径至多不过是一条田间小路,它穿过田野,它决不轻言放弃,但它总已放弃,即放弃自嘲是一种约束性的学说、一种有效的文化成就或精神行为。”^④海德格尔呼唤人们接受一种新的思维方式,它不同于西方传统的分析性的思维方式,而更接近于中国道家的沉思性的审美的思维方式。更重要的是,海德格尔指出这种

① Haigh, M. "Greening the University Curriculum: Appraising an International Movement," *Journal of Geography in Higher Education*, 2005(march), 32—50.

② Carson, R. *Silent Spring*. Boston: Mariner Books, 1994, 277.

③ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第24页。

④ 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社1995年版,第39页。



“思”已经放弃自诩为约束性的学说,但它同时又决不轻言放弃。也就是说,这种活动总会存在,但永远不会成为主流,不会进入权力阶层。海德格尔所说的“思”类似中国老子的道家思想,而他对“思”的地位的断言又和千年以来道家思想的地位极吻合,不得不令人深思。

对西方近现代文明发展历程的反思不可避免地牵涉到西方思想对东方话语的遏制和殖民,目前这种殖民还假借全球化的浪潮势头越发强劲,它若隐若现地混杂在全球化的潮流中令人难以辨别。

第三节 全球化

经过近 10 多年来经济学界和社会文化学界众多学者们的频繁使用,全球化这一定义本身也经历了某种裂变,从一种全球化演变成多种含义的全球化。不同领域内的学者使用这个术语往往也带有不同的目的,经济学和政治学界的学者使用它时旨在说明一种一体化或趋同化的倾向,而文化界和文学界在使用它时则同时说明它所含有的共同(世界性或全球性倾向)发展方向和多元化或多样性特征。毫无疑问,在文化界使用全球化这个术语,其意义决非在于鼓吹一种无论在内容还是在形式上都雷同的全球文化,而是更在于强调不同民族的文化之间的交流趋势。

随着全球化浪潮席卷世界,美国研究型大学纷纷在通识要求中加入“多元文化”之类的特殊要求。其实多元文化一直都是美国的特性,不过随着全球化的趋势,美国研究型大学作为世界顶尖大学,吸收了世界各地的精英学生就读,而且社会生活中也展示了全球化的明显特征,所以多元文化在美国校园日益成为重要的话题。

一 全球化中的文化交流

与经济的全球一体化的发展趋势相反,世界文化却呈多元的趋势。正像生态的多样性是保持生态平衡和发展的重要前提一样,文化的多样性也是文化发展的重要前提。如果在文化大一统的局势下,文化的生态多样性不复存在,如同单一植物构成的生态群落很快就会遭受某种病虫害的灭顶之灾,单一的文化话语肯定也会变成死水一潭,迅速丧失生命力。没有文化的交流和碰撞,也就没有文化的创新,文化就会走向故步自封和胶柱鼓瑟,其最终的结局就是走向灭亡。但两种文化交流时,总是充斥着霸权和反霸权的斗争。



巴赫金认为,在文化领域内,在两种文化发生这种对话性相遇的情况之下,它们既不会彼此融合,也不会相互混同,各自都会保持自己的统一性和开放的完整性,然而它们却相互丰富起来。^①任何文化的价值与意义也只有在与其它文化经典相对照的脉络中才能彰显。^②弗朗索瓦·于连认为,西方人研究哲学不能绕过中国,是因为穿越中国,面对面思考它,可以故意重建间离(不让这种思想异质的机会消失),在心智内部——这种心智原则上是共同的、虽然有各种不同的心智——让它们彼此互相了解,同时互相打量。可以说,问题在于开创对话这一术语真正意义上的条件;在其中必须得有差异、地位、概念以及“逻辑”的交流。否则就会出现环境的同语反复下因封闭而恢复愚蠢的身份的危险。所以,“在重新张开思维的时候,要采取将其从厌倦中脱离出来的方式,否则,它的因循守旧会置它于死地”^③。

全球化形势下的东西文化交流在学术领域的体现之一就是研究方法的转换。实证主义和分析哲学等一直是主流的研究话语,但它们的流行也标志着单向度的思考方式、单向度哲学的胜利。我们一直追求“科学”的、“客观”的研究方法,力求将对象作为事实来研究,排除任何主观的价值因素,保证科学研究的价值中立。“但事实如果不是交错在活生生的事态中、活生生的连续中的话,那么它也就不能成其为具有能动作用的事实、历史的事实了。……而历史的事实必将受立场的制约。立场的改变也就是价值观的改变。对某一个在某时说的某一件事的理解,由于立场和价值观的改变,自然会作出不同的判断。”^④过去那种脱离一切、单纯进行调查、进行试验的做法,在今天已经变得不足凭信了。那种认为通过在实验室对人、有时对动物所做的实验可以得出在教育上有意义的结论的古老想法,在今天甚至受到了多年来一直赞同这种实验的人们的扬弃。在实验室里所获得的结果,有时也不能运用到家庭和学校的环境里。^⑤质的研究方法于20世纪初发源于人类学、社会学、心理学、民俗学等学科,在其发展早期主要依赖于研究者个人的主观经验和理论思辨,缺

① 巴赫金:《巴赫金论文两篇》,刘宁译,《世界文学》1995年第5期,第221页。

② 黄俊杰:《二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第19—25页。

③ 弗朗索瓦·于连:《为什么西方人研究哲学不能绕过中国?》,载乐黛云主编:《跨文化对话》(五),上海文化出版社2001年版,第156页。

④ 上田薰:《教育的连续问题》,载大河内一男、海后宗臣等:《教育学的理论问题》,曲程、迟凤年译,教育科学出版社1984年版,第161页。

⑤ 埃德蒙特·金:《世界教育研究的新动向》,载大河内一男、海后宗臣等:《教育学的理论问题》,曲程、迟凤年译,教育科学出版社1984年版,第177页。



乏统一的指导思想和系统的操作方法,在以后实证主义占主导的半个多世纪里,曾长期受到冷落。20世纪70年代以来,社会科学家们越来越意识到量的研究方法的局限性,开始重新对质的方法进行发掘和充实,并寻找两者之间相互补充、相得益彰的结合点。^①

在质的研究方法中,纯粹的价值中立是不可能的。研究需要研究者整个身心的投入,在与被研究者的互动和交融中获得一种新的身份。那种希冀将自己的一部分身份用括号“括”起来,然后在研究中对这些身份加以排除的做法实际上是行不通的。研究者个人的身份(不论是单一的还是多重的)对研究本身来说并不是一个障碍,而是一个十分丰富的、为研究提供信息的来源。研究者应该调动自己所有资源,与被研究者进行积极、平等、互为主体的对话。^②随着质的研究方法的兴起,西方科学中长期存在的所谓“客观”的价值中立的思想和纯粹量化的研究方法便受到了挑战。

二 文化相对主义与多元文化主义

在全球化的语境下讨论文化交流不可避免要涉及文化相对主义。文化相对主义(cultural relativism)形成于20世纪40年代末,活跃于50年代。该派的鼻祖是美国人类学大师弗朗兹·博厄斯(Franz Boas, 1858~1942)。他在20年代便不断重申文化人类学的旨趣是历史上人类文化的差异性,明确提出了有关文化相对性的思想,但该派的形成却以梅尔维尔·赫斯科维茨(Melville Herskovits)1949年发表的《人类及其创造》一书为标志。该书对文化相对论进行了理论上的系统阐述,主要观点是:承认每个民族的文化都有独创性和充分的价值,反对“欧美中心主义”。自文化人类学诞生以来,进化学派和传播学派都倾向于注重人类文化的一致性,研究人类文化的共同规律,而文化相对论学派则强调文化的差异性,认为每一种文化都是一个不可重复的独立自在的体系,每一个民族都具有表现于特殊价值体系中的特殊文化传统,它与其他民族的文化传统和价值标准无法比较;绝对的价值标准是不存在的,一切文化的价值都是相对的,各民族的文化在价值上都是相等的,无“落后”与“进步”之别。但该派有夸大文化相对性的倾向,其理论的逻辑结论是:人类历史不存在共同的规律性和统一性,只是一些各自独立变迁着的文化与文明的总和。由此使得该派的理论具有否认文化发展共同规律的特色。

① 陈向明:《社会科学中的定性研究方法》,《中国社会科学》1996年第6期,第93—102页。

② 陈向明:《质的研究中的“局内人”与“局外人”》,《社会学研究》1997年第6期,第80—89页。



在 20 世纪 90 年代的美国,与相对主义很有些瓜葛的是多元文化主义。文化多元论强调,各个文化,特别是少数异族文化、弱势群体文化,都有其独一无二的禀赋、发展线索和价值。但这种文化差异往往被夸大成天壤之别,视为无法通融。该流派与文化相对论一样,经常把发展中国的传统习俗作为异国情调来欣赏,作为新奇的古董来把玩,却并不关心那里人们在政治现实与经济境况中的种种不便。它们只肯定了文化差异性,否定了文化共同性,不知道“同异俱于一”。这种多元文化论和文化相对主义,表面看上去似乎是一种文化大度和宽容,是对传统种族主义殖民主义文化观的叛逆,可在这种批判主义背后,却暴露出一些新形式的文化殖民主义的心态。

叶澜老师认为,在各种文化面前,存在多元文化如何取舍的问题,文化相对主义无助于这一问题的解决,因为我们关注的是各类文化存在的合理性和共存的可能,只取文化相对主义的态度,必然导致无主次、无价值判断、无结构式的多元文化并存。^① 她讨论的是社会各种文化潮流影响下学校的文化建设问题,但这个道理同样适用于全球化中的多元文化问题。虽然各民族文化没有优劣之分,但批评者还应有恰当的价值判断。每种文化都有自己的糟粕,如果仅仅把不发达国家和地区的文化当作异国情调欣赏和把玩,失去了价值判断的准则,那么很容易将糟粕当作稀世珍品供奉起来。而这种情况的背后,又往往是帝国主义势力别有用心地操纵,他们不愿意第三世界国家强大,只愿意他们作为殖民、怀旧或野蛮的象征和投影的“他者”存在,并且这个“他者”根本进不了列强的同盟。

例如,在马萨诸塞大学教授历史的叶维丽教授在美国大学课堂上讲解鲁迅的《祝福》时发现,有的学生对祥林嫂先被婆家强行贩卖、后又遭受鲁镇人的嫌弃表示同情,认为社会是不公正的,祥林嫂的命运是悲惨的。但紧接着又连忙表示,她们不想用西方的价值观来衡量中国。这背后的潜台词是,大约在中国这样做是可以的,反正她们闹不明白那个奇怪的地方。这种态度在美国公众中有相当的代表性。持这种态度的往往是有点儿“liberal”倾向的人,他们的本意是不愿对别国的文化指手画脚,要尊重人家的习俗,哪怕是明显压迫人的陋习。^② 这就是大部分美国青年具有的“liberal”倾向的观点。美国特殊的历史、开拓西部时根深蒂固的个人主义以及文化大熔炉产生的对异文化的宽

① 叶澜:《试论当代中国学校文化建设》,《教育发展研究》2006年第8A期,第1—10页。

② 叶维丽:《历史课堂杂记》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,第106页。



容态度,结果竟导致了对价值判断的淡漠,这不能不说是美国多年来贯彻多元文化教育的悲哀。价值判断其实还要建立在对历史和文明知识的全面了解的基础之上,而美国大学的碎片化通识知识无法让学生对历史与文明的全貌有所了解,因此失去知识基础的价值判断当然就虚无缥缈、无所归依了。

鼓励众声喧哗的多元文化论在其崛起之时有其积极意义。它挑战了西方现代性中关于普世主义的大叙述,批评了权力中心,提倡民主。但从20世纪80、90年代至今,这种多元的、相对主义的文化观开始变质。“它搭上全球经济一体化的快车,迎合虚幻的文化商品交流,唱起后民族国家超越国界、跨越民族藩篱的时髦调子,带上文化混杂的装饰。这种看似民主的现象,实际加强了潜在的封建割据,既提倡文化混同和交流,又各立山头,壁垒森严,画地为牢。既然每一种民族语言文化都有内在的不可理喻的神秘性,每一种话语都势必与另一种井水不犯河水、针锋相对,那么,在学术讨论会,或在课堂上让学生畅所欲言时,就好像陷入了众声嘈杂的小商品市场。……很少有人有耐心把别人的话听完,争取在持续、平心的讨论中左右权衡、互通有无、进退有余、达成某种共识。这种极端相对主义的心态早已渗透到政治生活领域,在意见不同的剑拔弩张中,最后占上风的,靠的不是以理服人,而是看谁能动用宣传机器,谁有雄厚的资金和权力做后盾,谁能做出最耸人听闻表演,达到最高的竞技状态,用强劲攻势形成压倒的优势。”^①可见,不顾人类共同的基本道德准则的极端的文化相对主义和多元文化论竟然导致了文化霸权论,成了文化帝国主义的烟幕弹。最终还是经济发达、资金雄厚的国家在话语权上站了优势。因此,对文化相对主义的讨论就很自然地进入到全球化形势下后殖民主义的讨论。

总之,文化相对主义和多元文化主义走向极端后容易产生两方面的弊端。第一,文化相对主义对文化多元性的过分强调导致了对差异性的“超重”感知,这种感知事实上否定了文化的可比性和文化的可评价性,很容易激活具有封闭性和排他性的文化保守主义,并进而演变成趋于极端的文化孤立主义。第二,在文化相对主义的旗帜下,既然一切都是相对的,绝对价值就失去了市场,任何一种文化现象(无论正面和负面)便都有了自己存在的理由。这会有意无意地削弱对人类文化同一性的研究,淡化以至消除对人类共同标准和普遍真

^① 王斑:《全球化、地缘政治与美国大学里的中国形象》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,第48页。



理的追求,从而事实上否定人类文化的总体发展。^①

三 西方文化的殖民及其对教育和学术的影响

(一)西方文化的殖民

如上文所述,西方学者论述东方都“把东方视作孤立于欧洲的科学、艺术与商业进步主流之外而需要西方关照和重建的地方”^②。卢岑贝格认为,西方人总是试图把他们的意愿和思维方式强加于生活在别处的人们,但是同时却没有赋予新的智识。他们破坏了落后地区的认知体系,事实上这也许正是他们应该向落后地区学习的地方。西方人已经误入歧途。^③而第三世界国家却没有分辨力地单纯以发达国家为楷模,没有意识到本民族文化的优秀遗产。工业化国家由于它们本身的优越条件和成就所产生的骄傲情绪和一些贫穷国家因此而引起的那种羡慕别人的钦佩心情,使这两类国家都相信;进步的道路(根据生产力的发展和国民收入的增长来估计)必然是按照主要发达国家所遵循的方向前进的。比较不发达国家唯一可以想到的目的就是忠实地、以人为加速的步伐,通过发达国家传统走过的每一阶段,“追赶上”比较先进的国家。^④发达国家借助其在语言和信息技术方面的先天优势,在输出科技产品的同时也输出其意识形态、文化价值观念甚至学术规范,从而使得文化交流成为一种不平等的对话关系。西方民主最初建立在深刻的精神原则基础上,但现在已经堕落成一种消费者的战略。发达国家通过传播媒介(尤其是电视),鼓励发展中国家购买其产品,同时鼓励发展中国家的人们接受他们以自我为中心的物质主义的价值系统,压制和毁灭了那些国家原有的礼仪和精神生活。然而把这种物质主义的自我中心的价值系统和生活方式输入到发展中国家,就是全球性自杀。^⑤在多元文化竞争的表象之下,“全球化”助长了以英语文化为主的西方霸权文化在世界各地的影响力。

① 陈涵平:《文化相对主义在比较文学中的悖论性处境》,《外国文学研究》2003年第4期,第135—140页。

② Edward Said. *Orientalism*. New York: Random House, 1978, 206.

③ 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第65页。

④ UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, 81.

⑤ Laszlo, E., Grof, S., and Russell, P. *The Consciousness Revolution: A Transatlantic Dialogue*. Shatesbury, UK: Element Books, 2001, 121.



(二) 西方文化殖民对教育的影响

这种文化殖民对非西方国家的大学教育的直接冲击,就是造成这些国家的本土文化认同的薄弱化或流失,使学生成为文化上失根的兰花或漂泊的浮萍。在今天世界范围内,青年越来越倾心于消费文化和跨国生活方式,这种情况既有助于青年走向世界,也容易使他们脱离自己的文化遗产和传统文化。^①在许多社会里,移居外地是从农村开始的。生活方式模仿城市,教育体系照搬别处的学校模式。这种对城市生活方式和外地教育体系的羡慕同时向学童灌输一种思想,使他们疏远他们自己的环境并使他们感觉到他们在智力和物质方面的雄心越来越难以在农村实现。这样,学校便促使青年离开了他们本乡本土的生活源泉,而这个生活源泉是培养青年的性格和形成他们民族特性所极其必需的。知识分子爬上高级的社会与文化阶梯的结果,是使他们变成了一个无根的生物,一个可以脱离国籍的人。^②

处在“边缘”国家的年轻大学教师多数到“中心”国家的大学去学习它们的新知识、接受学术培训,“他们学到了专门知识,还学到了所在国家学术系统的规范和价值观念,回国后往往按照西方的方向改造本国的大学”^③。大学教育逐渐脱离本国社会与文化脉络,甚至完全背离本土关怀,而沦为全球化中心国家之知识工业的下游工厂。^④而高等教育往往又决定小学、中学的知识和课程内容。因此,在高等教育阶段,课程的依附性更强,受到的影响最大。在西方学术典范支配之下,非英语国家的大学教育也在“全球化”与“本土化”之间艰辛摆荡,甚至于辗转呻吟。非英语国家的一流大学吸纳全国的学术资源,培育出一批批的精英人才出国留学之后,大半滞留在英语先进国家而“为他人作嫁衣裳”。日积月累,这些人才的母国处于长期失血的困境中而不自知。^⑤

(三) 西方文化殖民对学术的影响

在“全球化”潮流之下,以英语为基础的学术文化发挥了霸权文化的作用,

① 周满生:《世界基础教育:面临的挑战、趋势和优先事项——解读联合国教科文组织第47届国际教育大会“主文件”及“公报与建议”》,《教育研究》2004年第1期,第3—8页。

② UNESCO. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, 1972, 246—247.

③ Altbach, P.G. “Centre and Periphery in Knowledge Distribution in the Third World: the Case of India,” in Gumbert, E.G. (ed.) *A World of Strangers*. Atlanta, Ga: Georgia State University, 1985, 69—90.

④ 黄俊杰:《二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第19—25页。

⑤ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第5页。



“非英语国家的学术评量指标多以论文收录在 SCI、SSCI 或 A & HCI 之多寡,作为衡量学术表现的指标;本国人文社会科学中的某些学科之特殊的社会文化因素,以及以本国语言表达之方式,很少受到应有的考量。尤有进者,非英语国家之学者在英语学术典范的宰制之下,常运用西方(尤其是美国)的各种人文社会科学理论,对本国之人文社会问题进行检证。于是,本国的人文社会科学研究遂沦为西方理论之非西方注解”^①。

数十年来海峡两岸中文学术界流行的女性主义、后现代主义、后殖民主义等学说,莫不源出西方社会而由欧美学人论述,再经由美国学术界的影响力以及留美青壮学人的引介,而成为亚洲各国学术界流行的学说。但 20 世纪中国知识界多半认为西方社会科学理论与中国学术之间,有其矛盾之关系。哲学家熊十力(子贞)认为西方社会学说不适用于中国历史研究。^② 西方社会科学理论与中国历史经验之间存有某种紧张性,不是中国屈从于西方社会科学理论,就是完全将中国经验视为社会科学普遍理论的例外。我们尚未看到中国人文社会科学工作者,以时间悠久而内涵丰富的中国历史经验作为基础,而在社会科学领域中提出重大而基本的命题、学说或理论。这种学术研究的失语状况还影响到应具有本土化色彩的公民教育领域。^③ 孙中山先生就曾指出:“修身、齐家、治国、平天下……这样精微开展的理论,无论外国什么政治哲学家都没有见到,都没有说出,这就是我们政治哲学知识中独有的宝贝。”^④

虽然西方的量的研究方式独占鳌头的局面已受到挑战,质的研究方式已经兴起,但总的来说,云开雾散处,社会学似乎依然如故,分科还是原来的分科,研究方法虽然趋于多样性,但“主流”的方法仍然是统计分析、线性回归之类。而从全美社会学学会的会员数看,近来更有增长之势。危机已然过去,主流还是主流。这说明,西方社会科学所赖以生存的整个价值体系,依然无比强大,这个价值体系,就是欧洲启蒙运动的工具理性话语。整个 20 世纪后半期,东西方知识界都曾对这种理性话语进行深刻批判,但尘埃落尽后,工具理性的思维依然支配着世界。^⑤ 洪堡曾强调:“知识自由不但可能受到政府的威胁,而且可能受到来自知识机构本身的威胁。这些机构在它们开始之时即采取了

① 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社 2006 年版,第 27 页。

② 熊十力:《读经示要卷二》,广义书局 1970 年版,第 67—68 页。

③ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社 2006 年版,第 36 页。

④ 广东省社会科学院历史研究室等编:《孙中山全集》(第九卷),中华书局 1986 年版,第 247 页。

⑤ 杨国斌:《历史对于社会科学的启示:在夏威夷大学社会学系教中国课程》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社 2006 年版,第 103 页。



某个特定的观点,然后就急于压制别的观点的兴起。”^①对此海外华人学者深有体会:“貌似公允、真理的学术中,其实处处绵里藏针、笑里藏刀,学术殿堂可以闻到火药味。面对学术巨人的雄文巨制,沉浸于丰厚的欧美文化遗产,参与专家聚首的国际研讨会,课堂上引导学生讨论,却每每觉得像是在继续过去的斗争哲学。”^②

在哈佛大学,只有研究中国近代、现代史的教授才在历史系任职,研究中国传统文化的学者则在东亚文明与语言系供职。当然美国其他学校并不完全与哈佛一样。但中国文明的研究,在美国的一般大学,也常常属于所谓“东亚(或者是亚洲)研究系”或“中心”,亦即排除在历史系之外。这一现象不仅在美国如此,在欧洲表现更为明显。德国的“汉学家”就对他们国家的系科设置十分不满,认为他们长期以来被视为“另类”、处在“边缘”,无法进入哲学、史学、文学等传统或“正统”的科系。可能西方主流观点认为,非西方的“前近代”的社会和文明中,没有能像西方文明一样,培育出划时代的近代文明,因此它们本质上是与西方文明不同的文明,对它们的研究,也就不必与西方历史一样对待。^③

东方主义话语大抵是边缘学者用来拆解主流话语的一种策略。在西方话语中心者看来,东方的贫弱只是验证西方强大神话的工具,东方那充满原始的神秘色彩正是西方人所没有而感兴趣的。于是这种被扭曲被肢解的“想象性的东方”成为验证西方自身的“他者”,并将一种“虚构的东方”形象反过来强加于东方,将东方纳入西方中心权力结构,从而完成文化语言上被殖民的过程。^④因此,萨义德等寻找契机步入中心,并最终得到主流理论界的认可,是一种第一世界内部的话语主导权的争夺,与真正的后殖民地批评相去甚远。^⑤更多的东方文化研究者并非出自对东方文化的热爱而毕生从事东方文化研究,而是将其当作一个谋生的职业和工作。这部分学者的研究特色是厚古薄今,致力于历史问题的分析,很少触及现实问题或提出自己的见解,或者有意

① 王英杰:《规律与启示——关于建设世界一流大学的若干思考》,《比较教育研究》2001年第7期,第1—5页。

② 王斑、钟雪萍:《改写出国留学的“成长小说”》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,序。

③ 王晴佳:《中国文明有历史吗?——美国中国史教学与研究的缘起和现状探究》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,第73—77页。

④ 王岳川:《全球化与本土化的对峙》,载乐黛云主编:《跨文化对话》(五),上海文化出版社2001年版,第65页。

⑤ 刘登阁、周云芳:《西学东渐与东学西渐》,中国社会科学出版社2000年版,第197页。



远离现实问题,专心致志地在故纸堆里从事纯学术研究。他们往往可以做到在某一点上钻研得很深,并能提出一孔之见,但在其他方面却一无所知。^①因为他们对博大精深的东方文化根本没有全面了解,可能还只勉强掌握了一门东方语言(这对他们已经勉为其难了),在这种基础上做研究,当然无法得出高瞻远瞩、高屋建瓴的深入全面的见解了。

其实不难理解,当学术成为国家竞争的重要影响因素,科学作为重要社会资源的地位逐渐得以巩固时,国家必然把学术作为国际竞争的重要力量,国家会成为基础研究的主要投资者,同时国家也将要求基础研究服务于国家利益。在这种情况下,科学与国际政治之间的关系将渐趋密切,政治向科学的介入也具有了相当的广泛性。在冷战结束之后,军事对峙趋于缓和,世界经济出现了一体化的新特点,经济竞争和摩擦成为各国关注的焦点,国家目标有了更广泛的意义。但是,在这种情况下,科学作为具有突出意义的国家资源的战略性地位非但没有降低,反而在知识经济的时代获得了更加丰富的内容。1994年,美国克林顿政府发布了冷战后第一份关于国家科学政策的报告——《科学与国家利益》,再次强调:科学——既是无尽的前沿也是无尽的资源——是国家利益中的一种关键性投资。^②

美国学术界在政治话语的指导下,要么把中国当作一个观赏的审美景象,投射自己的私家想象,要么把中国作为可利用、可牟利的市场,要么作为战略钳制的目标。军机财团大员日益忧患庐山之威胁,但觉那丛林之中、长江之滨,正在聚集一群敌视抗拒现代化、全球化的盲流草寇,正在形成新的革命根据地,抵御现代文明帝国的围剿。^③ 亨廷顿的话语最能体现他们的心态:“冷战之后,世界变得更加不确定。……越来越多的不安分的国家拥有核专家和材料。以前在树林中监控一头熊(指前苏联,译者注)的挑战被类似跟踪一群蜜蜂的新任务代替。”^④在这些未来领袖的眼里,中国的价值是根据美国的自我利益来决定的,中国是实现美国利益最大化的工具。至于中国在长时期内发展了什么文化,什么历史,中国人有什么自身的命运和选择,什么曲折和成

① 王宁、钱林森、马树德:《中国文化对欧洲的影响》,河北人民出版社1999年版,第11页。

② 曾国屏、李正风、杜祖贻:《当代科学共同体的分化与学术国际化问题的思考》,《自然辩证法通讯》2002年第6期,第32页。

③ 王斑、钟雪萍:《改写出国留学的“成长小说”》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,序。

④ *America's Research Universities: Institutions in Service to the Nation*. <http://www.aau.org/resuniv/whitepaper1.htm>. 2001-01-30/2007-06-30



就,都无关紧要。^①

四 通识教育应对全球化的举措

(一) 通识教育中的全球视野

在全球化背景下,美国校园很早就掀起了多元文化教育的热潮。著名语言哲学家约翰·塞尔(John Searle)认为,关于通识教育的扩展和联系功能的共识是它对地方主义的超越:“我们尝试的事情之一是让学生克服平庸、狭隘的地方主义,或者其他任何不同背景带来的局限性。你的生活在很大程度上是许多历史事件的产品:你出生的城镇、成长的社区环境。自由教育的宗旨之一就是让学生摆脱这些偶然事件的束缚……邀他们走向超验(transcendence)。”^②美国大学与学院联合会关于自由教育的经典著作《学院课程的整合》也提到类似的热望:“任何科目,如果被自由地呈现,将把学生带到他们视野之外的世界,这样他们才能更好地反躬自省。所有的学习都旨在破除狭隘的确定性(narrow certainties)以及我们与生俱来的地方视野。”^③通识教育就是要使学生从眼前和个别的束缚中解放出来,不再拘囿于个人的短期利益,使他们的视野跨越时空,考虑“天下”和“永恒”的问题。

美国研究型大学的国际化趋向特别明显。尤其在研究生阶段,它们的学生来自世界各地。美国社会中的一些有识之士,包括许多大学校长以及《财富》榜上有名的500名商业领导、高级军事官员都表示支持肯定性行动,认为由肯定性行动带来的学生群体和劳动力的多元化在全球市场的竞争中将显得至关重要。^④但在莱特组织的对哈佛学生的调查中,学生采访员安娜·芬克(Anna Fincke)在访谈中发现,某些组织或机构考虑到民族因素,特别尽力地使非白人学生享受到“特殊待遇”,这种做法并没有给后者带来幸福感。对那些非白人学生而言,现实生活中这样的特殊待遇会令他们感到尴尬和被对方

① 王斑:《全球化、地缘政治与美国大学里的中国形象》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,第56页。

② Searl, J. "Is There a Crisis in American Higher Education?" *Partisan Review*, 1993, 60(4), 693-709.

③ Association of American Colleges and Universities. *American Pluralism and the College Curriculum*. Washington: Association of American Colleges and Universities, 1995, 12.

④ *Thousands March For Affirmative Action As Univ. of Michigan Case Is Argued Before Supreme Court*. <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9535877&db=ulh>. 2005-06-25/2007-08-30



屈尊俯就。^①绝大多数亚裔学生认为哈佛没有义务和责任因为学生的多元化而做出改变。尽管亚裔学生已经成为校园里地位日益显著的一支相对较新的力量,他们中的很多人还是会因为有机会进入哈佛读书而感到荣幸。大多数亚裔学生不喜欢学校像欢迎客人那样对待他们,他们坦率地表示希望能够感觉更自在一些。因此,他们应该接受多数现存的制度结构。多数亚裔学生不希望学校因为他们是刚来没多久的少数人群体,就要重新调整课程、住宿安排以及各项规定来适应他们。但拉丁裔学生和非裔学生的观点与亚裔显著不同。他们认为,为了照顾和欢迎校园里的新群体,学校应该做一些改变,并且有时候应该做出一些重大改变。^②

依靠肯定性行动人为地造成校园文化多元化未必总是带来正面的效果,肯定性行动有导致教育公平受损的风险。因此,课程中多元文化的教育就显示出其特有的重要性。博耶 20 年前就批评道:“美国的年轻人对自己国家的历史渊源以及其他国家的历史传统依然惊人地无知。当前所有国家的命运都紧密相连,而学生们仍不能识别世界各国的领导人或者其他国家的首都。”^③“在过去的半个世纪中,我们的星球已经变得极其拥挤、更加相互依赖和更加不稳定。……但是在访问学校期间,我们极其不安地发现学生对我们的世界贫乏无知,有时甚至形成漠不关心的气氛。难民们从一个国家流向另一个国家,但是几乎没有学生能够在地图上指出这种重大的迁移行动,或者讲出造成这种情况的饥荒、战争和贫困。世界各地的哲学家、政治家、发明者和艺术家丰富了我们的生活,但是学生对这些人物的贡献在很大程度上是陌生的或者没有留下什么印象。”^④“高质量的大学本科教育应该使学生形成一种全球性的眼光和全人类的视野。归根到底,人类大家庭的未来并不取决于把武器系统置于太空,而取决于全人类更好的相互理解。”^⑤在新世纪杜德斯达又发出了类似的感叹:“美国人对于其他的语言和文化知识的了解少得可怜,我们有太多的毕业生从来没有学过一门外语,从来没有访问过一个国家,许多

① Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 159.

② Light, R.J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001, 157.

③ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 277.

④ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 281.

⑤ Boyer, E.L. *Selected Speeches, 1979—1995*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 61.



人还没有机会通过文学、诗歌和电影来感受异域文化。我们要……合作解决共同的事情,我们要有促进人类发展的共同理想。虽然大学拥有丰富的智力资源,但我们仍然忍受着这个国家一直存在的狭隘习性和种族中心主义。”^①

虽然 20 年来美国校园的多元文化教育早已蓬勃兴起,然而当我们仔细考察研究型大学的多元文化教育时,却发现课程的设置问题颇多。例如,比较重视通识教育的宾州大学,要求学生在“国际文化”领域修 3 学分,相当于 1 门课。学生可以从上百门的选单中选课,课程有“电影中的非洲”,“当代加勒比介绍”,“法国烹调中的文化传统”等。宾州大学这种设课形式在所有开设多元文化通识课的大学中是非常普遍的。这种还原论指导的课程只能加重美国文化中对异文化的殖民倾向,因为它无法使美国学生拥有世界文化的全面图景。全球化视野必然要求学生掌握和理解全球文化概况、美国文明在全球文明史中的地位,但美国大学惯用的将全球文化肢解为无数细小课程的一叶障目的做法只能增长学生对异域文化的猎奇心理,导致学生对全球文化的布局没有整体观念,对个别异域文化的了解在学生心目中造成的仍旧是个奇异的“他者”形象。另外,对文化的深入了解显然应建立在对文明史的整体理解的基础上,而美国大学教育对历史的漠然更导致文化教育的先天不足。赫钦斯列举的经典名著没有一本非西方著作已成为历史上的笑话,美国的“9.11”事件恐怕是对西方文化的又一个严重警告,而此后美国采取的“以恐怖对恐怖”的做法更表现了西方文化的价值观里太轻视文化精神的存在。^② 这个国家在事件前后采取的策略虽然属于政治行为,但它与美国大学偏颇的世界文化教育恐怕有着密切的联系。

一些参与教授核心课程的教师反映,无论在课程列表还是在教学过程中,西方文化之外的文化往往是作为西方文化的缺失或否定因素展现的。“我们意识到我们在维持地位持久、难以冒犯的‘西方’与‘非西方’的分类时,可能无意中强化了现有的固定模式。这种苛严的区分让学生继续按照‘我们’与‘他们’的模式思考,‘我们’是‘自然的’,而‘他们’是‘稀奇古怪的’。”^③ 只有整体的系统的世界文化课程才能消除根深蒂固的西方中心偏见。虽然说这是一种苦修,但这种苦修对美国正确地认识自身、认识全世界,进而更理智清明地面

① Duderstadt, J. J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 18.

② 费孝通:《文化自觉的思想来源与现实意义》,《文史哲》2003 年第 3 期,第 15—16 页。

③ Schmitz, B. *Core Curriculum and Cultural Pluralism*. Washington: Association of American Colleges, 1992, 37.



对日益紧迫的危机如生态恶化等,会有重大的意义。美国是目前的世界霸主,它的一举一动都有很大的影响,但如果美国能摆脱西方达尔文主义思维方式的控制,不仅看到万物竞争的一面,也看到万物依存的一面,那么它对其他国家的态度就不会是自我中心地争夺石油、控制伊拉克、发动战争、自鸣得意地扮演世界警察,生态思维将使它更尊重他人的主体性,而这种思维又以必要的世界文明知识为基础。

另一点值得注意的是,新世纪后,各大学的通识教育纷纷重视“国际视野”,但举措多偏重“出国经历”,而不是对世界文明历史和现状的全面了解。例如,哈佛规定,每一个哈佛学院的学生应该完成一次国际经历,可以是学习、研究或工作。^① 刘易斯批判了这种肤浅地以为出国就能有国际视野的天真想法。他以日本或阿富汗为例,认为修习了关于这些国家的课程,并不能帮助我们认真思考如何培养学生“宽阔的国际视野”的问题。这方面最好的方法不是把本科学生送到国外去,就像罗马诗人贺瑞斯(Horace)在2000多年前描写的:“漂洋过海,改变的是气候环境,不变的是我们的心灵。”^② 了解异国文化的手段很多,出国经验这种感性的体验并不能简单替代知识积累,它只适合作为知识积累的有益补充。

其实开设一门全面、完整、系统地介绍“世界文明史”的课程并不是不可能。只不过它需要习惯钻牛角尖的学者们在自己的研究范围之外付出更多的时间和精力备课,也需要博学而有声望的教师团队编写统一的教材。当然,在这种课程中,我们不应总是盯着高等动物的出生数字和死亡数字,而是应该把视线移向那些更为重要的问题,例如,一种文明存在的状态,其农业经济所依循的方式,在这种文明下发展了什么技术,其社会结构又有什么特点,这种文明拥有何种宇宙观和自己的神话,其内部互相合作的方式是怎样的,其发展是可持续的还是恰恰相反,这种文明对环境又将产生何种影响。^③ 这种宏大的视野才能真正达到通识教育的宗旨。此外,前文曾论述理想的通识课程应是少量的以经典名著为素材的必修课,那么在选择经典名著时,如果总是局限于

① A Report on the Harvard College Curricular Review: Summary of Principal Recommendations. http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/Summary_of_Recs.pdf. 2004-04-30/2006-08-30

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 69.

③ 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店1999年版,第85页。



西方经典,就无法培养学生的全球视野。经典名著的分布应该充分体现生态思维和国际视野、摆脱西方中心主义。经典名著的诠释也要结合其产生的历史地理条件,为学生还原世界文明史的原貌。

(二)通识教育中的文化自觉

1. 实现文化自觉的途径

近世以来,西方文化始终处于强势文化的地位,西方今天的文化自觉首先表现在少数知识分子审视自己文化发展中的弱点和危机。早在20世纪初奥斯瓦尔德·斯宾格勒在《西方的没落——世界历史的透视》一书中已相当全面地开始了对西方文化的反思和批判,到了21世纪,这种反思和批判达到了更深刻的程度。例如,法国著名思想家、高等社会科学院研究员埃德加·莫兰(Edgar Morin)指出,西方文明的福祉正好包藏了它的祸根:它的个人主义包含了自我中心的闭锁与孤独;它的盲目的经济发展给人类带来了道德和心理的迟钝,造成各领域的隔绝,限制了人们的智慧能力,使人们在复杂问题面前束手无策,对根本的和全局的问题视而不见;科学技术促进了社会进步,同时也带来了对环境和文化的破坏,造成了新的不平等,以新式奴役取代了老式奴役,特别是城市的污染和科学的盲目,给人们带来了紧张与危害,将人们引向核灭亡与生态死亡。^①

因此,对于以西方文化主导的美国研究型大学来说,亟须了解世界其他文化,对西方文化进行反思。歌德曾指出,德国人如果不跳出周围环境的小圈子朝外面看一看,就会陷入那种学究气的昏头昏脑。^②虽然斯宾格勒标榜反对欧洲中心论,但事实上,斯宾格勒又把欧洲文化特别是所谓“浮士德型的文化”,也就是德意志的文化形态看成最先进的文化形态。所以,斯宾格勒还需要跳出德国放眼世界文化,才能作出公允明智的判断。法国学者于连·法朗索瓦(Francois Jullien)在题为《为什么我们西方人研究哲学不能绕过中国?》的文章中说:“我选择从一个如此遥远的视点出发,并不是为异国情调所驱使,也不是为所谓比较之乐所诱惑,而只是想寻回一点儿理论迂回的余地,借一个新的起点,把自己从种种因为身在其中而无从辨析的理论纷争之中解放出来。”^③日本《每日新闻》2002年9月11日发表文章,指出美国对自己的认识和

① 埃德加·莫兰:《超越全球化发展:社会世界还是帝国世界?》,载乐黛云:《迎接新的文化转型时期——〈跨文化对话〉丛刊》,上海文化出版社2005年版,第202页。

② 爱克曼辑录:《歌德谈话录》,朱光潜译,人民出版社1980年版,第113页。

③ 于连·法朗索瓦:《道德奠基:孟子与启蒙哲人的对话》,宋刚译,北京大学出版社2002年版,第5页。



外部对美国的认识两者之间的差距从没有像今天这么大。不论欧洲、亚洲还是阿拉伯国家,越来越多的人批判说美国太“傲慢”。^① 所以,美国急需走出本国的文化圈子,全面了解世界文明的发展历史,摆脱“美国中心主义”。

目前美国各大学争相提倡学生出国旅行,但缺乏充分的知识作铺垫的旅游往往只能提供肤浅的经历而不是深思和洞见。而历史,即各民族的文明史,包括音乐史、美术史、文学史等等,都包含了各民族的精华,是民族魂魄所在。了解历史,使人更容易理解现状,它是现在的“过去”,也是现在的原因和由来。黑格尔早已说过:“思想的活动,最初表现为历史的事实,过去的东西,好像是在我们的现实之外。但事实上,我们之所以是我们,乃是由于我们有历史。或者说得更正确些,正如在思想史的领域里,过去的东西只是一方面,所以构成我们现在的,那个有共同性和永久性的成分,与我们的历史性也是不可分离地结合着的。”^② 思想史上“过去”的东西,同时也在我们的“现实”之中。要想有真正意义的文化自觉,还需回到历史中去寻根。

而偏偏美国学生历史修养太弱,可能与本国短暂的历史有关。博耶曾批评“美国的年轻人对自己国家的历史渊源以及其他国家的历史传统依然是惊人地无知”^③。布鲁姆则戏称“美国青年初入大学时好像是一些处于自然状态的野蛮人。他们几乎从未听说过大西洋彼岸的青年熟知的作家”^④。大部分美国学生不能指称一部莫扎特的奏鸣曲,不知巴尔扎克为何许人;一方面对自己的文化一无所知,另一方面又把自己的所谓优越文化摆在他人面前,让人敬仰,这是怎样一种没有根据的自豪。^⑤

令人啼笑皆非的是,这种非黑即白、唯我独尊的对世界认知的思维方式,却在一个号称自由、多元、开放的国家大行其道,让人还以为这只是信息封闭国家的特产。为何在美国这个全世界最“开放先进”的国度竟有如此令人讶异的矛盾表现,似乎有点匪夷所思。其实“任何一所毫不妥协地传授人文知识的大学都必然看起来是封闭的和僵化的。如果开放意味着‘随波逐流’,那么,它必然会顺应我们目前的现状。这种现状封闭住人们的眼界,不让他们怀疑

① 朱清时、姜岩:《东方科学文化的复兴》,北京科学技术出版社2004年版,第344页。

② 黑格尔:《哲学史讲演录》(第一卷),贺麟等译,商务印书馆2004年,第7页。

③ Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 277.

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 48.

⑤ 王斑:《全球化、地缘政治与美国大学里的中国形象》,载王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版,第58页。



种种阻碍时代原则发展的事物”^①。大学需要超验的理想,才能更充分地反思现实。只有跳出本文化的圈子,了解全球文化的发展状况,才能真正反省本文化在世界文化中的地位,避免封闭和褊狭的见解。因此,开设“世界文明史”这样的课程是十分必要的。

2. 新英格兰超验主义:美国的文艺复兴

辜鸿铭在《中国人的精神》中写道:“一位到过美国并熟知美国人的人有一天对我说:‘美国是一个没有灵魂的民族。’我认为这样说的不公正的。但我认为,可以公正地说,美国是一个灵魂有待昭示的民族,他们是一帮智力还没有完全得到开发的孩子。……爱默生将美国称之为:‘伟大的充满智慧的爱享乐的爱得无厌的美国。’所有的孩子,在他的智力还没有得到足够的发展之前,永远是爱享乐的和贪得无厌的。所谓智慧,对普通的美国人来讲,除了作为起码的常识、实际的智力——一个聪明的动物的智力之外,就什么也不存在了。……当人们与之打交道的仅仅是些物质世界的简单的实体或东西时,如同伐树、屠宰、烧炒贝壳之类时,他们的智力还能够胜任;可当人们与之打交道的是非物质世界的错综复杂的事情时,比如像教育、宗教、文明和国际法等事情时,那么美国人的这点起码的、本来有用的常识——就像罗斯金说的,变成了应抛弃的、简单的、直观的和非常危险的无知和扯淡了。……像所有的尤其是饮食很好的孩子一样,总的来讲美国人心地善良而且乐善好施。但是,美国人的这种乐善好施,就如同孩子们的所作所为,从没有公平、忠诚、大量和持续过,而他们却经常远远地表现为疯狂、放肆和不可靠。……正是向中国提供钱为中国病人建造医院的美国人,正是为流放的荷兰人的苦难而深感痛苦的美国人,在私刑拷打着黑人和绞杀着无辜的中国人。我敢说,如果人们能够记住美国人是一帮孩子——一帮没有教养而又早熟的、其灵魂与性情还有待教化的孩子,那么,人们就能马上理解,美国宗教社会与机构的单纯,美国内部政策的喧嚣、无聊和欺骗性以及美国外交政策的笨拙、愚蠢和不可靠了。……在我看来,除了中国人外,美国人是目前世界上唯一拥有真正文明之本的民族。那么,什么是真正的文明之本呢?爱默生说过:‘我的英国朋友问我,是否有真正的美国人即具有美国思想的那些人?多么具有挑战性的提问!我想到的既不是各政党会议也不是代表大会,既不是总统们也不是内阁成员,不是那些想把美国变成第二个欧洲的人。我想到的是单纯的灵魂,并确定地说:有。……我谈起无政府和不抵抗理论。我说:我还的确没有在哪个国家看到一个人有足

^① Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 42.



够的勇气起而捍卫这条真理。我也明白,除了这个,没有任何勇气能赢得我的敬仰,我清楚地看到了群氓崇拜的失败。它就像上帝存在一样无疑,不要以暴易暴,唯有爱与正义的法则,能导致一场美好道德的变革。’爱默生的这种美国思想就是我所说的文明的真正之本。”^①

辜鸿铭引用的爱默生,是新英格兰超验主义(又称美国文艺复兴)的代表人物,是美国摆脱欧陆殖民、吹响思想独立号角的旗手。而爱默生提到的非暴力不合作精神,经由他的好友、另一位新英格兰超验主义的先驱梭罗的著述《论公民的不服从》,由黑人领袖马丁·路德·金和印度圣雄甘地付诸实践、领导声势浩大的民族解放运动,从此“非暴力不合作”成了举世闻名的词汇。如果要提到美国的文化自觉,就不能不涉及具有新英格兰殖民地独特色彩的超验主义。它是美国文化独立于欧洲文化传统的重要标志,也是美国文化中的优秀传统。

新英格兰超验主义具有“天人合一”的自然观和崇俭抑奢、修身养性的人生观。在《瓦尔登湖》开头梭罗写道:“我来到这树林是因为我想过一种省察的生活,仅面对人生本质的东西,……我想深刻地生活,汲取生命精华,像斯巴达人那样坚实刚毅地生活以清除所有不属于生命的东西。”^②“大多数的奢侈,以及许多所谓的生活的舒适,不仅是不必要的,而且绝对是阻止人类精神升华的障碍。”^③在梭罗看来,人类实际上是在用比问题本身更复杂的方式来解决生活问题,从而以谋生的方式否定了生存的意义。梭罗坚信只有在简朴的生活中才能感受上帝的存在,世俗的纷繁复杂淹没了人原本高贵的秉性,“我一向感到遗憾的是,我不像降生时那样聪明了”^④。梭罗的《瓦尔登湖》就是一本关于自我修养和人性完善的书。爱默生也明白,“风度翩翩需要充裕的时间”,“东方人有时间……而西方人却没有”。^⑤

新英格兰超验主义的这些思想与中国传统文化中的许多思想有相似之处。道家强调天人合一的生态观,《庄子·齐物论》曰“天地与我并生,而万物与我为一”;《道德经》曰“人法地,地法天,天法道,道法自然”;《庄子·胠篋》又

① 辜鸿铭:《中国人的精神》,黄兴涛、宋小庆译,广西师范大学出版社2001年版,第191页(附录,《美国人的心态》,译自德文《呐喊》)。

② Thoreau, H.D. *Walden*. Boston & London: Shambhala, 1992, 73.

③ Thoreau, H.D. *Walden*. Boston & London: Shambhala, 1992, 11.

④ Thoreau, H.D. *Walden*. Boston & London: Shambhala, 1992, 77.

⑤ 钱满素:《爱默生与中国——对个人主义的反思》,生活·读书·新知三联书店1996年版,第75页。



云“故上悖日月之明，下烁山川之精，中堕四时之施，惴栗之虫，肖翘之物，莫不失其性”。在西方，笛卡儿提出的心物二分命题使近代哲学染上主客二分的色彩，驱动人们狂热追求和征服外在的客观世界，最终促成了科技的极大进步。但现代技术的本质在于框架，框架的统治对人的威胁在于它可以不让人进入一种更加本源的揭示，因而使人无法体会到更加本源的真理的召唤。^① 新英格兰超验主义和道家蕴涵的生态智慧是对笛卡儿命题和现代技术威胁的抵抗和反拨。道家提倡“见素抱朴，少私寡欲”以达到“淡泊明志、宁静致远”的修身养性的完美境界，主张超越世俗的物质欲望，倡导淡泊名利、俭啬寡欲的人生态度。《道德经》云：“祸莫大于不知足，咎莫大于欲得”，“善利万物而不争”，“金玉满堂，莫之能守”，“是故甚爱必大费，多藏必厚亡”（过分爱惜名位必然会身心交瘁缩短寿命，过多积累财富必然耗费生命）。《庄子·天道》曰：“夫虚静恬淡寂寞无为者，万物之本也。”《庄子·大宗师》云：“其耆欲深者，其天机浅。”《庄子·逍遥游》又云：“鹪鹩巢于深林，不过一枝；鼯鼠饮河，不过满腹”，然而人们却“终身役役而不见其成功，茶然疲役而不知其所归，可不哀邪？”人们终日惶惶不安，迷失在自己制造的种种需求中，在物质的罗网里苦苦挣扎，最终反沦为物质的奴隶。以物质崇拜为特征的科学主义文化的泛滥造成了环境污染和自然恶化，导致人类心智退化，使人们沉湎于物质生活、目光短浅、忽略生命的精神向度。人具有诗意的本质，人的灵魂期求升华，若要精神升华就必须内省。道家的人生是审美的人生、艺术的人生。和新英格兰超验主义一样，道家思想是追求修身养性的人生哲学。

虽然在爱默生和梭罗生活的新英格兰，道家书籍还未曾译介过来，^②但新英格兰超验主义与东方思想有着千丝万缕的联系。梭罗对东方思想的研习促使他有意过简朴的生活，^③他曾说：“古代中国、印度、波斯和希腊哲学家们都是物质匮乏而精神丰富的人。”^④梭罗所说的“别人度过岁岁年年，而我体验瞬间”，“上帝就在此刻达到顶点，并不随着时间的流逝变得更神圣”，^⑤与释迦牟尼所说的“人生只在呼吸之间”别无二致。爱默生也非常崇拜东方的思维方

① 海德格尔：《人，诗意地安居——海德格尔语要》，郅元宝译，张汝伦校，上海远东出版社1995年版，第137页。

② Carpenter, F.I. *Emerson and Asia*. Harvard university press, 1930, 235.

③ 梭罗死后爱默生曾得到他藏书中的20余本东方书籍，参见：Carpenter, F.I. *Emerson and Asia*. Harvard University Press, 1930, 25.

④ Thoreau, H.D. *Walden*. Boston & London: Shambhala, 1992, 11.

⑤ Thoreau, H.D. *Walden*. Boston & London: Shambhala, 1992, 76.



式:“东方的天才们不是戏剧性或史诗性的,而是伦理和沉思的,那些无所不包的格言就像天堂里完美的时刻。”^①在东方思想的含混框架中,爱默生最欣赏的是它对精神和超验的天然倾向;宇宙的整体性、自然与人的和谐、沉思的气质和直观的认知方式。

新英格兰超验主义与东方思想的相似不是偶然的。虽然天人二分的思想是在西方成为主流的,但从古希腊到近现代的西方文化中一直存在着自然人文主义传统,这为新英格兰超验思想中的类东方性质奠定了基石,为这两种未曾交流的异邦思想的耦合作了铺垫。在实用主义和物质主义盛行的美国,传统文化中也有反功利反物质精神的超验思想,而且还曾是一度席卷这个国家的潮流。所以,文化自觉对美国人民挖掘自身的文化遗产、寻找与他文化的相同之处、推进文化交流有着极其重大的意义。当然,直到目前,美国人看待新英格兰超验主义还是着重其中的个人主义精神,超验主义经常被称为“超验个人主义”。在介绍梭罗时,教师往往对他独自一人的林中生活浓墨重彩地渲染一番,鼓励学生向他学习,继续美国人开拓西部时顶天立地、独立自主的精神;哈佛前文理学院负责学生工作的艾普斯(Archie Epps)为解决种族问题,就要求新生阅读爱默生的《自助》,以体会自己是独立的人,而不是属于某一“身份群体”的一员。^②而超验主义思想的核心——超验精神:对自然的倾心、对物质生活的鄙视,却很少受到当代美国人的重视,而这正是过度重视物质和实用的当代美国所急需的文化资源。

总之,美国大学的通识教育要实现真正意义上的文化自觉,必须对世界文化发展的历史有全面而公允的了解,然后才能正确反观本文化在世界文化中的地位 and 作用,找到本文化与世界其他民族文化的契合点,从而摆脱狭隘和盲目的文化霸权心理,真正促进文化的平等交流。

第四节 教育的价值观和价值观教育

专业化、生态问题和全球化浪潮这些通识教育目前面临的严峻挑战都涉

^① Gilman, W. H. and Parsons, J. E. (ed.). *The Journals and Miscellaneous Notebooks of Ralph Waldo Emerson*, vol. 8: 1841—1843. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1970, 11.

^② Harry R. Lewis. “In Memory of Archie Epps,” *The Harvard Crimson*, 2003-12-12.



及价值观。通识教育只有首先明确教育的价值观,才不会偏离通识教育的宗旨、在应对时代问题的挑战时把握正确的方向。学生价值观的塑造是贯穿通识教育宗旨三个层次的主线,它也贯穿于所有的通识教育内容与活动中。教育的价值观和价值观教育两者对通识教育来说都至关重要。

一 大学教育的价值观

(一)明确大学教育的价值观的意义

英国道德教育专家霍斯代(J. Mark Halstead)认为:“价值观是指作为行为的指南、决策的参照或信念和行动的评价的原则、基本信念、理想、标准或生活态度,这与个人认同感和正直感密切相关。”^①

有研究表明,大学对学生价值观形成的净作用(net effects,即排除其他各方面因素影响后的效果)主要是引导学生形成更加开放、自由和宽容的态度与价值观。而且无论是对政治、社会还是性别的看法,任何变化都不仅仅是社会潮流在校园中的反映。^②也就是说,校园有独立于社会的文化,它对大学生价值观的形成具有独特的、并且是积极的作用。另外还有许多相关研究表明,在大学养成的个人社会政治倾向和行为变化是终生的。^③虽然随着学生走向社会,他们的世界观会变化,但大学造成的影响却往往留下终生的印记。正如柏拉图在《理想国》中所说,青年是性格养成的阶段。年轻人很容易接受环境的影响。难道我们应该听任下一代听取别人随意杜撰的故事,从而给他们的心灵留下有悖于我们初衷的思想吗?“年轻人到了18岁,对如何生活好、如何‘好好生活’却知之甚少,也鲜有经验,就这样被推入大千世界,是很不合适的。学校教育占据着青年人生活中大部分的时间,所以应该让他们为生活做好总的准备,而不仅仅是为生活的学术方面和工作市场做好准备。”^④

然而大部分研究型大学由于市场竞争、消费文化和科研压力,不再拥有清晰的教育的价值观,教师亦对价值观漠然,与学生对价值的关注形成鲜明的对

① Halstead, J. M. “Values and Values Education in Schools,” in Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (eds.) *Values in Education and Education in Values*. London: the Falmer Press, 1996, 3—14.

② Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (vol. 2), 2005, 286.

③ Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (vol. 2), 2005, 328.

④ 克里夫·贝克:《优化学校教育——一种价值的观点》,臧万学等译,华东师范大学出版社2003年版,中文版序言。



比。博克在最近的新书《我们不够格的大学》中指出,对 112000 多名本科生的调查表明,三分之二的新生认为大学对发展他们自身的价值观“非常重要”和“必要”。在他们生活的这个阶段,学生经常试图定位自己的身份——他们代表什么,如何度过自己的生活,什么经历最有意义。他们愿意讨论这些话题,无论是在寝室或反对校方投资政策的集会上。即使年轻的相对主义者,虽然不愿意对信仰之类的事作出评判,但也非常关心定位自身的价值观。^①

然而由于研究型大学的工作重心在于科研,无法提供教师的指导,(其实即使有教师,研究型大学的教师恐怕自身对教育的价值观也不甚了了,他们的重心是单纯追求以科研为代表的卓越),校方没有精力关注教育的价值观,学生对定义自身价值观的渴望就由学校津津乐道地吹嘘的“同伴指导”(peer advising)填补了。然而同伴指导只能提供信息,并不能为这些处于迷茫和成长阶段的未来栋梁提供真正有益的富于智慧的指点。

学生对定义自身价值观的关注,以及大学对学生形成终生价值观的重要作用,使我们没有理由忽略大学教育中价值观的核心地位。“忽略教育和学校中的价值观问题本身就是一种价值观,它能给青年人一种暗示:价值观不值得关注、毫无意义。”^②而如果我们认真对待价值观教育问题,就更能让青年人认真思考他们所期望的生活方式和值得追求的人生目标。

(二)大学超然于社会的前瞻性先导作用

洪堡在《论柏林高等学术机构的内在和外组织》中指出,大学倘若实现其目标,同时也就实现了、而且是在更高的层次上实现了国家的目标,由此而来的收效之大和影响之广,远非国家之力所及。^③在《柏林科学院就职演说辞》中他又指出,大学与国家关系的准则,同样也适用于大学与社会实际生活。“当科学似乎多少忘记生活时,它常常才会为生活带来至善的福祉。”^④洪堡认为,大学应独立于一切国家的组织形式。科学研究是一种精神活动,与任何严

① Bok, D. *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2006, 38.

② 莫尼卡·泰勒:《价值观教育与教育中的价值观》(下),《教育研究》2003年第7期,第58—65页。

③ Humboldt, W.v. “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten,” (1810). in Flitner, A. (ed.) *W. v. Humboldt—Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 85.

④ Humboldt, W.v. “Antrittsrede in der Berliner Akademie der Wissenschaften,” (1809) in Flitner, A. (ed.) *W. v. Humboldt—Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 83.



密的组织形式格格不入。他曾提醒国家对性质迥异的大学进行组织、提供经费,“总是必然会产生消极的作用,精神会为物所蔽,高尚会坠于粗俗”^①。施莱尔马赫也认为大学有接受国家保护和帮助的需要,但国家对科学的兴趣出自实际的考虑,追求的是知识的实用价值,并通常根据自己的利益来影响科学的发展。鉴于此,大学应力求保持其独立性,尽可能脱离国家的权力及其组织,同时尽可能增加其对国家的影响。^②

这些德国古典大学教育家们都认为高等教育不能脱离社会而存在,但也要与社会保持距离。社会的需要在性质、方向与内容上是千差万别的,暂时的需要与长远的需要并存,合理的需要与不合理的需要同在。高等教育不能不问需要的性质和方向亦步亦趋地跟在社会的后面。^③ 弗莱克斯纳坚定地认为现代大学的崇高使命是引领社会的方向,而不是盲目服务于现时社会。他说:“大学不是风标,不能流行什么就迎合什么。大学必须时常给社会一些它所需要的东西,而不是社会所想要的东西。”^④ 大学应该与社会需要保持距离,客观、冷静而超脱地审视和对待现实要求,这样它才能真正发挥正确的价值导向作用,成为社会变革的反思者和批判者,成为社会的良心、弘扬真理与正义。现代大学必须充分体现高等教育的自身规律,尊重自身的发展史,超越经济社会要求,并通过知识传承及文化创造对现实经济社会起到批判和警示作用。^⑤

《大学一解》对这种大学超越社会要求、遗世独立的理想也有过描述:“一地之有一大学,犹一校之有教师也,学生以教师为表率,地方则以学府为表率,古人谓一乡有一善士,则一乡化之,况学府者应为四方善士之一大总汇乎? 设一校之师生率为文质彬彬之人,其出而与社会周旋也,路之人亦得指而目之曰,是某校教师也,是某校生徒也,而其所由指认之事物为语默进退之间所自然流露之一种风度,则始而为学校环境以内少数人之所独有者,终将为了一地方所共有,而成为一种风气;教化云者,教在学校环境以内,而化则达于学校环境

① Humboldt, W. v. “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten,” (1810) in Flitner, A. W. v. *Humboldt—Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984, 83.

② Schleiermacher, F. D. E. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Nebst einem Anhang über eine neue zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchh., 1808, 18—20.

③ 刘振天、杨雅文:《论“通识”与“通识教育”》,《高等教育研究》2001年第4期,第19—23页。

④ Flexner, A. *Universities: American, English, German*. Oxford University Press, 1930, 5—6.

⑤ 刘振天、杨雅文:《大学社会批判:知识、政治与道德》,《高等教育研究》2005年第7期,第1—6页。



以外,然则学校新民之效,固不待学生出校而始见也明矣。”^①大学学府是新文化的发祥地,应对社会具有文化影响力,达到新民和教化的效果。

(三)新时代大学教育价值观的失落

诺贝尔奖得主威瑟尔(Elie Wiesel)曾质疑,二战中那些战犯“有些来自最有名望的大学……甚至拥有医学、哲学、法学和神学的哲学博士学位。他们的教育却没有使他们避免邪恶。问题在哪儿?问题在于教育强调了理论而不是价值观,强调概念而不是人类自身,强调抽象概念而不是意识,强调答案而不是问题,强调意识形态和效率而不是良心”^②。人们普遍认为,我们的时代将经历价值危机。今天价值遭遇四面楚歌:价值发现自己变得相对化、受到轻视,最重要的问题被认为无关紧要。^③意义、价值和希望的失落、与自然界的疏离感和自我毁灭的潮流普遍地存在着。^④表现在大学教育上,许多大学不愿或不敢多议论价值问题,不愿表明自身的价值定位,对学术卓越和名利的追求取代了一切道德和伦理的关怀。

当代美国生活表现了伯克(Edmund Burke)和托克维尔所说的公民和政治家消失的那种社会。年轻人渺小的个人兴趣——“造就自己”、谋求安身立命之地——是他一生所追求的。当人们要求这一代大学生像世界史中的那些强有力的当事者那样有所作为时,他们的诚实使他们笑了起来。他们懂得托克维尔的名言的真谛:在民主的社会,每个公民习惯琢磨一个很小的目标,那就是他自己。^⑤尼采对西方政治学持全盘否定的态度,指责它所创建的制度是“冷酷的怪物”,指责它所造就的人是“最后庸人”,只知道庸庸碌碌、饱食终日、苟且偷生。个体化的人失去对公共生活的志趣和理想后,社会的公共秩序面临着瓦解的威胁。个人专注于如何选择自己的快乐,生活失去了目的指向性和道德的价值性,失去了展示自我的公共品质的公共领域。在媚俗和颓废的生活中,个体成为尼采所不齿的“最后庸人”。个体的公共性瓦解以及公共生活的衰落使得社会缺乏一种对共同生活的追求。评判道德行为的公共性的正义基础和共享价值被消解了,个人不再进行生活价值的权衡,生活已经不再

① 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。

② Wiesel, E. *On Global Education*. Global Conference on Parliamentarians and Religious Leaders. Moscow, 1990, January.

③ 热罗姆·班德主编:《价值的未来》,周云帆译,社会科学文献出版社2006年版,第50页。

④ Laszlo, E., Grof, S. and Russell, P. *The Consciousness Revolution: A Transatlantic Dialogue*. Shatesbury, UK: Element Books, 2001, 12.

⑤ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 86.



庄重和严肃。^①

专业化的发展不仅促成了物质的发达和技术的进步,而且导致价值体系的支离破碎。贝塔朗菲认为机械还原论在道德上会导致堕落。^② 我们生活在一个由碎片组成的王国中;不同专业不同风格的表现形成不和谐的杂音。“支离破碎的价值无法给世界一个方向,因为它们服务于从属性的目标。一个由孤立的专业行为准则所组成的伦理体系,疏远了人类的尊严。为参加表达世界的混乱而骄傲的审美,不是美或世界的理想同盟军。将不同的碎片组合在一起,四处点缀,是一种文化上的尝试,可能制造良好的观赏效果,但并不能产生意义。娱乐、高速运动、高分贝、暴力性知觉和秘密的狂喜,是当代审美的典型形式。它们将世界送到我们手中,但代价是我们的灵魂。”^③

“最后庸人”破碎而混乱的生活图景给往日充盈着贵族化气息的大学学府抹上黯淡的阴影。如今,我们痛心地看到大学正在失去主张。无论著名大学还是不起眼的大学,都不同程度地存在这些问题。今天没有几所大学能自诩自己办学理念明确。其实,目前这些大学表现出的种种不实之举,暴露出大学缺乏办学的智慧。^④ 为了招揽学生,同时受到劳动力市场需求状况的驱使,许多本科院校丧失了使命感,对其应负的使命认识不清,也不知道如何传播共同的价值观,而这种共同的价值观正是高等教育与社会的生机所倚。^⑤ 现在的哈佛总是小心翼翼地避开道德教育不谈,对实施道德教育不感兴趣,而且很尴尬地承认:它的确无意开展道德教育。^⑥ 在所谓多元文化的冲刷下,校园越来越不敢涉及价值问题,不敢探讨是非判断。通识教育强调的对共同价值观的定向成了现代研究型大学中局促不安的痉挛(an uncomfortable fit),因为研

① 金生鉉:《学校考试对个体化的生产——兼论作为科训技术的学校考试》,《湖北招生考试》2003年第10(下)期,第4—10页。

② 马克·戴维森:《隐匿中的天才——路德维希·冯·贝塔朗菲传》,陈蓉霞译,东方出版社1999年版,第56页。

③ 维克多·马苏:《价值的灵魂》,载热罗姆·班德主编:《价值的未来》,周云帆译,社会科学文献出版社2006年版,第90页。

④ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 1.

⑤ Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 3.

⑥ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 9.



究型大学越来越强调科学知识的生产而不是价值的传承。^① 现代教育许诺给国家和个人的是实利,而不是人性的升华。^② 学生带着很高的期望来到校园,但生活中最重要的问题——社会的性质、社会不公正的根源、人类生存的前景——却是本科学院最不关心的。^③

那些不愿深入探讨通识教育内容的主张对现实的影响在于:一方面它促使校园外社会中那些庸俗粗鄙的东西在校园内泛滥起来,另一方面它又强加给学生某种极其严厉、褊狭刻板的要求;这种要求通过那些未经整体思想熏陶的各种专业化的学科,以堂而皇之和专横的规范面目出现。^④ 由于没有深入探讨通识教育的宗旨,没有认识到传播共同价值观的重要意义和通识教育在其中扮演的重要角色,价值观教育和理想的通识教育在大学未能扎根,各专业学科随即占据了阵地,它们对价值的肢解是非常明显的。如果学生在生活中稍遇坎坷,过去导师的做法往往是鼓励学生要坚忍不拔、勇敢坚定;而现在导师动辄建议学生进行心理治疗,或者建议学生寻求免责和延长完成特定任务的期限,等等。^⑤ 随着社会分工和专业化的发展,人性的教化与知识的学习走向二元分裂,以往那种知识学习和人格培育融为一体的教育不复存在。知识分子的公共性逐渐缺失,学术价值定位于知识本身的创新,这就使学问失去了几个世纪前它带给人们追求真理、脱离黑暗愚昧、走向光明的激情。

二 大学中的价值观教育

在古今教育家眼里,道德教化都是教育的最高宗旨,例如康德认为教育以发展儿童向善的倾向,使之成为道德的存在为目的;^⑥ 赫尔巴特认为“教育的唯一工作与全部工作可以总结在道德这一概念中。道德普遍被认为是人类的

① Katz, S.N. "Liberal Education on the Ropes," *The Chronicle of Higher Education*, 2005 (April 1), B6.

② 高德胜:《找回失落的人性——论环境教育的转向》,《高等教育研究》2008年第2期,第1—6页。

③ Boyer, E.L. *College: the Undergraduate experience in America*. New York: Harper Collins, 1987, 283.

④ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987, 337.

⑤ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 97.

⑥ Kant, I. Translated by Churton, A. *Education*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 1983.



最高目的,因此也是教育的最高目的”^①。他提出“教育性教学”的概念,认为没有“无教学的教育”,也没有“无教育的教学”,把传授知识和道德教育看成统一的过程;即使提倡实用主义的杜威也认为“道德目的应当普遍存在于一切教学之中,并在一切教学中居于主导地位”。^②

然而知识分化和社会分工加速了智育和德育分离的过程。在研究型大学中,具有博士学位的教师很少有人认为道德和公民教育是教师的责任。这些教师所受的训练是通过掌握各个学科的研究方法不断生产新知识。而生产新知识的目的又在于什么他们并不明白,也不愿意思考这些终极意义的问题。新知识能给他们带来名利,这就是他们要在大学谋得一席之地的目的,如同任何在某个公司就职的员工,他们都只为了个人福祉而生活。所谓大学承载的新民和明明德的重任,早在新知识高速生产的过程中被冲得烟消云散了。在研究型大学中,教师被作为科研产出者得到雇用,而不是作为为困惑迷茫中的年轻人指点迷津的导师被雇用。大学没有指望教师来帮助学生,却聘请咨询师和辅导员来完成教育任务。教师自己都失去了“安民安百姓”的理想,只关心在狭窄的领域中生产文章、争取科研经费,他们又如何能指引本科生的心灵呢?

20 世纪的《大学一解》曾嘲讽当时的中国大学:“为教师者果能于一己所专长之特科知识,有充分之准备,为明晰之讲授,作尽心与负责之考课,即已为良善之教师,其于学子之意志与情绪生活与此种生活之见于操守者,殆有若秦人之视越人之肥瘠;历年既久,相习成风,即在有识之士,亦复视为固然,不思改作,浸假而以此种责任完全诿诸他人,曰‘此乃训育之事,与教学根本无干’。为教师者,自身固未始不为此种学风之产物,其日以孜孜者,专科知识之累积而已,新学说与新实验之传习而已,其于持志养气之道,待人接物之方,固未尝一日讲求也;试问己所未能讲求或无暇讲求者,又何能执以责人?”^③可见这种教师忙于钻研学术而无视道德教养的现象早已有之,专业化和社会分工导致了知识与美德的分离,对大学的育人宗旨造成莫大的伤害。

尽管教师埋首研究,不问价值,但教师的价值中立是不可能实现的,教师无时无刻不在传递价值,既通过他们的行为,也通过他们教授的内容。他们或

① 赫尔巴特:《论世界的美的启示为教育的主要工作》,陈书译,载张焕庭编:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社 1979 年版,第 259—260 页。

② Dewey, J. “Moral Principles in Education,” in Boydston, J. A. (ed.) *The Middle Works of John Dewey* (1899—1924). Carbondale: Southern Illinois University Press. 1971, vol. 4, 265—291.

③ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941 年 13 卷第 1 期。



许可以尝试,但他们不可能向学生隐瞒他们对生活的看法,他们教授的学术材料中也渗透着价值。^①例如,忽略教学中的价值观问题本身就是一种价值观,这能给青年人一种暗示:价值观不值得关心、无意义。^②虽然许多大学有一个独立的核心课程领域“道德推理”,但这种单独设立道德理解的教育弊端在于它割裂了道德教育和其他核心课程的联系,不能让学生从各种历史的、科学的、文化的事实中体会到价值观的存在。^③价值观教育应该被常规性地结合到课程安排和校园活动中。如果我们把价值观单独当作一门课来讲,那么我们就强化了这样一种概念:价值观是自成一体的领域。可实际上,价值观的问题,常常只能借助社会、经济、政治和其他研究领域才能得到解答。单独教授价值观,会怂恿师生们把道德准则当作绝对概念,从而对人们存有不切实际的期望。^④

从理论上说,大学教育的各门课程、课程设计的指导思想以及校园活动等等都应渗透着价值观的教育。但在研究型大学,由于研究使命遮蔽了其他方面的使命,再加上社会流行的物质主义、消费主义等对校园的冲击,使本已岌岌可危的价值观教育雪上加霜,学校不太可能硬性要求各学院的专业教师在教授专业课程的同时进行价值观教育。目前各研究型大学还以学生互助的方式,让学生来完成原本属于教授的指导工作,而且居然以这种释放教授责任的做法而自豪。^⑤同伴指导(peer advising)当然是需要的,它对教师指导是有益的补充。但以同伴指导代替教师指导则是错误的,这只能说明学校对价值观教育的轻忽。博耶认为大学中的价值观教育应建立在师生交流和信任的基础上:“最近有不少人在谈论如何在大学里开展价值观教育的问题。坦率地讲,我觉得这不是一门单独的伦理或道德课程所能完成的任务。我相信大学里的价值观建立在真诚的言语和人与人之间相互信任的基础上。”^⑥因此,导师与学生的交流不能减少;教师不仅应献身于他们的学科,更应成为通识精神的体

① Beck, C. *Better Schools: A Values Perspective*. New York: Falmer Press, 1990, 149.

② 莫尼卡·泰勒:《价值观教育与教育中的价值观》(下),《教育研究》2003年第7期,第58—65页。

③ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 58.

④ 克里夫·贝克:《优化学校教育——一种价值的观点》,戚万学等译,华东师范大学出版社2003年版,中文版序言。

⑤ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 4, 265.

⑥ Boyer, E. L. *Selected Speeches, 1979—1995*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 64.



现和道德的典范。

价值观教育是个宏大的话题,本书仅简略地勾勒促进学生价值观培育的若干因素。首先,核心课程整体应有明确的价值观指导,并将它贯穿在各门课程的传授中。其次,隐性课程的方方面面,如教师文化、促进多元文化交流的住宿制度、宿舍中的师生联系等等,都存在影响价值观教育的因素。隐性课程的设计只有与通识教育的宗旨保持一致,才能在显性课程和隐性课程的合力作用下达到通识教育中价值观教育的最大效果。小型的文理学院和一些具有宗教性质的学院可能在道德和公民教育以及师生交流方面做得最好,但它们对社会和政治生活的影响非常小。因此,如何解决那些具有文化再造意义的巨型大学的价值观教育问题,是这些位居高等教育系统顶端的大学面临的巨大挑战。

三 社会文化对大学教育的价值观和价值观教育的影响

大学虽然具有其不同于社会的文化,但大学绝不是世外桃源,在各种通信手段日益迅捷的今天,大学教育的价值观和价值观教育不可避免地受到社会文化的影响。

(一) 物质主义和功利主义的影响

广义的功利主义(utilitarianism)是一种以实际功效或利益作为道德标准的伦理学说。这种功利主义态度使一个人同他的环境对立起来,把人当作自然的主人和最高统治者,而不是把他放在他的环境以内、与环境处于一种和谐均衡的状态。^①而物质主义是指以物质生活为生活的第一中心和要义,强调物质利益的极端重要性,主张致力于物质享受,并以物质生活资料判断善恶是非的理论观点和思想学说。物质主义与唯经济主义、极端功利主义和享乐主义关系最为密切,它们的本质都在于割裂了物质利益同其他事物的内在联系,犯了片面夸大物质或物质利益功能和作用的错误。物质主义忽视甚至全盘否定精神文化和道德伦理的价值,认为相对于物质或物质利益而言,精神文化和伦理道德完全是多余的、无用的,甚至是有害的。物质主义是一种单纯的唯经济论,它在伦理道德上的主要表现常常是否认伦理道德的内在功能和相对独立性,只承认物质或物质利益的合道德性。^②

^① UNESCO. *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1973, 65.

^② 金炳华:《马克思主义哲学大辞典》,上海辞书出版社 2003 年版,第 661 页。



美国人在开拓边疆和垦荒中所依靠的是他们坚忍不拔的毅力、战天斗地的决心和枪支、铁铧犁与大篷车,也就是说,除了他们自己就是工具。这样的环境不仅培养了他们无限制的个人主义品格,而且还建立了对工具和实用知识的迷信。如果把两者结合起来,也许我们可以用功利个人主义来概括美国人的生活哲学。至于他们从欧洲那里带来的诸如绅士风范和尚古薄今等文化传统,则几乎被荒原的急风暴雨荡涤殆尽。^① 19世纪美国迅速地工业化,这使美国人更加蔑视没有应用价值的知识,重视即刻有用的知识。正如法国社会学家托克维尔所说:美国人“只信服立即行之有效的方法”,“觉得没有什么必要从书本上学习哲学方法,他们已找到了自己的方法”,^②这就是实用主义。实用主义成为美国唯一真正土生土长的哲学,它的主要代表人物是19世纪中的皮尔斯、19世纪末和20世纪初的詹姆士和杜威。他们总结发展了美国人的功利主义,同时又将达尔文的进化论和爱因斯坦的相对论作为新的思想武器,应用于对社会现象的认识和改造。^③

以实用主义为生活哲学的美国人崇实尚物。所谓“实”,指实际和实用,所谓“物”,乃物质和物欲。实与物密切相关,物质有形,精神无形,崇实则重有形而轻无形,重行动与结果,轻空谈与繁文缛节;尚物则重资产之索取,物欲之满足,发财致富者为英雄,贫困受苦者为无能。在美国,人的命运与经济命运之间根本没有区别。人也就是由他的财产、收入、地位和前途构成的。每个人的价值就是他挣了多少钱,而他能挣到的就是他所值的钱。人们通过自己的市场价值来判断自身,并从资本主义经济在他们身上的体现了解到、认识到自己究竟是谁。^④ 社会充满商业精神,鼓励个人消费,刺激个人欲望,鼓励及时行乐,工作为赚钱,生活为享乐,金钱可以购买一切,富者高居社会之上,不仅官吏与议员由富人出任或支持,几乎各种社会团体和组织均由富者把持。^⑤

学生自然也受到这种商品经济意识的冲刷。对20世纪60年代末到90年代中的大学四年级学生调查表明,1969年有57%的学生认为自入学以来对“文学欣赏与阅读”的兴趣增长“相当大”或“很大”,而1996年只有36%的学

① 顾明远:《民族文化传统与教育现代化》,北京师范大学出版社1998年,第142页。

② Bellah, R. N. et al. *Habits of the Hearts—Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1985, 36.

③ 顾明远:《民族文化传统与教育现代化》,北京师范大学出版社1998年,第142页。

④ 马克思·霍克海默、西奥多·阿道尔诺:《启蒙辩证法》,渠敬东、曹卫东译,上海人民出版社2006年版,第195页。

⑤ 顾明远:《民族文化传统与教育现代化》,北京师范大学出版社1998年版,第143页。



生有这种观点。同样,对美学的敏感(如欣赏音乐、艺术和戏剧)也从 53% 下降到 30%。^①事实上,满足学生对文学和美学的精神需求是教育的中心环节。苏霍姆林斯基研究了 460 个违法少年和犯罪少年,发现没有人能说出一部交响乐、歌剧乐曲或室内乐的名称;从少年们的眼睛中他看出,音乐的旋律没有使他们中任何人激起某种感情。^②可见,文学和美学不仅仅是修养润身的装饰,更是培养学生的悲悯情怀、塑造学生价值观的重要途径。然而现代社会中竞争日益激烈、节奏加快、工作压力增大,学生在求学时对就业的焦虑心情也比以前严重。高等教育进入大众化阶段后,并不是持有一纸文凭就能进入贵族阶层、就有铁饭碗,学生对就业忧心忡忡,闲情逸致自然就少了很多。许多青少年追求物质利益,没有高瞻远瞩、心忧天下的抱负,即使一心向学的青少年,其目标往往也仅为了物质利益。但如果“青少年仅仅从实用的角度看待打工,说明这个社会肯定有问题”^③。

在资本主义市场经济操纵之下,大学教育的商品化、工具化与世俗化性格的显著日甚一日。流弊所及,大学成为营利机构,或沦为培育资本主义新生力军的补习班。市场价值愈高的学问和专业就蓬勃发展,而似乎无大用的关乎价值和修养的人文学科就备受冷落、在困境中挣扎。校长也开始面临角色的转换。校长作为学术社群的领导者身份,由于需要募款以维持大学营运的考虑,必须汲汲营利、尽力开拓并增进政商关系,于是大学校长的角色乃逐渐转化为大公司总经理的角色。这种转化固然是资本主义社会中的常态,但其所得可能不偿其所失。其所得者可能是技术性的、表面的营运的收支平衡;但是其所失的,可能是大学所赖以生存的最后生命——理想主义——的日薄崦嵫。^④资本主义之市场经济系以“最大获利原则”作为运作逻辑,凡事讲求落实“最大获利原则”之“效率”,此与教育领域以“自我实现”作为基本原则,实有其扞格难通之处。^⑤

(二) 消费主义的影响

消费主义是指一种生活方式:消费的目的不是为了实际需求的满足,而是不断追求被制造出来、被刺激起来的欲望的满足。换句话说,人们所消费的,

① Kuh, G. "How Are We Doing? Tracking the Quality of the Undergraduate Experience, 1960s to the Present," *Review of Higher Education*, 1999, 22(2), 99-119.

② 苏霍姆林斯基:《公民的诞生》,黄之瑞等译,教育科学出版社 2002 年版,第 9-10 页。

③ Ernest L. Boyer. *Selected Speeches, 1979-1995*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997: 67.

④ 黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》,华中师范大学出版社 2001 年版,第 13 页。

⑤ 黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》,华中师范大学出版社 2001 年版,第 11 页。



不是商品和服务的使用价值,而是它们的符号象征意义。^①《消费社会》的作者鲍德里亚(Jean Baudrillard)认为消费构成当下资本主义社会的内在逻辑。在消费社会里,生活中的一切都成了消费品。消费品的普遍存在证明资本主义的合理性。而高等教育中的消费主义是商品经济冲击高等教育体系的结果,在这一潮流的影响下,人们把教育当作商品、把学生当作顾客,大学的教育以满足顾客要求、争取更高售价和更多客户为目的。

几个世纪以来,人们一直把大学视为把孩子培养成人的地方。特别在寄宿制大学里,学生进入大学就意味着他们从此离开了父母的呵护。大学里的规章制度对于学校来说是维持秩序的手段,而对于学生来说则是从家庭的控制和监督走向独立自主的行为规范。大学向学生提供良好行为的典范,逐步告诉学生他们被寄予的期望,并对触犯规范的学生课以纪律惩处。通过这些方式,大学帮助学生培养责任感。然而这些教育方式正在远离如今的大学。^②学生与家长将大学视为投资场所,就读名牌大学、选择时髦专业都是获取高薪职业的保障,学校则竞相争取优质生源和高昂的学费。学生与大学的关系正逐渐演变为消费者与出售昂贵商品和服务的卖主之间的关系。因为存在对未来高回报的预期,消费者认为大学教育应该是一种值得的高消费。

在这种消费文化中,大学试图取悦学生,说不得他们的错误。学生只看到眼前的需求,而大学总是有求必应。为了取悦学生,以便在所有重要的大学排名中名列前茅,大学在用“糖果”哄骗学生,而不是采取严格的措施锻炼学生的品行。大学把学生当成雏鸟加以呵护,而不是鼓励其挣脱巢穴的羁绊。简而言之,大学没有负责任地帮助学生茁壮成长。^③哈佛资深教授曼斯菲尔德曾在《高等教育纪事》上痛斥当今美国高校的分数膨胀和消费主义。^④各大学抢夺优质生源并力图让学生开心,这一激烈竞争带来的后果是:无论学生提出住宿方面或社交方面的需要,也无论满足这些需求是否符合学生长远的教育利益,大学都对学生有求必应。大学没有告诫他们高瞻远瞩,因为学生及家长认

① 黄平文:《生活方式与消费文化》,载陈昕:《救赎与消费——当代中国日常生活中的消费主义》,江苏人民出版社2003年版,第7页。

② Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 147.

③ Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 5.

④ Mansfield, H. C. "Grade Inflation: It's Time to Face the Facts," *Chronicle of Higher Education*, 2001(April 6), B24.



为自己毫无瑕疵。结果大学维护的是学生的孩子气,却未能真正帮助他们成长。^①

大学将学生视为顾客,对他们的要求有求必应,过分注重物质条件、聚会和校园音乐会等,结果只能使学生的眼光更加短浅。例如,当哈佛的女生要求建一个女生活动中心时,哈佛没有解释“修建女生活动中心”的动因,因为压根就没有什么动因。负责此事的主任显然是接受了上级的指令,只是说“我们的女生想要一个女生活动中心,所以我也想要一个”。因此,哈佛遗憾地失去了一次教育学生的机会。哈佛学生本可以借此学会如何思考“融合”(integration)与“隔离”(segregation),并懂得为什么建立“女生活动中心”是符合哈佛教育理念的。^② 其实每当学生提出要求,学校在权衡之后给出答复,这些答复本身都有教育意义。学校可以解释为什么这次没有答应你们的要求,或为什么这次答应了你们的要求。这些场合的教育意义可能大过一学期的道德伦理课,因为它是活生生的、与学生密切相关的,而不是虚假地在课堂中对想象出来的问题进行小组讨论。这些事件对学生个人的形成性影响可能是巨大的,其中的教育意义蕴涵了学校的办学理念,表明了学生被赋予的期望:他们应成为什么样的人。学校错失这些教育良机是因为它们除了需要考虑经济因素和排名之外,没有将价值观教育作为大学教育的优先事项考虑。

由于缺乏可靠的教育规范,金钱日益成为影响大学决策的决定因素。哈佛大学教授詹姆斯·恩格尔(James Engell)与合作者安东尼·丹泽菲尔德(Anthony Dangerfield)称这一教育现象为“市场模式的大学”。大学文化的这一转变,根本上是因为研究代替教学成了大学的基本职能。研究需要花费金钱,当然研究也越来越赚钱。最近出版的一系列专著都连篇累牍地探讨了这一现象:大卫·克普(David Kirp)的《莎士比亚、爱因斯坦与商业利益》(*Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line*),詹尼弗·沃什伯恩(Jennifer Washburn)的《大学有限责任公司》(*University, Inc.*)和恩格尔、丹泽菲尔德的《拯救金钱时代的高等教育》(*Saving Higher Education in the Age of Money*)。^③

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 147.

② Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 80.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 195.



学生也是消费社会的受害者,他们有许多难处。尽管他们可能有着很强的学术能力并热爱学习,但经济和家庭两方面的责任使他们的教育更具功利性。他们作为消费者来看待他们的教育,寻求便利、质量、适当和低价。^①《纽约时报》上一位吴姓小姐的故事最能说明这一情况。“高中的时候,我和我的朋友迫切期待上大学。我们对布满常春藤的校舍、终生的朋友和浪漫的舞会充满典型的理想主义向往。大一之前的那个夏天,我们看着课程手册,什么课都想上,什么都想学。但我们的热情随着学费的重压而减退……我和朋友开始删减不必要的部分,我们在精打细算和节约开支方面变得足智多谋。……我们很多人都用奇怪的选修课来累积学分……最后,高等教育的高成本造就了一代人,他们对降低成本的决定大大改变了上大学的体验。由于越来越多的学生提前结束学业,用更多的时间打工来支付学费,或选择能负担的社区大学,而不是无法负担的享有声望的好大学,他们几乎没有时间考虑大学时代的友情,没有时间毫无压力地学习,无法从容不迫地向成人期过渡。现在年轻人考虑得更多的是债务,而不是学校里学术讨论的质量,或怎样度过匆忙的一周。……对大学教育过度缩减的一代人,其后果可能包括素质偏低的劳动人口和知识偏少的成人人口。但最不幸的是对高等教育观念的改变。对太多我这一代人来说,高等教育已经变成人生中令人烦恼的一个阶段,我们不得不忍受这个阶段,只是为了满足市场对装饰美观的一纸文凭的需要。现在这更像一种负担,而不是利益;更像一种受罪,而不是一种渴望。”^②

为什么市场力量没有导致更多的通识教育呢?市场力量调动的是人的短期需要,通识教育能给予大学生的是长期的精神涵养。学生对即时的、物质的收益感兴趣,特别是在教育贷款和奖学金很难获得的时候。事实上,自由市场不能真正服务于学生的利益,因为学生的需求各不相同,况且“大学不是在满足学生的真正需要,而是在满足学生一时的兴致”^③;“市场文化强烈倾向于具有交换价值的知识,而不是具有象征价值和文化价值的知识。它支持竞争和创业思维,却没有为高质量的教育铺设坦途”^④。高质量的通识教育趋于昂

① Duderstadt, J.J. *A university for the 21st century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000, 75.

② Wu, A. "Scripping on College Has Its Own Price," *New York Times*, 1996-03-03.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 5.

④ Gould, E. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003, ix.



贵。然而,即使市场力量最后没有产生必要的动因,从长远看,社会的良性发展也将会很好地服务于公共利益。从这个意义上说,通识教育与基础研究或平等的入学机会同等重要。^①

早在第二次世界大战刚结束的1947年,法兰克福学派霍克海默和阿多诺撰写《启蒙的辩证法》,认为启蒙文明具有自我摧毁性,大力抨击启蒙文明所催化的工业文明中“数量化”、“标准化”与“商品化”的重大弊端。^②工业文明的这些弊病,在现代大学教育中也以极为鲜明的方式显示出来。“在现代大学里,随着所谓‘知识经济’的发展,知识所能创造的附加价值或边际价值愈来愈高,知识也日趋商品化。流风所及,各大学之学术领域中,凡是与现实世界关系愈密切,其所创造之现实利益愈大的系所如医学、电机、电子、资讯、生物科技等学系,莫不因获得大量的资源而快速扩充,而基础学术如文、史、哲、数、理、化等学系,常因未能获得足够资源的挹注,而日渐萎缩。学术失衡的结果使大学成为跛脚的教育机构,大学的性质也发生了变化:大学从追求真理创造新知的殿堂,逐渐转化为现代资本主义社会中知识工业的工厂。”^③大学追求实用理性并伴以令人振奋的创业辉煌成就的辞藻,使公众相信他们是负责任和有竞争力的企业实体,他们销售的知识是最前沿的。他们通常表现得好像文化价值和认知理性不是本科教育的真正焦点;走在生活的前列才是。^④

有趣的是,虽然大学一方面拼命走在知识的前沿开拓“无尽的疆界”,另一方面在本科教育中一味姑息安抚学生,但这两方面的努力仍没有达到预期的效果:学生和家长还是对拥有诺贝尔得主的顶尖大学不满。高收入家庭为孩子上大学支付了高额学费,低收入家庭则将大学作为改善社会和经济地位的“跳板”,但当他们来到大学,却发现这里没有明确的教育目标。学生和家长兴致勃勃,而学校敷衍塞责。一些家庭付出学费后希望得到等值的回报;有的对未来有明确的目标;一些人对学校提供的服务设施抱怨不已:宿舍的双层床有问题、餐饮质量差,课余生活缺乏组织等;也有人攻击教师提供的课程要求没有道理——这些课程制订都已经有了年头了,院长和教授们都记不清当初各系

① The Task Force on Higher Education and Society. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D. C.: the World Bank, 2000, 88.

② 马克思·霍克海默、西奥多·阿道儿诺:《启蒙辩证法》,渠敬东、曹卫东译,上海人民出版社2006年版。

③ 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社2006年版,第184页。

④ Gould, E. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003, xiv.



之间是如何就这些课程作出妥协的。学生的不满意,还源自许多教师对学生的漠不关心——他们充其量是把学生作为未来的学者来培养,大学课程设计主要是为了满足教师的学术兴趣。为了维护自己的市场吸引力,大学对这些抱怨尽量有求必应,大学改善了学生的体育设施,建立了校园酒吧等,却没有设法拓展学校的教育视野。只要人们对课程有任何异议,大学就放松课程要求,于是学生就可为所欲为了。大学不理解的是:对于它们的努力,为什么学生仍不满意?^①可能这其中的原因是:大学太轻易地讨论对社会的服务,却没有确立关于服务的定义的理念,关于要塑造什么样的社会的理念。^②大学及其学生忽略了一点:要使大学生活更加令人满意,就必须认同并支持更长远的大学教育目标。^③

“大学不是消费文化的始作俑者,大学是消费文化的牺牲品;学费上涨也不是大学自己能左右的,大学和其他社会机构一样受到相同的经济大环境的影响。大学的失职之处在于:它们没有在合适的领域、以合适的方式抵御这些社会影响。最顶尖的大学养尊处优——他们在大学排行中遥遥领先,它们是消费者趋之若鹜的对象。遗憾的是,虽然财力和抱负可以让这些名牌大学回击那些给教育造成负面影响的社会力量,但最终它们还是自鸣得意地随波逐流。”^④刘易斯认为,改变方向需要正本清源,同时还需要大学领导人高瞻远瞩,不能将大学视为一项产业或者仅仅做屈从于经济竞争逻辑的奴仆。^⑤然而事实上,仅有一两位领导有这种清明的眼光还不行,需要领导团队的团队和教授都有这种共识,才能齐心协力、抵抗社会的干扰和诱惑,将大学的理想付诸现实。

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 14.

② Gould, E. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003, ix.

③ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 14.

④ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 255.

⑤ Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, 18.



四 通识教育应承担的教化职责

(一) 通识教育应拥有超验的理想

鲁洁教授在谈到当代大学教育的缺失时指出:近一个世纪以来,教育的主要宗旨只是教人去追逐、适应、认识、掌握和发展外部物质世界,着力于教会人的是“何以为生”的知识和本领。应当承认,教育在这方面的作用是十分巨大的。正是在当代科技和教育等等的的影响下,人类驾驭物质世界的知识与能力有了长足的发展。为此,人们把当代教育视作当代社会的一大支柱。但是,在历史的行进中却也暴露了当代教育的缺失。它的最基本的缺失就在于它放弃了“为何而生”的教育,不能让人们从人生的意义、生存的价值等根本问题上去认识和改变自己,因而也必然前提性地要抛弃塑造人自由心灵的那把神圣的尺度,把一切教育的无限目的都化解为谋取生存适应的有限目的。由教育所培养的人因为不能正确懂得“为何而生”,为此一切“何以为生”的知识与本领之发挥也就会陷于盲目而难于符合人性之根本。^① 罗马俱乐部的《增长的极限》最后指出:“我们希望提供的最后一个思想是,人必须探究他们自己——他们的目标和价值——就像他们力求改变这个世界一样。献身于这两项任务必然是无止境的。因此,问题的关键不仅在于人类是否会生存,更重要的问题在于人类能否避免在毫无价值的状态中生存。”^② 当代教育虽然一直在呼唤人的发展,但其实更注重发展人的工具性职能,也就是注重发展人作为人力资源的功能,而人的生存目的和意义却丧失了,生存手段和工具本末倒置地奉为圭臬。在迷失了生命意义、扭曲了生命价值的情况下,能力和知识就失去了价值的规范和根基,这种能力和知识也许是非常可怕的生命破坏力量。^③

因此,我们不仅要教育学生成为商业或其他领域的专业人员,还要培养他们的品格和公民意识,因为正是价值观让我们决定何时何地运用何种恰当的技术。杜威在他 1944 年写的《人文学院问题》(*The Problem of the Liberal Arts College*)中用斜体字强调:“为人文学院确定它在民主社会中应有功能的

① 鲁洁:《通识教育与人格陶冶》,《教育研究》1997 年第 4 期,第 16—19 页。

② Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., and Behrens, W. W. *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: New American Library, 1972, 200

③ 金生鉉:《生命教育:使教育成为善业》,《思想理论教育》2006 年第 11 期,第 19—24 页。



问题,等同于为当前社会所需的技术学科获得人道方向的问题。”^①哈佛“红皮书”也认为,除非学生接受了关于善恶美丑的普世观点的教育,了解这些观点和热望是人类生存的深层动力,否则他可能盲目行事。^②

哈佛大学前任大学校长尼尔·陆登庭曾指出:“大学教育从根本上说是一个人文过程,是有关价值的事情,而不仅仅是信息或知识。”^③联合国教科文组织在其1998年发布的《21世纪的高等教育:展望和行动世界宣言》指出,由于社会环境正在发生巨变,“高等教育本身正面临着巨大的挑战,必须进行从未要求它实行过的最彻底的变革和革新,以使我们目前这个正在经历深刻的价值危机的社会可以超越一味的经济考虑,而注重深层的道德和精神问题”^④;“大学本科教育不仅要为学生将来的职业生涯做好准备,而且要使他们过上有自尊和目的的生活;不仅要把知识教给学生,而且要开辟知识为全人类的目标服务的途径”^⑤。

虽然以上所提的大学教育的价值观似乎过于崇高,但意义的世界是一个带有超验和理想的世界,人们超越现实生活的限定去追寻生活的意义,这种追寻总是对经验的超出,所要实现的是更加符合人性的可能生活。“超验和理想不是现实,而是对现实的一种否定,它虽不具有现实性和确定性,却引导人们在不断突破的现实中走向新的真实。”^⑥那些认为洪堡的大学改革不成功的学者恰恰忽视了德国古典大学观的这一特征。他们仅看到洪堡的大学主张在柏林大学未能完全兑现,而没有看到这种观念是一种基本价值体系,是有待于用具体行动去落实的观念;具体的落实过程,即制度化的过程很可能永远达不到观念的高度,但这也是这种观念的魅力所在;它为大学及其成员提供了极富吸引力、值得争取逼近的目标,并提供了通向这一目标的行为规范体系,因而产

① Dewey, J. “The Problem of the Liberal Arts College,” in Boydston, J. A. *Vol. 15 of John Dewey: The Later Works, 1925—1953*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985, 276—280.

② Harvard Committee. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1946, introduction by James Bryant Conant.

③ 尼尔·陆登庭:《21世纪主高等教育面临的挑战》,北京大学校长办公室编:《21世纪的大學——北京大学百年校庆召开的高等教育论坛论文集》,北京大学出版社1999年版,第19—22页。

④ 赵中建:《全球教育发展的热点——90年代来自联合国教科文组织的报告》,教育科学出版社1999年版,第134页。

⑤ Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 115.

⑥ 鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》,《教育研究》2004年第6期,第3—7页。



生了强大的社会动力。^① 社会学家克尼希(René König)在论及德国古典大学观时说:“理想的本质就在于时刻召唤人们脱离盲目平淡的日常现实,上升到圆满的观念世界。”^②

在全球化经济浪潮的裹挟下,技能培养、绩效测评、质量控制成了高等教育的流行术语。经济意识代替了文化和哲学的思考,大学成了同公司一样可以考核效益、评定质量的企业。今天美国大学校长平均任期不足7年,在其他许多国家还要短一些。许多校长急功近利、注重轰动效应,给大学发展带来长久的伤害。在绩效考核等一系列管制理性的评估措施的钳制下,大学诚惶诚恐、应对失据。其实高质量的自由教育的效益并不是即时的,而且还有大量难以衡量的非金钱成分。^③ 通识教育承担传播共同价值观的重任,这些可能无法在评估与考核中体现出来,但作为一方教化之重镇的大学,仍应摆脱市场经济的裹挟,明确自己对社会和人类文明的使命。

已有研究表明,大学在形成青年积极的价值观中扮演了重要角色。接受教育越多的人(排除其他因素的影响)越有可能参与社会活动、履行公民职责。与他们只有高中教育程度的同伴相比,学士学位持有者比高中毕业生在毕业后14年中更有可能参与社会团体活动(高出82%),也更有可能做志愿者或社会活动的领导者(高出2.5倍)。^④ 在英格尔(Ingel)等人对1988年毕业的高中生进行的研究中,发现他们志愿参加社会活动的占12%~32%,拥有学士学位的比没上过大学的高出2~3倍。^⑤ 可见,大学教育对学生价值观的影响是无形而巨大的,很值得我们进一步研究和开发。18~22岁这段时间,正是学生理解自我和他人或先人之间联系的最佳时机。美国研究型大学是世界顶尖大学,对其他高等教育机构有举足轻重的影响。如果这些知名大学要实

① 陈洪捷:《德国古典大学观及其对中国的影响》,北京大学出版社2006年版,第67页。

② 陈洪捷:《德国古典大学观及其对中国的影响》,北京大学出版社2006年版,第67页。

③ The Task Force on Higher Education and Society. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D. C.: the World Bank, 2000, 88.

④ Knox, W., Lindsay, P., and Kolb, M. *Does College Make a Difference? Long-term Changes in Activities and Attitudes*. Westport, CT.: Greenwood Press, 1993.

⑤ Ingels, S., Curtin, T., Kaufman, P., Alt, M., and Chen, X. *Coming of Age in the 1990s: The Eighth-grade Class of 1988, 12 Years Later*. (Statistical Analysis Report No. NCES 2002-321). Washington, DC.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, 2002.



现自己的使命,就必须在本科教育中重新注入理想主义的理念。^① 通识教育的任务在于提醒学生:自己应对社会知恩图报,应该利用自己掌握的知识为人类谋福利,而不是仅仅追求自身的名利。在美国,很多大学丧失了这些远大的教育目标。大学在本科生身上寄托的期望太少了。大学认为只要学生高兴,教育就成功了,仿佛大学是在饭店里向学生提供餐饮服务。刘易斯希望通过《失去灵魂的卓越》一书提醒美国人民:大学在教育中放弃了自己的根本任务——大学原本应该为社会培养原则性强、受人敬重的领导人;应该培养学生的价值观、性格和道德,让他们愿意为全世界人民的福祉而学习。^②

(二)通识教育中应渗透的价值观教育

由于现代科学研究的价值无涉立场,支离破碎的专业课程也很难承担传播共同价值观的使命,所以通识教育就应责无旁贷地承担起对学生进行价值观指导的重任。在正确的大学理念指导下设计周到的通识教育能起到传递共同价值观的作用。以经典名著为素材、以现实重大问题为主题、注重史学科目的通识课程能为成长中并即将肩负重任的大学生提供价值观的指导。史学科目使人能以史为鉴,经典名著使人了解历史上的伟大思想和人性的永恒,以现实重大问题为主题使学生联系实践、拥有强烈的公民职责感。专精化的进步已经导致各种价值的支离破碎,以现实重大问题为主题的跨学科通识教育则可以向成长中的年轻人提供共同的视角、传播统一的价值观,“这种共同的价值观正是高等教育与社会的生机所倚”^③。真正整合的视野使高度分工化社会中的人们意识到,真、善、美是人类追求的最终目标,这些目标是不可分割的。苏格拉底在与美诺的对话中并没有莽撞、草率地直接说美德即知识,经过一番推论,他认为,“如果有任何一种善是和知识有别的,美德就可能是那种善;但如果知识包括了一切的善,那么我们认为美德即知识将就是对的。……灵魂所有的东西,没有一种是有益或有害的,它们都要加上智慧或愚蠢才成为有益或有害的”。^④ 可见,在苏格拉底眼里,真与善是不可分割的。

① Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, preface.

② 哈瑞·刘易斯:《失去灵魂的卓越:哈佛是如何忘记教育宗旨的》,侯定凯译,华东师范大学出版社2007年版,中文版序言。

③ Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987, 3.

④ 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译:《古希腊罗马哲学》,生活·读书·新知三联书店1957年版,第163—166页。



此外,参与校外学习项目(例如在外国学习)的学生在基于原则的道德推理上(principled moral reasoning)的提高也大于不参加这种项目的学生。^① 还有些研究表明,如果服务学习与课程内容整合,通过讨论和写作为反思提供机会,那么它对道德推理的影响就会提高。^② 社区服务有时太强调专业性和技术性,很多学生从志愿活动中获得的更多的是管理方面的技能,而非精神层面的价值。这就需要学校将服务学习与课程内容整合并提供反思的机会。

除了周密的通识课程设置之外,大学领导应高瞻远瞩、树立超验的教育理想,并辅以相应的隐性课程传递这一理想。教师的言传身教也非常重要。面对学生的消费主义取向,“大学应帮助学生探索工作的深层意义,而不是简单地组合课程以应对市场压力”^③。20世纪90年代之前的研究表明,除了教师的指导,对学生的态度和价值变化起作用的主要因素是学生与同辈和教师之间的人际交往,并且是频繁地发生在住宿大楼的交往。虽然作用效果甚微,但在研究期间,住校学生比住家或住在校外的学生显示出更大的社会政治方面的自由主义倾向,更看重职业的内在报酬(即实际工资之外的无形报酬,如发挥个人才能的程度等)。尚不明确的是所观察到的态度变化是由于学生和教师或同学的某次联系导致的,还是由于频繁的联系导致的,还是由于长期以来师生形成的对新生有向心力的氛围造成的。^④ 另外还有研究表明,参加低密度的同伴组织(即交往的同学来自大学中不同的智力与社会环境),比高密度的相对同质的同伴组织,更有助于道德成长。^⑤ 可见,住宿制度对学生的影响主要来源于学生在课堂外与同辈或教师之间的交流。

虽然导师对学生的人生指导、住宿中的师生交流、与学术课程结合的带有

① McNeel, S.P. “College teaching and student moral development,” in Rest, J.R. and Narvaez, D.(eds.) *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 26—47.

② Eyler, J. and Giles, D.E., Jr. *Where's the Learning in Service Learning?* San Francisco: Jossey-Bass, 1999; Myers-Lipton, S.J. *The Effects of Service-learning on College Students' Attitudes toward Civic Responsibility, Interantional Understanding, and Racial Prejudice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder. 1994.

③ Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., and Stephens, J. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003, 41.

④ Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. *How College Affects Students, A Third Decade of Research*(vol. 2), 2005, 302.

⑤ Derryberry, P. and Thoma, S.J. “The Friendship Effect: Its Role in the Development of Moral Thinking in Students,” *About Campus*, 2000, 5(2), 13—18.



反思性的服务学习、低密度的同伴组织都能促进学生的道德发展,但发展理论不能保证某种生活经历是道德推理发展的主要原因。某个特定的经历,当发生在一个善于反思和易于接受的个体身上,并伴以其他经历,这些经历互相强化并积聚起来,最终将导致个体的道德发展。在这个过程中,个体的反思与接受能力非常重要。当然大学所应当做的就是要提供一系列智力的、文化的和社会的经历,使各种各样的学生能从中受益。^①

综上所述,在安排通识课程时,除了在通识教育宗旨的指导下设计周密的通识课程,还应特别注意将服务学习与学术课程整合、住宿制度与学习共同体结合,使课内学习与课外经历结合起来。以现实问题为主题的跨学科的学习共同体保证了学习共同体的密度较低,有利于学生之间互相学习。大学亦应注意教师奖励机制和教师文化对教师价值观的影响,因为教师的言传身教将在很大程度上有助于塑造学生的价值观。住宿学习共同体和通识课程的整合则保证了通识教育走出课堂、渗透到学生的日常生活中,成为塑造学生价值观的无形力量。

^① Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. (Vol.2), 2005, 353.

结 语

美国前副总统戈尔在纪录片《难以忽视的真相》(*An Inconvenient Truth*)中说,美国两党中有许多好人都对生态问题讳莫如深,因为他们知道一旦承认并意识到问题的存在,他们将受到良心的谴责,不得不采取巨大的变革。从根本上说,与其说生态问题是个政治问题,不如说是个道德问题。如果我们让这些生态灾难发生,将是非常不仁义的(deeply unethical)。未来的一代很有可能会问:“我们的父母当初在想什么呢?为什么他们不在机会尚存的时候醒悟过来?”我们现在就应该倾听下一代提出的这个问题。^①

面对生态恶化的现实,许多人不为所动。现代教育通常强调知识以及它能带来的实利,而不是价值观。对大多数人来说,只有个人福祉是可视的和值得关心的。“公共领域的悲剧”在于每个人只知道盘算自身的和眼前的利益,没有意识到长远的和整体的利益。^②许多人虽接受了高等教育,但没有全局的视野,对全人类或整个星球生命体的命运不甚关心。虽说教育先行,然而低质量的教育无法真正使教育者受惠、无法推动人类文明的进程。大教育学应考虑“天下”和“永恒”的问题^③,空间或时间上的狭隘都会导致片面的解答。高质量的通识教育应使受教者仰观宇宙之大、俯察品物之盛,自审其一人之生应有之地位;纵探历史之悠久、文教之累积,横索人我关系之复杂、社会问题之繁变,而思对此悠久与累积者宜如何承袭节取而有所发明,对复杂繁变者宜如何应付而知所排解^④,并由此整体的视野形成强烈的社会责任感和“为公”的价值观。

教育的对象是人。古今中外的文学经典都深刻而真实地描绘了永恒的人性,人类文明史中亦贯穿着人性的善恶。因此,道德教化职责是教育永恒而首要的使命。通识教育作为本科教育的灵魂、大学理想之所寄,更应拥有超验的

① Gore, A. *An Inconvenient Truth*. Paramount, 2006.

② Hardin, G. “The Tragedy of the Commons,” *Science*, 1968, 162, 1243—1248.

③ 金生鉉:《无立场的教育学思维——关怀人间、人事、人心》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2006年第9期,第1—10页。

④ 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。



理想,培育视野广阔、有修养、有强烈的社会责任感的公民。美国研究型大学既然是全世界高等教育的桂冠,它们对学生的教育就应该追求高远的理想;如果这些知名大学要实现自己对社会的使命,就必须在本科教育中重新注入理想主义的观念^①。如果具有文化再造意义的处于世界高等教育系统金字塔顶端的美国研究型大学辜负了这一使命,那么受损的不只是大学,更有人类文明的进程。

同时,人也是生活在社会中的人。时代的变迁、自然环境和社会问题的变化都对教育提出了巨大的挑战,因此教育亦应探讨社会重大问题。超验的理想如要完成对现实的指导就必须扎根现实。最好的教育必须帮助学生超越私利,把学习和现实联系起来。^② 通识教育应当带着特殊的紧迫感,重点研究深刻影响所有人类命运的一系列问题:如何才能保证经济的发展不以环境的污染为代价、真正做到人与自然的和谐相处?在信息化的知识经济时代,如何才能保证人们在享有丰富的物质生活和发达的科技的同时,精神境界亦能得到提升,从而避免“技术的胜利以道德的败坏为代价、人的生命退化为愚钝的物质力量”^③?在这些真实的重大问题的指引下,师生才能跨越学科的界限、形成整体的视野,敬畏自然规律、将知识与智慧统一起来,并培养为全人类服务的社会责任感。

大学必须恢复综合的视野,探索新的途径,以消除人和自然之间的陌生与隔绝的状态、消除学科之间的壁垒,使人们拥有整体的视野以及与之相随的美德。理想的通识教育应达到知识的寻根、心性的修炼、公民的培育和价值塑造的宗旨。在这些宗旨指导下的通识课程应少而精、富有启蒙意义和道德内涵,而教学法和隐性课程的设计则以通识课程为基础,共同服务于通识宗旨。我们既不能随意肢解知识,也不能将美德从知识中分离出来,因为真善美本是不可分割的。

① Lewis, H.R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006, preface.

② Boyer, E.L. *Selected Speeches*, 1979—1995. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 67.

③ 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第1卷),人民出版社1995年版,第775页。

参考文献

英文部分：

1. *A Brief History of the Freshman Seminar Program*. <http://www.fas.harvard.edu/%7Eseminars/fs/history.html>. 2004-05-16/2007-06-30
2. *A College Program in Action: A Review of Working Principles at Columbia College*. New York: Columbia University Press, 1946.
3. Adams, H. *The Education of Henry Adams*. New York: Modern Library, 1999.
4. Altbach, P. G. "Centre and Periphery in Knowledge Distribution in the Third World: the Case of India," in Edgar B. Gumbert. (ed.) *A World of Strangers*. Atlanta, Ga: Georgia State University, 1985, 69—90.
5. *America's Research Universities: Institutions in Service to the Nation*. <http://www.aau.org/resuniv/whitepaper1.htm>. 2001-01-30/2007-06-30
6. Angell, R. C. *The Campus: A Study of Contemporary Undergraduate Life in the American University*. New York: D. Appleton & Co., 1928.
7. *A Report on the Harvard College Curricular Review: Summary of Principal Recommendations*. http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/Summary_of_Recs.pdf. 2004-04-30/2006-08-30
8. Association of American Colleges and Universities. *American Pluralism and the College Curriculum*. Washington: Association of American Colleges and Universities, 1995.
9. Association of American Colleges and Universities. *General Education: the Changing Agenda*. Washington: Association of American Colleges and Universities, 1999.
10. Astin, A. W. "Involvement: The cornerstone of Excellence," *Change*, 1985(4), 35—39.
11. Astin, A. W. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*.



- San Francisco : Jossey-Bass , 1993 .
12. Astin , H. and Antonio , A. “Building character in college ,” *About Campus* , 2000 (5) , 3 —7 ; Conrad , D. and Hedin , D. “School-based Community Service : What we Know from Research and Theory ,” *Phi Delta Kappan* , 1991 (72) , 743 —749 .
 13. Bacon , F. “In Praise of Knowledge ,” in Montagu , B. *The Works of Francis Bacon* . London : Lord Chancellor of William Pickering , 1825 , 254 —255 .
 14. Barr , R.B. and Tagg , J. “From Teaching to Learning : A New Paradigm for Undergraduate Education ,” *Change* , 1995 (November-December) , 13 —25 .
 15. Beck , C. *Better Schools : A Values Perspective* . New York : Falmer Press , 1990 .
 16. Belknap , R.L. and Kuhns , R. *Tradition and Innovation : General Education and the Reintegration of the University* . New York : Columbia University Press , 1977 .
 17. Bell , D. *The Reforming of General Education—the Columbia College Experience in its National Setting* . New York : Doubleday , 1968 .
 18. Bernal , J.D. *The Social Function of Science* . London : George Routledge & Sons Ltd. , 1939 .
 19. Beyer , B.K. *Improving Student Thinking : a Comprehensive Approach* . Boston : Allyn & Bacon , 1997 .
 20. Bird , K. *The Color of Truth : McGeorge Bundy and William Bundy : Brothers in Arms* . 1998 .
 21. Bloom , A. *The Closing of the American Mind* . New York : Simon & Schuster , 1987 .
 22. Bohm , D. “Postmodern Science and a Postmodern World ,” in Griffin , D.R.(ed.) *The Reenchantment of Science* . Albany , N.Y. : State University of New York Press , 1988 , 57 —68 .
 23. Bok ,D. *Higher Learning* . Cambridge ,MA :Harvard University Press ,1986 .
 24. Bok , D. *Our Underachieving Colleges : A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More* . Princeton and Oxford : Princeton University Press , 2006 .



25. Bol, P. K. *Another Generation of General Education*. [http://www.fas.harvard.edu/curriculum — review/essays_pdf/Peter_K_Bol.pdf](http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/essays_pdf/Peter_K_Bol.pdf). 2004-10-01/2006-08-30
26. Boyer, E. L. and Kaplan, M. *Educating for Survival*. New Rochelle, N. Y.: Change Magazine Press, 1977.
27. Boyer, E. L. *College: the Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row, Publishers, 1987.
28. Boyer, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
29. Boyer, E. L. *Selected Speeches, 1979 — 1995*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
30. Buchler, J. “Reconstruction in the Liberal Arts,” in Miner, D. (ed.) *A History of Columbia College on Morningside Heights*. New York: Columbia University Press, 1954, 103—119.
31. Burns, L. T. “Make Sure It’s Service Learning, Not Just Community Service,” *The Education Digest*, 1998(2), 38—41.
32. Carman, H. J. *The Columbia Course in Contemporary Civilization—an address delivered before the Association of History Teachers of the Middle States and Maryland at Bryn Mawr*. Columbia University, 1925.
33. Carpenter, F. I. *Emerson and Asia*. Harvard University Press, 1930.
34. Carson, R. *Silent Spring*. Boston: Mariner Books, 1994.
35. “CC Under Siege,” *Columbia College Today*, 1970 (Summer), 56.
36. Clark, B. R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press, 1983.
37. Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., and Stephens, J. *Educating Citizens: Preparing America’s Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.
38. Columbia University. *Annual Report of the President*. New York: Columbia University Press, 1920.
39. Commission on General Education in the 21st Century. *Meeting Minutes*. http://cshe.berkeley.edu/research/gec/documents/meeting_



- may2005_minutes.pdf . 2005-10-31/2007-08-30
40. Contemporary Civilization Staff. *Man in Contemporary Society*. New York: Columbia University Press, 1955.
 41. Conway, M. A., Cohen, G., and Stanhope, N. "On the Very Long-Term Retention of Knowledge Acquired through Formal Education: Twelve Years of Cognitive Psychology," *Journal of Experimental Psychology: General*, 1991, 120(44), 395—409.
 42. Cortese, A. D. *Education for Sustainability: the Need for a New Human Perspective*. <http://www.secondnature.org>. 2005-12-01/2006-12-30
 43. Cortese, A. D. *Leveraging Change: The Role of the University in a Sustainable Future*. <http://www.secondnature.org>, 2000-08-01/2005-05-30
 44. Coss, J. J. "A Report of the Columbia Experiment with the Course on Contemporary Civilization," in Gray, W. S. *The Junior College Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press, 1929, 133—138.
 45. Coss, J. J. "John J. Coss to Harry J. Carman, 3 December 1935, Contemporary Civilization folder," in Carman, H. J. *Harry J. Carman Papers*. Rare Book and Manuscript Library, Columbia University.
 46. Coss, J. J. "John J. Coss to Herbert E. Hawkes, 19 May 1932," in Coss J. J. *John J. Coss Papers*. Rare Book and Manuscript Library, Columbia University.
 47. Coss, J. J. "Memorandum Concerning Proposed Course in Literature and the Arts," Copy in John, J. *Coss Papers*, Rare Book and Manuscript Library, Columbia University, 1935.
 48. Coss, J. J. "The Contemporary Civilization Course in Columbia College," *Columbia University Quarterly*, 1932(24), 433—438.
 49. Coss, J. J. "The New Freshman Course in Columbia College," *Columbia University Quarterly*, 1919(21), 245—249.
 50. Cross, T. P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia College, Office of the Dean, 1995.
 51. Derryberry, P. and Thoma, S. T. "The Friendship Effect: Its Role in the Development of Moral Thinking in Students," *About Campus*,



- 2000, 5(2), 13—18.
52. Dewey, J. “Moral Principles in Education,” in Boydston, J. A. (ed.) *The Middle Works of John Dewey (1899—1924) (vol. 4)*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1971, 265—291.
 53. Dewey, J. “The Problem of the Liberal Arts College,” in Boydston, J. A. *Vol. 15 of John Dewey: The Later Works, 1925—1953*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985, 276—280.
 54. Doren, M. V. *Liberal Education*. New York: Henry Holt and Company, 1943.
 55. Dubrow, G. *It's Just the Way Things are Done Here: the Role of Institutional Culture in the Process of General Education Curriculum Reform*. Doctoral thesis, University of Pennsylvania, 2003.
 56. Duderstadt, J. *A university for the 21st century*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000.
 57. Editorial. “Gen Ed has Turbulent Past,” *Harvard Crimson*, 1962-10-17.
 58. Editorial. “Gentleman and Gen Ed,” *Harvard Crimson*, 1970-02-14.
 59. Eliot, C. W. *Report of the President, 1879—1880*. Harvard University.
 60. Erskine, J. *My Life as a Teacher*. Philadelphia and New York: J. B. Lippincott, 1948.
 61. Gilman, W. H. and Parsons, J. E. (ed.) *The Journals and Miscellaneous Notebooks of Ralph Waldo Emerson*. vol. 8.: 1841—1843. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1970.
 62. Eyler, J. and Giles, D. E. Jr. *Where's the Learning in service learning?* San Francisco: Jossey-Bass. 1999.
 63. Fichte, J. G. “Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaft stehe,” Müller, E. (ed.) *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, Erhard, Wolf, Fichte, Schleiermacher, v. Humboldt, Hegel*. Leipzig: Reclam, 1990.
 64. Fidler, P. P. and Hunter, M. S. “How Seminars Enhance Student Success,” in Upcraft, M. L., Gardner, J. N. and Associates (eds.) *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.



65. Flexner, A. *Universities: American, English, German*, New York. Oxford University Press, 1930.
66. Flitner, A. (ed.) *W. v. Humboldt—Schriften zur Anthropologie und Bildung*. Frankfurt am Main. 1984.
67. Gaff, J. G. “Keeping General Education Vital: A Struggle Against Original Sin?” *Peer Review*, 2003(summer), 31.
68. Gardiner, L. *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning*, ASHE-ERIC Report # 7, Washington, DC: The George Washington University, 1994.
69. Gore, A. *An Inconvenient Truth*. Paramount, 2006.
70. Gould, E. *The University in a Corporate Culture*. New Haven & London: Yale University Press, 2003.
71. Gray, M. J., et al. “Assessing Service-Learning: Results from a Survey of ‘Learn and Serve America, Higher Education’,” *Change*, 2000, 32(2), 30—39.
72. Gray, M. J., et al. *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica, CA: Rand Education, 1999.
73. Gutmann, J. “The Columbia College Colloquium,” *Columbia University Quarterly*, 1937(29), 43—50.
74. Haigh, M. “Greening the University Curriculum: Appraising an International Movement,” *Journal of Geography in Higher Education*, 2005, 29(1), 32—50.
75. Halstead, J. M. “Values and Values Education in Schools,” in Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (ed.) *Values in Education and Education in Values*. London: the Falmer Press, 1996, 3—14.
76. Hardin, G. “The tragedy of the Commons,” *Science*, 1968(162), 1243—1248.
77. *Harvard College Curricular Review: List of Recommendations*. www.fas.harvard.edu/curriculum—review/Recommendations1.pdf. 2006-04-01/2007-06-30
78. Hawkes, H. E. “A College Course on Peace Issues,” *Educational Review*, 1919(58), 143—150.
79. Hechinger, F. M. “Columbia Moves Away from the Unifying Courses It



- Pioneered,” *New York Times*, 1961-07-16.
80. Heller, S. “President Rudenstine’s Leave Stuns Harvard,” *The Chronicle of Higher Education*, 1994(Dec 17), A18.
 81. Hilberry, C. and Keeton, M.T. “Student Society in the Liberal Arts College: The Invisible Teacher,” *Journal of Higher Education*, 39(8), 431—441.
 82. Hoffmann, S. *Reflections on General Education in Harvard College*. <http://www.harvard.edu>. 2004-12-01/2007-06-30
 83. Hutchins, R.M. *The Higher Learning in America*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1936.
 84. Ingels, S., Curtin, T., Kaufman, P., Alt, M., and Chen, X. *Coming of Age in the 1990s: The Eighth-grade class of 1988, 12 Years Later (Statistical Analysis Report No. NCES 2002 — 321)*. Washington, DC.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, 2002.
 85. Johnson, D. K. and Ratcliff, J.L. “Creating Coherence: The Unfinished Agenda,” *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 85—95.
 86. Johnson, D.K., Ratcliff, J. L., and Gaff, J. G. “A decade of change in general education,” *New Directions for Higher Education*, 2004(spring), 9—28.
 87. Johnson, S. *Teaching Thinking Skills*. S.I.: Philosophy of Education Society of Great Britain, 2001.
 88. Kabaservice, G. *The Guardians: Kingman Brewster, His Circle, and the Rise of the Liberal Establishment*. New York: Henry Holt, 2004.
 89. Kant, I. Translated by Annette Churton. *Education*. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 1983.
 90. Katz, S. N. “Liberal education on the ropes,” *The Chronicle of Higher Education*, 2005(April 1), B6.
 91. Katz, S.N. “America’s Top University: Does College need to be reformed?” *College Week*, 2005—11—15.
 92. Keller, P. *Getting at the Core: Curricular Reform at Harvard*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.



93. Kirby, W. C. *Letter to Members of the Harvard College Community*.
<http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/>. 2004-09-20/2006-08-30
94. Knefelkamp, L. *Developmental instruction: Fostering Intellectual and Personal Growth in College Students*. Minneapolis and St. Paul: University of Minnesota, 1974.
95. Knox, W., Lindsay, P., and Kolb, M. *Does College Make a Difference? Long-term Changes in Activities and Attitudes*. Westport, CT.: Greenwood Press, 1993.
96. König, R. *Vom Wesen der deutschen Univerität*. Berlin: Verlag die Runde, 1935.
97. Kuh, G. "How are We Doing? Tracking the Quality of the Undergraduate Experience, 1960s to the Present," *Review of Higher Education*, 1999, 22(2), 99—119.
98. Lake, A.S. "Freshmen to Read Essays in English on Humanities A," *Columbia Spectator*, 1966-02-04.
99. Laszlo, E., Russell, P., and Grof, S. *The Consciousness Revolution*. Las Vegas: Elf Rock Productions, 2003.
100. Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
101. Levine, A. and Weignart, J. *Reform of Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
102. Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: PublicAffairs, 2006.
103. Lewis, H.R. "In Memory of Archie Epps," *The Harvard Crimson*, 2003-12-12.
104. Light, G. and Cox, R. *Learning and Teaching in Higher Education—The Reflective Professional*. London: Paul Chapman, 2001.
105. Light, R. J. *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.
106. Mabry, J. "Pedagogical Variations in Service Learning and Student Outcomes: How Time, Contact, and Reflection Matter," *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1998(5), 32—47.



107. Mansfield, H. C. "Grade Inflation: It's Time to Face the Facts," *Chronicle of Higher Education*, 2001(April 6), B24.
108. Mason, J. L. and Nelson, M. "Selling Students on the Elections of 2000," *Chronicle of Higher Education*, 2000(Sept. 22), B16.
109. Matthews, R. S., Smith, B. L., MacGregor, J., and Gabelnick, F. "Creating Learning Communities," in Gaff, J. G., Ratcliff, J. L. and Associates, (eds.) *Handbook of the Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997, 457—475.
110. Max-Neef, M. A. "Foundations of Transdisciplinarity," *Ecological Economics*, 2005(53), 5—16.
111. McCrea, N. G. *Literature and Liberalism*. New York: Columbia University Press, 1936.
112. McNeel, S. P. "College Teaching and Student Moral Development," in Rest, J. R. and Narvaez, D. (eds.) *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 26—47.
113. Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., and Behrens, W. W. III. *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: New American Library, 1972.
114. Mendelson, M. "Confessions of a Learning Community Coordinator," *Liberal Education*, 2006(Summer), 57—59.
115. MIT task force on student life and learning. <http://www.mit.edu/afs/Amlthena.mit.edu/c/org/c/committees/sll/tf.html>. 2998-09-30/2001-12-30
116. Morrison, S. E. (ed.) *Development of Harvard University, 1869—1929*. Cambridge, M. A.: Harvard Univ. press, 1930.
117. Myers-Lipton, S. J. *The Effects of Service-learning on College Students' Attitudes toward Civic Responsibility, International Understanding, and Racial Prejudice*. Unpublished doctoral dissertation. University of Colorado, Boulder. 1994.
118. Newsom, W. and Hayes, R. "Are Mission Statements Worthwhile?" *Planning for Higher Education*, 1990—1991, 19(winter), 28—30.



119. Office of Institutional Research. *Survey of Attitudes toward General Education*. The University of North Carolina at Chapel Hill, May 2001.
120. Orr, D. W. *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.
121. Orr, D. W. "The Problem of Education," in Eagan, D. J. and Orr, D. W. *New Directions for Higher Education: The Campus and Environmental Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992, spring.
122. Pachard, A. S. "The Substance of Two Reports of the Faculty of Amherst College to Board of Trustees," *North American Review*, 1829 (28), 300.
123. Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. *How College Affects Students, A Third Decade of Research (vol.2)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
124. Payutto, P. A. trans. by Evans, B. *Towards Sustainable Science: A Buddhist Look at Trends in Scientific Development*. Bangkok: Buddhadhamma Foundation, 1995.
125. Perry, W. G. Jr. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
126. President's Committee on the Contemporary Civilization Courses in Columbia College (Truman Committee), *Report to the President ms.*, October 1960, p. 2. Copy in Columbian Collection.
127. Proxmire, W. "Blind Man's Bluff," in Diana Dubois. (ed.) *My Harvard, My Yale: Memoirs of College Life by Some Notable Americans*. New York: Random House, 1982.
128. Putnam, R. D. "Bowling alone: America's declining social capital," *Journal of Democracy*, 1995 (Jan), 65—78.
129. Ratcliff, J. L., Johnson, D. K., and Gaff, J. G. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities, 2001.



130. Ratcliff, J. L. "Re-envisioning the Change Process in General Education," *New Directions for Higher Education*, 2004(125), 97—118.
131. Redefer, Frederick L. "Redefer to editor," *New York Times*, 1961-07-10.
132. *Report by the Director-General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme and UNESCO's Contribution to the Implementation for the Decade*, 172 EX/INF.4 <http://www.unesco.org>. 2005-08-19/2006-03-15
133. *Report of the Committee on the Future of Columbia College*. New York: Columbia College, 1993.
134. *Results of Humanities: A Questionnaire*. Humanities folder, Columbia University, (mimeo), 12—13 March, 1963.
135. Rosovsky, H. *The University—An Owner's Manual*. New York: W. W. Norton & Company, 1990.
136. Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978.
137. Ryan, J. C. and Durning, A. T. *Stuff: The Secret Lives of Everyday Things*. Seattle: Northwest Environment Watch, 1997.
138. Ryan, M. "Gen Ed Used to Mean Something Else," *Harvard Crimson*, 1971-02-24.
139. Said, E. *Orientalism*. New York: Random House, 1978.
140. Sanford, N. (ed.) *The American College: A Psychological and Social Interpretation of the Higher Learning*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1962.
141. Sax, L. J. "Citizenship development and the American college student," in Ehrlich, T. (ed.) *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, AZ: Oryx Press, 2000, 3—18.
142. Schelling, F. W. J. "Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums," Schröder, M. *Schellings Werke*. Dritter Hauptband: München, 1977.
143. Schiller, F. "Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte," Schiller. *Schiller—Ein Lesebuch für unsere Zeit*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1984.



144. Schleiermacher, F. D. E. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Nebst einem Anhang über eine neue zu erichtende*. Berlin: Realschulbuchh, 1808.
145. Schmitz, B. *Core Curriculum and Cultural Pluralism*. Washington: Association of American Colleges and Universities, 1992.
146. Schwartz, P., Mennin, S., and Webb, G. *Problem-based Learning: Case Studies, Experience and Practice*. London: Kogan Page, 2001.
147. Searl, J. "Is There a Crisis in American Higher Education?" *Partisan Review*, 1993, 60(4), 693—709.
148. Shils, E. *Tradition*. Chicago: the University of Chicago Press, 1981.
149. Shriberg, M. P. *Sustainability in US Higher Education: Organizational Factors Influencing Campus Environmental Performance and Leadership*. Doctoral thesis, University of Michigan, 2002.
150. Smith, D. et al. *Diversity Works: The Emerging Picture of How Students Benefit*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, 1997.
151. Smith, P. *Killing the Spirit: Higher Education in America*. New York: Viking, 1990.
152. Stimpson, C. R. "General Education for Graduate Education," *Chronicle of Higher Education*, 2002(Nov. 1), B7.
153. Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, DC: National Institute of Education, 1984.
154. Stukas, A., Snyder, M., and Clary, E. "The Effects of 'Mandatory Volunteerism' on Intentions to Volunteer," *Psychological Science*, 1999(10), 59—64.
155. Tarnas, R. *The Passion of the Western Mind*. New York: Ballantyne Books, 1991.
156. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres-boyer.nsf> 1998-06-10/2007-03-30
157. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research



- University . *Reinventing Undergraduate Education : Three Years After the Boyer Report* . Stony Brook University ; Office of the President , 2001 .
- 158 . The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching . *Missions of the College Curriculum : A Contemporary Review with Suggestions* . San Francisco ; Jossey-Bass , 1977 .
 - 159 . The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching . *College Visits* . 1984—85 .
 - 160 . The Harvard Committee . *General Education in a Free Society* . Cambridge , MA ; Harvard University press , 1945 .
 - 161 . The Higher Education Research Institute . *The American Freshman : National Norms for Fall 2005* . 2005 .
 - 162 . *The House System* . <http://www.college.harvard.edu/student/houses> , 2006-01-10/2007-08-30
 - 163 . The Penn State Symposium on General Education . *Students in the Balance : General Education in the Research University* . Penn State University , 2002 .
 - 164 . The task force on higher education and society . *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise* . Washington , D . C . : the World Bank , 2000 .
 - 165 . Thoreau , H . D . *Walden* . Boston & London ; Shambhala , 1992 .
 - 166 . *Thousands March For Affirmative Action As Univ . of Michigan Case Is Argued Before Supreme Court* . <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9535877&db=ulh> . 2003-04-01/2007-08-30
 - 167 . Tinto , V . “Dropouts from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research ,” *Review of Recent Research* , 1974 , winter : 89—125 .
 - 168 . Tonjes , N . J . *General Education and Institutional Culture : A Case Study Approach* . University of Kansas , 1994 .
 - 169 . Tung , C . Y . , Huang , C . C . , and Kawata , C . “The Effects of Different Environmental Education Programs on the Environmental Behavior of Seventh-Grade Students and Related Factors ,” *Journal of Environmental Health* , 2002 , 64(7) , 24—28 .



170. UNESCO. *Educating for a Sustainable Future*. 1997.
171. UNESCO. *DESD Draft International Implementation Scheme*. <http://www.unesco.org>. 2004-10-30/2005-04-26
172. UNESCO. *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. <http://unesdoc.unesco.org>, 2005-10-30/2006-03-15
173. UNESCO. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO, 1972.
174. Viederman, V. *Ecological Literacy: Can Colleges Save the World?* <http://www.secondnature.org/guides>. 2001-05-01/2006-07-30
175. WCED. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
176. Werner, L. M. "Bennett Assails the Quality of Education at Universities," *New York Times*, 1986—10—10.
177. *What Is Service-learning?* <http://www.servicelearning.org>. 2006-03-10/2008-01-20
178. Wiese, L. v. "Einsamkeit und Geselligkeit als Bedingungen des Mehrung des Wissens," Scheler, M. *Versuche zu einer Soziologie des Wissens*. Munchen und Leipzig: Duncker und Humblot, 1924.
179. Wiesl, E. *On Global Education*. Global Conference on Parliamentarians and Religious Leaders, Moscow, 1990(January).
180. Wilder, D. H., McKeegan, H. F., Dunkerly, R., and Skelton, R. "Higher Educational Impact on Student Objectives: Longitudinal Change in Clark-Trow Educational Philosophies," *Research in Higher Education*, 1996(37), 279—298.
181. Wilder, D. H., McKeegan, H. F., Midkiff, R., Skelton, R., and Dunkerly, R. "The Impact of Greek Affiliation on Students' Educational Objectives: Longitudinal Change in Clark-Trow Educational Philosophies," *Research in Higher Education*, 1997(38), 151—171.
182. Wilson, E. O. *On General Education at Harvard*. <http://www.harvard.edu>. 2004-12-01/2006-08-30
183. Wu, A. "Scrimping on College Has Its Own Price," *New York Times*, 1996-03-03.
184. <http://www.wecansolveit.org>. 2008-08-20/2008-08-30



185. <http://pmac.aas.duke.edu/focus/comments.html>. 2004-05-17/2007-06-30
186. <http://www.sariweb.ucdavis.edu/outcome/publicSurveyOutcomes.html>. 2002-10-20/2007-06-20
187. <http://www.aau.org>. 2005-07-30/2009-01-30

中文部分：

1. 爱克曼辑录：《歌德谈话录》，朱光潜译，人民出版社 1980 年版。
2. 巴赫金：《诗学与访谈》，白春仁、顾亚铃译，河北教育出版社 1998 年版。
3. 巴赫金：《巴赫金论文两篇》，刘宁译，《世界文学》1995 年第 5 期。
4. 鲍宇科：《专业教育与通识教育：一种哲学的视角》，《浙江社会科学》2007 年第 7 期，第 138—142 页。
5. 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译：《古希腊罗马哲学》，生活·读书·新知三联书店 1957 年版。
6. 布鲁姆：《走向封闭的美国精神》，缪青译，中国社会科学出版社 1994 年版。
7. 陈伯璋：《大学学术社群与教育改革》，《教育研究》2004 年第 3 期，第 22—28 页。
8. 陈斐卿：《中大学生对共同科课程的自陈式学习态度之分析研究》，《大学院校通识课程教学改进学术研讨会》，台湾大学，1996 年。
9. 陈涵平：《文化相对主义在比较文学中的悖论性处境》，《外国文学研究》2003 年第 4 期，第 135—140 页。
10. 陈洪捷：《德国古典大学观及其对中国的影响》，北京大学出版社 2006 年版。
11. 陈向明：《社会科学中的定性研究方法》，《中国社会科学》1996 年第 6 期，第 93—102 页。
12. 陈向明：《质的研究中的“局内人”与“局外人”》，《社会学研究》1997 年第 6 期，第 80—89 页。
13. 程正民：《巴赫金的文化诗学》，北京师范大学出版社 2001 年版。
14. 大河内一男、海后宗臣等：《教育学的理论问题》，曲程、迟凤年译，教育科学出版社 1984 年版。
15. 《大学院校通识教育：台湾大学校院通识教育访评结果报告》，www.ncu.edu.tw/cage/study/study0105.htm. 2003-12-01/2006-08-30
16. 丹尼·贝尔：《资本主义的文化矛盾》，赵一凡等译，生活·读书·新知三



联书店 1989 年版。

17. 恩格斯:《自然辩证法》,人民出版社 1984 年版。
18. 范景中:《人文科学的危机和艺术史的前景》,《新美术》1999 年第 1 期,第 11—14 页。
19. 费孝通:《文化自觉的思想来源与现实意义》,《文史哲》2003 年第 3 期,第 15—16 页。
20. 弗兰克·富里迪:《知识分子都到哪里去了》,戴从容译,江苏人民出版社 2005 年版。
21. 高德胜:《找回失落的人性——论环境教育的转向》,《高等教育研究》2008 年第 2 期,第 1—6 页。
22. 甘阳:《通识教育在中国大学是否可能》,《文汇报》2006 年 9 月 17 日。
23. 辜鸿铭:《中国人的精神》,黄兴涛、宋小庆译,广西师范大学出版社 2001 年版。
24. 顾明远:《民族传统文化与教育现代化》,北京师范大学出版社 1998 年版。
25. 顾明远:《世界高等教育发展的基本趋势和经验》,《北京师范大学学报》(社会科学版)2006 年第 5 期,第 31 页。
26. 广东省社会科学院历史研究室等编:《孙中山全集》(第九卷),中华书局 1986 年版。
27. 郭齐勇:《大学人文精神的沦丧》,<http://www.xschina.org/show.php?id=12169>. 2004—04—21/2008—05—07
28. 国际 21 世纪教育委员会:《教育——财富蕴藏其中》,联合国教科文组织总部中文科译,教育科学出版社 1996 年版。
29. 海德格尔:《人,诗意地安居——海德格尔语要》,郅元宝译,张汝伦校,上海远东出版社 1995 年版。
30. 杭之:《一苇集(续篇)——现代化发展的反省片断》,允晨文化实业公司 1987 年版。
31. 赫尔巴特:《论世界的美的启示为教育的主要工作》,陈书译,载张焕庭:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社 1979 年版,第 259—260 页。
32. 何塞·卢岑贝格:《自然不可改良》,黄凤祝译,生活·读书·新知三联书店 1999 年版。
33. 黑格尔:《哲学史讲演录》(第一卷),贺麟等译,商务印书馆 2004 年版。
34. 华勒斯坦等:《学科·知识·权力》,刘健芝等编译,生活·读书·新知三



联书店 1999 年版。

35. 怀特海:《科学与近代世界》,何钦译,商务印书馆 1997 年版。
36. 黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》,华中师范大学出版社 2001 年版。
37. 黄俊杰:《二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合》,《北京大学教育评论》2006 年第 3 期,第 19—25 页。
38. 黄俊杰:《全球化时代的大学通识教育》,北京大学出版社 2006 年版。
39. 黄坤锦:《大学通识教育的基本理念和课程规划》,《北京大学教育评论》2006 年第 3 期,第 26—37 页。
40. 黄坤锦:《美国大学的通识教育——美国心灵的攀登》,北京大学出版社 2006 年版。
41. 黄平文:《生活方式与消费文化》,载陈昕:《救赎与消费——当代中国日常生活中的消费主义》,江苏人民出版社 2003 年版。
42. 金炳华:《马克思主义哲学大辞典》,上海辞书出版社 2003 年版。
43. 金生铉:《生命教育:使教育成为善业》,《思想理论教育》2006 年第 11 期,第 19—24 页。
44. 金生铉:《无立场的教育学思维——关怀人间、人事、人心》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2006 年第 9 期,第 1—10 页。
45. 金生铉:《学校考试对个体化的生产——兼论作为科训技术的学校考试》,《湖北招生考试》2003 年第 10(下)期,第 4—10 页。
46. 克里夫·贝克:《优化学校教育——一种价值的观点》,戚万学等译,华东师范大学出版社 2003 年版。
47. 乐黛云主编:《跨文化对话》(五),上海文化出版社 2001 年版。
48. 李曼丽、林小英:《后工业时代的通识教育实践》,民族出版社 2003 年版。
49. 李曼丽:《今日美国大学的道德和公民教育——关于大学道德和公民教育的若干争论》,《高等教育研究》2004 年第 1 期,第 98—102 页。
50. 李曼丽:《通识教育——一种大学教育观》,清华大学出版社 1999 年版。
51. 梁仁君:《高校生态教育的现状及体系构建的思考》,《黑龙江高教研究》2006 年第 3 期,第 20—23 页。
52. 林安梧、石齐平:《21 世纪“通识教育”与“知识经济”的探索》,《通识教育季刊》1999 年第 4 期,第 122—124 页。
53. 刘大椿、岩佐茂:《环境思想研究——基于中日传统与现实的回应》,中国人民大学出版社 1998 年版。
54. 刘登阁、周云芳:《西学东渐与东学西渐》,中国社会科学出版社 2000



年版。

55. 刘军:《环境史研究也应重视人与人的关系》,《中国社会科学院院报》2005年8月4日。
56. 刘再复:《教育、美育与人的生命质量——在“香港课程发展议会”退思日上的演讲》,《明报月刊》2003年第2期。
57. 刘振天、杨雅文:《论“通识”与“通识教育”》,《高等教育研究》2001年第4期,第19—23页。
58. 鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》,《教育研究》2005年第12期,第11—14页。
59. 鲁洁:《道德教育的期待:人之自我超越》,《高等教育研究》2008年第9期,第1—6页。
60. 鲁洁:《当代德育基本理论探讨》,江苏教育出版社2003年版。
61. 鲁洁:《通识教育与人格陶冶》,《教育研究》1997年第4期,第16—19页。
62. 鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》,《教育研究》2004年第6期,第3—7页。
63. 罗素:《中西文明的对比》,秦悦译,载沈益洪编:《罗素谈中国》,浙江文艺出版社2001年版,第338—346页。
64. 马尔库塞:《单向度的人——发达工业社会意识形态研究》,刘继译,上海译文出版社1989年版。
65. 马克·戴维森:《隐匿中的天才——路德维希·冯·贝塔朗菲传》,陈蓉霞译,东方出版社1999年版。
66. 马克思·霍克海默、西奥多·阿道尔诺:《启蒙辩证法》,渠敬东、曹卫东译,上海人民出版社2006年版。
67. 梅贻琦、潘光旦:《大学一解》,《清华学报》1941年第13卷第1期。
68. 莫尼卡·泰勒:《价值观教育与教育中的价值观》(下),《教育研究》2003年第7期,第58—65页。
69. 尼尔·陆登庭:《21世纪主高等教育面临的挑战》,载北京大学校长办公室编:《21世纪的大学——北京大学百年校庆召开的高等教育论坛论文集》,北京大学出版社1999年版,第19—22页。
70. 培根:《新工具》,许宝骙译,商务印书馆1977年版。
71. 钱满素:《爱默生与中国——对个人主义的反思》,生活·读书·新知三联书店1996年版。
72. 热罗姆·班德主编:《价值的未来》,周云帆译,社会科学文献出版社2006



年版。

73. 任皑:《“人类中心主义”辨正》,《哲学动态》2001年第1期,第30—33页。
74. 苏霍姆林斯基:《公民的诞生》,黄之瑞等译,教育科学出版社2002年版。
75. 涂又光:《论人文精神》,《高等教育研究》1996年第5期,第6—10页。
76. 王斑、钟雪萍:《美国大学课堂里的中国:旅美学者自述》,南京大学出版社2006年版。
77. 王宁、钱林森、马树德:《中国文化对欧洲的影响》,河北人民出版社1999年版。
78. 王宁:《文学经典的形成与文化阐释》。<http://www.tecn.cndatadetail.php?id=15363>. 2007-07-30/2008-07-30
79. 王诺:《系统思维的轮回》,大连理工大学出版社1994年版。
80. 王义道:《大学通识教育与文化素质教育》,《北京大学教育评论》2006年第3期,第1—8页。
81. 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年第5期,第191—198页。
82. 王英杰:《当今世界高等教育发展危机与改革趋势》,《中国高等教育》1999年第5期,第8—11页。
83. 王英杰:《规律与启示——关于建设世界一流大学的若干思考》,《比较教育研究》2001年第7期,第1—5页。
84. 王英杰:《试谈理想的大学》,《比较教育研究》1995年增刊,第18—26页。
85. 魏贤超:《德育课程论》,黑龙江教育出版社2004年版。
86. 乌申斯基:《人是教育的对象:教育人类学初探》(上卷),郑文樾译,人民教育出版社1989年版。
87. 吴兴华、吴先伍:《文明与自然——论现代性境域中的生态危机》,《自然辩证法研究》2006年第1期,第21—25页。
88. 邢永富:《世界教育的生态化趋势与中国教育的战略选择》,《北京师范大学学报》(社会科学版)1997年第4期,第70—77页。
89. 熊十力:《读经示要卷二》,广义书局1970年版。
90. 雅斯贝尔斯:《什么是教育》,邹进译,生活·读书·新知三联书店1991年版。
91. 徐崇温:《全球问题和人类困境》,辽宁人民出版社1986年版。
92. 阎光才:《整体性坍塌之后——当代知识格局变迁与大学普通教育改革》,《比较教育研究》2003年第4期,第1—6页。



93. 杨通进:《人类中心论与环境伦理学》,《中国人民大学学报》1998年第6期,第54—59页。
94. 叶澜:《试论当代中国学校文化建设》,《教育发展研究》2006年第8A期,第1—10页。
95. 于连·法朗索瓦:《道德奠基:孟子与启蒙哲人的对话》,宋刚译,北京大学出版社2002年版。
96. 余凯:《大学普通教育的理论与实践——一个哲学的视角》,北京师范大学博士论文,1999年。
97. 约翰·布鲁贝克:《高等教育哲学》,王承绪等译,浙江教育出版社2001年版。
98. 曾国屏、李正风、杜祖贻:《当代科学共同体的分化与学术国际化问题的思考》,《自然辩证法通讯》2002年第6期,第32—37页。
99. 张寿松:《大学通识教育课程论稿》,北京大学出版社2005年版。
100. 张祥云:《人文知识的特性及其教育意蕴》,《教育研究》2004年第6期,第8—12页。
101. 赵祥麟:《外国教育家评传》(第三卷),上海教育出版社1992年版。
102. 赵中建:《全球教育发展的热点——90年代来自联合国教科文组织的报告》,教育科学出版社1999年版。
103. 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第1卷),人民出版社1995年版。
104. 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第2卷),人民出版社1972年版。
105. 中共中央马恩列斯著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第3卷),人民出版社1972年版。
106. 《中国文化与全球化:人文讲演录》,江苏教育出版社2003年版。
107. 周满生:《世界基础教育:面临的挑战、趋势和优先事项——解读联合国教科文组织第47届国际教育大会“主文件”及“公报与建议”》,《教育研究》2004年第1期,第3—8页。
108. 朱清时、姜岩:《东方科学文化的复兴》,北京科学技术出版社2004年版。
109. 佐藤学:《日本教育改革舆论的十大流言》,《教育发展研究》2005年第9期,第20—26页。