

论通识教育课程应然的价值取向

母小勇

(苏州大学 人文社会科学院,江苏 苏州 215006)

摘要:我国大学目前广泛开展的通识教育,主要针对大学生知识单一或知识结构不合理的状况。通识教育课程仅强调学科知识融合,是一种片面的通识教育课程。通识教育源于古希腊哲学家的“博雅教育”和19—20世纪教育学家的“自由教育”,其终极目的是通过理智训练实现人类理性或理智的发展。现代大学应然的通识教育课程的根本目标是实现大学生“成人”与“成才”,其基本功能是:为大学生提供理智训练,让他们形成处理事务的一般的理智习惯和社会伦理;使大学生实现对多元世界观、各种方法论、各种研究范式的认知,让他们具有运用多维视角审视问题与解决问题的能力;让大学生获得丰富的人生体验,认识世界原初的真、善、美,形成高尚的人格。

关键词:通识教育课程;博雅教育;自由教育;理性;理智训练

作者简介:母小勇(1962—),男,四川阆中人,博士,苏州大学人文社会科学院常务副院长,教育学院教授、博士生导师,主要从事高等教育学、课程与教学论、科学教育、教师教育研究。

中图分类号:G642.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-7068(2014)03-0032-08 **收稿日期:**2014-08-11

通识教育也称为“普通教育”或“通才教育”。它是基于“博雅教育”或“自由教育”,在西方国家特别是美国,产生与发展起来的一种高等教育思想和实践。通识教育的理念被引进中国大陆之后,学界和高等学校从不同层面对其作了理论阐释、本土化构建与实践。在反思以往过分专业化的单一人才培养模式的偏颇和缺陷之后,我国许多高等学校试图借助通识教育与专业教育结合的思路,促进大学生在智力、体力、道德、情感等方面的发展,实现多样化人才培养。从本质上讲,通识教育旨在培养有社会责任感的、积极而理智地参与社会生活实践和全面而有个性发展的社会人才。通识教育是通过“普通教育课程”或“通识教育核心课程”实现的,是一种非专业性的、非功利性的人类普遍知识、基本技能和人生态度的教育。因此,基础教育显然属于通识教育,高等教育则理论上

应该由通识教育与专业教育整合而成。我国大陆许多高校在实施“通识教育”时,往往缺乏对通识教育本质与功能的深入理解,一般是因所在高校的师资条件而进行“课程结构调整”和“课程增减”,并片面认为文科学生开设了科学技术类的课程或为理工科学生开设了人文社会科学类课程,就算进行了通识教育。其实,“课程结构调整”和“课程增减”只是通识教育的外在的表现形式。通识教育是在人类教育发展的历史过程中逐步形成与完善的,要真正实现通识教育促进人类理智训练的终极目的,需要从历史发展的角度探究其内在的本质、演化的路径和当代内容的规定性。

一、片面的通识教育课程:实现学科的融合

现代大学在构建通识教育课程时,总会依据

永恒主义教育流派的杰出代表赫钦斯关于通才教育的观点,以突出学科融合为追求的目标。赫钦斯认为,通才教育是办好一所大学的必要条件。他曾经说过:“如果没有通才教育,我们就不能办好一所大学。如果学生和教授(特别是教授)缺乏共同的理智训练,一所大学必定仍旧是一系列不相关联的学院和系科。除了有一个共同的校长和董事会外,没有什么东西使他们统一在一起。教授们不能相互谈论,至少不能相互谈论什么重要问题,他们不能希望互相谅解。”^[1]在近现代高等学校课程改革中,通识教育课程主要是针对高校专门化分科课程,特别是其课程设置与教学内容组织片面强调“学科体系”的完整性与系统性等弊端。人们认为,在这种课程体系下培养的大学生,并没有像人们预期的那样成为学科专家或“大师”级人才。大学生缺乏宏观认识和把握客观世界的的能力。这种居于高校课程体系主导地位的学科中心课程,在割裂知识的同时,也割裂了大学生的理解力,影响了大学生对世界的整体认识。因此,加强文理学科相互渗透与结合,成为国内外高等学校课程改革的重要趋势。

许多国外高等学校都把通识教育的重心放在学科融合与知识的整体性方面。美国麻省理工学院要求大学生必须跨学科选课学习。本科生必修不少于8门人文、艺术和社会科学的课程,每门一个学期,至少9个学分,合计72个学分。在8门课程中至少有3门必须从指定的文科课目中选修。学生学习的课程中,社会科学课程占27%,自然科学课程占33%,技术科学课程占40%。在英国,牛津大学尝试将两种科目结合在一个课程中形成复合课程。这种复合课程占目前所设课程的三分之一以上。其中双科课程有“科学和经济学”“哲学和数学”“哲学和物理学”等,三科课程有“工程学、经济学和管理”与“冶金学、经济学和管理”等。在日本,较多大学设有教养部,其主要任务就是对一、二年级大学生进行人文、社会、自然三大科学方向的“教养”。1973年,筑波大学决定不设学部、学科,仅设学群、学类,以学群、学类为组织进行学科综合教学。^[2]⁴⁶

我国大学目前广泛开展的通识教育,也主要针对大学生知识单一和知识结构不合理的状况。然而,笔者认为,通识教育课程仅强调学科知识融合,是一种片面的通识教育课程。

北京大学在《本科生课程手册(含通选课、平

台课及公共必修课目录介绍)》中关于“为什么开设通选课”指出:“现代社会要求本科教育培养知识广博、有创新和实践能力的高素质人才,以便为高层次的专业学习奠定坚实的基础,为个人今后的多向发展提供全面的准备,这与终身学习和职业流动的现代化潮流是相适应的。……当代高等教育发展的潮流,已不再满足于让学生仅仅具备某种专业知识和技能,而主要是培养他们具备可以不断学习和创造知识的能力和素质。因此,我校借鉴世界一流大学的经验,深化教学改革,贯彻‘加强基础、淡化专业、因材施教、分流培养’的教改方针,打破专业和学科壁垒,力求把单科化的专才教育转变为整体化的通识教育,在本科教育中建立以素质教育为取向的跨学科通选课体系,在最基本的知识领域为学生提供多学科交叉综合的精品课程,让学生广泛涉猎不同的学科领域,拓宽知识基础。”可见,打破专业和学科壁垒、实现知识的融合与整体化是其通识教育课程的主要目标。因此,北京大学的通识教育核心课程包括:数学与自然科学,社会科学,哲学与心理学,历史学,语言学、文学、艺术与美育,社会可持续发展。要求本科生毕业时应修满至少12学分。理工科学生在数学与自然科学和社会可持续发展两个领域至少要修满2学分;在语言学、文学、艺术与美育类课程至少要修满4学分,其中至少一门是艺术与美育类课程;在其他三个领域分别至少要修满2学分。文科学生在数学与自然科学和社会可持续发展两个领域至少要修满4学分;在语言学、文学、艺术与美育类课程至少要修满2学分,其中至少一门是艺术与美育类课程;在其他三个领域分别至少要修满2学分。

浙江大学本科生院的《关于调整2014级本科专业培养方案的通知》指出:“通识教育应坚持普适性、专业性和有效性。通识教育体现大学教育支持毕业生四十年职业发展的培养理念,覆盖所有本科学生,追求‘高、精、深’的教学内容,强调有效的教学方式,并在与专业教育互融互通中相对独立,逐步打造一流研究型大学应有的精华和风格。”浙江大学立足大学生的终身发展,突出了现代社会沟通与领导的重要性,仍然强调大学生的跨类修读。浙江大学通识教育课程分为必修课程与选修课程。必修课程又分为思政类、军

参见 <http://dean.pku.edu.cn/notice/upload/2014—2015学年第一学期本科生课程手册>。

体类、外语类和计算机类,选修课程又分为“通识核心课程”“人文社科组”和“科学技术组”三个课程组。“通识核心课程”包括“社会科学”“人文与艺术”“数学与自然科学”和“工程与技术”;“人文社科组”包括“历史与文化类”“文学与艺术类”“经济与社会类”“沟通与领导类”,理、工、农、医类学生必须选择不低于6学分的“人文社科组”课程;“科学技术组”包括“科学与研究类”与“技术与设计类”,人文社科类学生必修选择不低于6学分的“科学与研究类”课程(含“高等数学”必修)。全校学生限修(必选)“通识核心课程”1门、“沟通与领导类”课程1门,限修课程同时计入跨类修读条件。

复旦大学在《本科教学培养方案、选课规则、专业分流方案介绍》中指出:“通识教育核心课程旨在打破分门别类的学科壁垒、贯彻人类学问与知识的共同基础,并展示民族文化精神对一个民族的学问创新能力。其主导原则是突破单纯的‘专业视域’和单纯的‘知识视域’,从培养新时代中华民族的一代新人的角度出发,为学生提供能够帮助其形成基本的人文修养、思想视野和精神感悟的课程。”复旦大学的通识教育核心课程仍然旨在打破学科壁垒、强调学问与知识的共同基础。复旦大学的通识核心课程在大学教育体系中具有基础性的地位,是复旦大学各专业本科学生选择学习的必修课程,共分为六个模块:(1)文史经典与文化遗产,(2)哲学智慧与批判性思维,(3)文明对话与世界视野,(4)科技进步与科学精神,(5)生态环境与生命关怀,(6)艺术创作与审美体验。“六大模块”的总学分要求为12学分,学生须在每一模块中各修读2学分(即1门课程)。

二、博雅教育课程:实现人类理性的发展

通识教育源于“博雅教育”,对“博雅教育”所追求的终极目的的理解与解读,决定了高等学校通识教育课程的价值取向。那么,产生于古希腊的“博雅教育”的终极目的是什么呢?

由于形而上学对于人的理性能力的强调,进一步促进了人类知识分化与知识等级划分。人们深信,理性或理智是人类区别于其他生命的根本特征,因此,最高等级的或最普遍的知识是关于理性或理智的,是关于如何实现理性或理智的。这样看来,最基本的也是最重要的教育目的就是

把新生代培养成具有理性或理智能力的“人”。柏拉图通过区分理念世界与感觉世界之后提出,知识按照接近理念“真实”的程度,可以分为四种心理状态:相当于最高部分的是理性,相当于第二部分的是理智,相当于第三部分的是信念,相当于最后一部分的是想象。^[3]^[202]理性之所以比理智更高级是因为它只涉及纯粹的理念,使用的方法是辩证法(“辩证法”或“逻辑学”实际上是当时哲学、方法论的代名词)。按照柏拉图的观点,辩证法具有不使用假设而能真正探究到事物存在及发生、发展的第一原因的特点,辩证法体现了人的认识的精确性和永恒性。因此,柏拉图将辩证法视为具有最高价值的学问或普遍知识,极少数金质灵魂的、准备当“哲学家”的人主要攻读辩证法(当然也要学习文法、修辞等),唯有修习过辩证法等知识的人才能参与指导国家的政治、军事工作。但是,为了学习辩证法,必须学习一些基础性的知识和具备一些基本素养,那就是要先按照顺序学习体育、音乐、算术、几何、天文学,以让人先具备强健的体魄、高尚的情操和认识自然世界的技能与技巧。可见,“七艺”既可以视为人的基本素养,也可以看作“博雅教育”的基本内容;既包含人类文化与知识的基本分类,也包含人类知识等级与价值大小划分的意义(其实“七艺”中各要素的重要性是有差别的)。因此,作为“博雅教育”的“七艺”的终极价值追求是实现人类理性的发展。后人多注意“七艺”的外在形式,往往忽视了其追求人类理性或理智发展的终极目的,导致缺乏清晰价值诉求与目标的片面的、形式化的通识教育。古希腊的辩证法为什么成为古希腊高等教育的最高级或最主要的知识呢?其根本原因在于其对世界本源的追问,辩证法代表了最高价值的学问或普遍知识,是追问世界本源的工具。这种对世界本源追问的强调影响了西方哲学的整体走向,正如恩格斯所言:“在希腊哲学的多种多样的形式中,差不多可以找到以后各种观点的胚胎、萌芽。”^[4]^[468]

亚里士多德发展了柏拉图的知识观,也认为人是理性动物。他认为应该发展人的三种灵

参见 http://bksy.zju.edu.cn/attachments/2014-03/01-1394502658-978413_浙江大学本科生院《关于调整2014级本科专业培养方案的通知》。

参见 <http://www.jwc.fudan.edu.cn/s/67/t/179/60/5c/info24668.htm> 复旦大学本科教学培养方案、选课规则、专业分流方案介绍。

魂——植物的灵魂、动物的灵魂和理性的灵魂，开展体育、德育和智育。按照亚里士多德的观点，一切生命物都有灵魂，植物具有“摄取营养的运动”或“灵魂”，动物除了“营养”的“灵魂”，还具有“感觉”的、“移动躯体”的“灵魂”，人类除了这两者，还具有“思维”或“理性”的灵魂。^{[5]33-34}亚里士多德将人的灵魂运作分为“努斯”（或“神学智慧”）、“智慧”（或“哲学智慧”）、“明智”（或“实践智慧”）、“科学”和“技艺”五种形式。^{[6]169}人应该富有“智慧”（或“哲学智慧”），“智慧显然是各种科学中的最为完善者。……智慧必定是努斯与科学的结合，必定是关于最高等的题材的、居首位的科学”^{[6]175}。因此，亚里士多德把知识分成四类：一是逻辑学或辩证法，它是获取真正可靠的知识、进行理论科学和实践科学研究的方法、工具；二是理论知识（即哲学），它是以求知本身为目的的知识，分为第一哲学（或形而上学）、数学、物理学（即自然哲学，包括天文、气象、生物、生理、心理学等）；三是实践知识（即实践智慧），它是探求作为行为标准的知识（包括政治学、伦理学等）；四是制作（生产）知识，它是寻求制作具有实用价值的东西与有艺术价值的东西的知识（或“技艺”）。他认为，第一、二类知识是纯理性的知识；第三类知识是理论与实践联系在一起的知识；第四类知识是纯技术的知识。在亚里士多德看来，第一、二、三类知识是发展人类理性的“博雅教育”的基本内容，而最高级的、最普遍的知识应该是形而上学，当然也包括作为工具的逻辑学或辩证法。同他的老师一样，亚里士多德的“博雅教育”的终极价值追求也是实现人类理性的发展。他认为，“古今来人们开始哲理探索，都应起源于对自然万物的惊异……他们探索哲理只是为想脱出愚蠢，显然，他们为求知而从事学术，并无任何实用的目的”^{[7]35}。

亚里士多德也把知识分为实践理性知识和理论理性知识两个大类。他认为理论理性追求普遍必然，而实践理性满足于偶然当下。亚里士多德是西方系统分析理性的奠基人，他认为，超验的终极“努斯”与“智慧”（或“哲学智慧”）是关于一般存在和知识原则的普遍智慧。“明智显然不是科学。因为，如已说明的，明智是同具体的东西相关的，因为实践都是具体的。明智是努斯的相反者。”^{[6]179}对于古希腊人来说，所有制作、生产知识（包括医药、音乐等）都称为“技艺”，“技艺”

的目的不在自身而在自身之外的一种实用选择，其行为价值体现在其所制作的产品之上，是一种纯粹无价值评判和责任意识的操作应用。虽然亚里士多德推崇理论理性（包括“努斯”“智慧”和“科学”）而贬低实践理性（“明智”或“实践智慧”），但是，他自己却也开展了大量包括政治学、伦理学等方面关于实践的学术研究。因而，他的“博雅教育”课程与柏拉图的大同小异，“博雅教育”的基本价值取向仍然是发展人类理性。

一般认为，一直流行于欧洲各国并左右课程发展的课程学说有两个：第一个是亚里士多德的学说，该学说认为一个真正的“博雅教育”的内容应当由少数经过仔细选择的学科组成。这种课程观认为，教育的根本目的是“完善人的灵魂”，而传统的文学、哲学、宗教、历史等就可以使人的灵魂达到完善的境界。从这一教育目的出发，在实践中，具体表现为“七艺”课程，强调课程应该着重使学生掌握人类文化传统中那些永恒不变的知识和价值观念。第二个学说就是夸美纽斯的“百科全书式”课程观点。夸美纽斯根据其“泛智论”思想，为学校设计了一系列的课程：体育、国语、计算、测量、经济和政治常识、道德教育、历史、地理、唱歌和宗教等。而即使是“百科全书式”的课程，为了向学生提供更彻底的教育，所设置的课程也包括“七艺”的重要内容。

中世纪的高等教育虽然秉持一种学科化高深知识教育活动的特点，仍然突出人类理性的发展，唯一不同的地方在于神性取代人性、信仰取代理性、神学知识取代理性知识，成为大学普遍知识教育的主要内容。中世纪大学在引入并改造希腊知识等级划分的基础上，赋予神学以最高的地位，“七艺”成为了神学的附庸。

三、自由教育课程：人类理智训练的回归

由于文化特别是科学的发展和社会分工的加剧，知识的积累、知识的分化和职业的分化导致逐渐出现了学科分化和知识的进一步分类，各类知识越来越不发生交叉，各类知识的独特研究范式也逐步完善并成为某一类知识区别于其他知识的重要标志。英国的培根把人的理性能力分为“记忆”“想象”和“理性”三种，与此相应的知识也可以分为三类：记忆知识、想象知识和理性知识。历史是记忆的科学，诗歌、艺术是想象的科学，哲学是理性判断的科学。在这种知识分类体

系中,记忆知识(历史)包括圣史、教会史、平民史和自然史;理性知识包括形而上学、神学、关于人的科学和关于自然的科学;想象知识包括宗教的、诗歌的与世俗的想象知识,诗歌又可以区分为叙述的、戏剧的和比喻的三种知识,世俗的想象知识涵盖了音乐、绘画、雕塑、建筑等各种艺术。^{[8]154}其基本思路仍然与亚里士多德如出一辙。知识类别的区分、知识等级的划分是学科分类体系形成的基本原因。无论是在柏拉图还是亚里士多德的思想中,知识总是存在着等级的区分,与基础教育不同,高等教育传授的是在知识序列中位于高层次的知识(所谓“高深学问”),能够培养理性能力的知识是高等教育活动的主要载体。

古希腊追问世界本源的知识倾向和突出人类理性发展的教育目标在19世纪英国的纽曼的高等教育思想中得到回归。纽曼重新强调大学要进行普遍知识的教育。他认为,人的本性在于理智,因此,知识本身就是目的。“如果要用简短而又通俗的语言来阐明‘大学是什么’,可以用一句古语来表达,就是‘大学是探索普遍学问的场所’。^[9]大学的本质也在于此。纽曼认为,大学的目的在于扩展和创造知识,而是要通过知识的传播来对大学生进行理智训练。“理智训练以及大学教育的真正而且充分的目的不是学问或常识,则是建立在知识基础上的思想或理智。^{[10]39}什么是人的理智?他认为,“就大多数人而言,理智从好的一面来说让人感受到头脑冷静、通情达理、直率诚恳、克己自制及立场坚定,这些都构成理智的特点^{[10]38}。因此,普遍知识是一种习得的精神启示,是一种习惯,是一笔个人的财富,是一种内在的禀赋^{[10]33}。这种普遍知识的大学教育是“一种以自由、公平、冷静、克制和智慧为特征的终生思维习惯得以形成^{[10]22}。他说:“我说的知识具有某种理智的品性,是通过感观能领悟到的东西,是表明了对事物的看法的东西。它看到的又远不止是可以感知到的,它能一边观察一边对观察到的东西进行推理,能将观察所得形成观点。知识表达自身不是光靠阐述,而是靠推理。^{[10]33}可见,他所谓的普遍知识,即能够作为其他知识基础的知识,是世界观、方法论、范式和理智习惯的知识。

普遍知识既是工具又是结果,普遍知识并不是为了哪一种用途而存在,却能使人终身有用。纽曼认为,我们必须学会概括,掌握方法和原理,

并把掌握的知识进行分类和整合,知识是才智扩展的工具。但是,并不是知识掌握得多才智就高,或者说知识掌握得少才智就低,关键要看如何掌握知识。他认为,要重视对知识的思维加工以增进才智,知识的交流无疑是才智扩展与启发的条件或手段。^{[10]53-54}他明确指出:“这一(理智)训练的过程,被称作自由教育。通过这种教育,理智不是用来造成或屈从于某种特殊的或偶然的、某种具体的行业或职业抑或是学科或科学,而是为了理智自身进行训练,为了对其自身固有的对象的认识,也是为了理智自身的最高修养……因此,确定正确的标准,并据此开展训练活动;根据所有学生各自的能力,并帮助他们朝这个标准努力,我相信,这才是大学所要做的事情。^{[10]72}纽曼的“自由教育”是从知识的完整性出发,突出神学,旨在崇尚心智训练、性格修养和理智发展的教育。他说:“宗教真理不仅是普遍知识的一部分,而且是普遍知识的条件。^{[10]23}他所说的普遍知识教育的课程或教学内容,就是以有才智的人士的权威著作或通常所说的古典著作作为载体的一系列扩大范围的阅读,学会观察事物并进行思考,以便透过现象发现本质,学会如何去同他人交往、如何去影响他人、如何去理解他人、如何去宽容他人,学会恰当地表达和沉默,学会提出问题并及时获得解答,学会严肃和轻松。也就是说,能够让人自由、公平、冷静、克制和智慧的知识,能够实现人的心智、性格和理智发展的知识,都应该成为大学传播的普遍知识。

20世纪的赫钦斯也认为,“高等教育的目的是智慧的培养,因为智慧乃是原理和原因的知识,形而上学研究的是最高的原理和原因,因此是最高智慧^{[11]98}。根据科学特别是物理学的发展趋势,赫钦斯认为,专门化主义“是基于物理学上对物质及空间的观点,以为物质可通过专家细分为一小粒、一小粒来研究……这一见解在现代物理学中已被摒弃,取而代之的权威观念是世界是一个统一的整体,没有任何物体或有机体可以被孤立起来^{[12]53}。关于高等教育,赫钦斯认为,“教育的功能是帮助学生理解他的经验并加以思索与反省,从而获得更高的智慧^{[13]113}。而如何实现智慧的培养,赫钦斯认为,自由教育的内容包括永恒知识的研究和理性遗产的学习。^{[11]70}自由教育的永恒知识内容“应该将事物的基本概念重新解释。这些概念应该是关于普遍及恒久的事

物”^[13]。赫钦斯强调,自由教育的理性遗产学习分为自由科目(包括文法、修辞学、逻辑及数学)学习与文化传统(文化宝藏与文化经典)学习。

四、应然的通识教育课程:实现“成人”与“成才”

现代社会追求科技理性,是因为人们认为科学除了具有实证的特征之外,还具有逻辑与辩证的特点。特别是科学广泛采用“模型”的研究范式,使科学蕴涵了形而上学的品质。现代人文社会科学也不仅仅考虑人类思想与行为的“合目的性”,还特别注重其“合规律性”。因此,人们认为,人类早期对知识等级的划分和原来知识之间的界限已逐渐模糊。人们相信,任何所谓真正的知识都必须有完备的学科逻辑体系、优美的符号界定和凌驾于人之上的控制技术,各种知识都可以把自己打造成为普遍知识。但是,在知识问题上,无论知识如何分类,无论知识应不应该划分等级,唯有人是永恒不变的知识主体而且是多样化的主体。这样看来,精通于某一学科话语的大学生虽然自认为领悟了人类知识,但忘却了不同知识、不同文化、不同科学、不同学问话语的语境差异,更忽视了知识、文化、科学、学问本质上意味着人的生存境界的不断提升和对人的生命的终极目的——自由、幸福和善——的思考。与此弊端对应的大学教育恰恰违背了人类理性发展的终极追求,是把大学生变成了接受某一方面知识的容器而不是具有理性或理智的人,这是非常有害的。

哈佛大学多年来在课程体系方面经历了数次重大改革,普通教育课程或通识教育核心课程作为其多年来课程改革的历史结晶,都是针对上述知识发展的新趋势和发展人类理性的终极目的而开展的。1978年,哈佛大学制定了著名的“公共基础课方案”,要求大学生在第一年从规定的五个课程方向(文学与艺术、历史、社会与哲学分析、外国语与文化、数学与自然科学)中选择7~8门课程进行学习,其目的是发展大学生的理智,通过跨学科知识的习得,实现大学生知识的融合、人文素养的培养与科学精神的形成。^[14]哈佛大学的《2006—2007年学生手册》对在校学生的选课规定是:每个申请获得学士学位的学生必须修32门学期课程(half-course),其中16门左右是有关专业的,8门是通识教育的,其余8门左右则可依据个人兴趣自由选修。8门通识教育课程必

须从哈佛核心课程中选学。哈佛大学的《2006—2007年学生手册》将通识教育核心课程进行了更加符合发展大学生理性目的的调整,核心课程包括7个领域内的若干课程,学生在选修时每个领域至少要修一门。这7个领域是:外国文化(Foreign Cultures)、历史研究(Historical Studies)、文学艺术(Literature & Arts)、道德推理(Moral Reasoning)、定量推理(Quantitative Reasoning)、自然科学(Science)和社会分析(Social Analysis)。这7个领域共有180门课程。外国文化领域的课程主要是为扩展学生对文化因素在塑造人的生活中的重要性的理解,并介绍学习文化的方法。历史研究领域的课程分为A类和B类。A类课程的目的是通过历史的学习,帮助学生理解当代世界主要问题的背景和发展,这些课程重点关注主要问题的连续发展。B类课程侧重于一些重大事件的具体细节介绍,目的是培养学生对人类事务复杂性的理解——政治、经济、文化、宗教以及重要历史人物等诸多因素如何综合作用形成各种事件。它要求学生对一些重大历史事件进行深入的思考,使学生认识到历史演进是一个具体而复杂的过程,是人类的努力和现实世界中各个因素交互作用的结果。文学艺术领域的课程是为了培养学生具备批判的文学理解力和高尚的审美情趣,分为三类:A类课程集中介绍了文学作品和文学分析的方法;B类课程侧重于视听艺术方面的介绍;C类课程主要探讨文化史上特定时期及艺术作品在特定社会中的作用。道德推理领域的课程主要讨论在人们的生活中重要的周期性的价值选择的问题。定量推理领域的课程则是为了教学生学会运用数学和定量的方法,诸如数论、演绎逻辑以及自然科学、社会科学或人文科学运用的定量方法等。自然科学A类课程主要涉及与物理科学相关的内容,B类课程则与生物进化环境科学相关。社会分析领域的课程是为了使学生了解一些社会科学的主要概念和方法而开设。笔者认为,哈佛大学的通识教育课程既符合古希腊发展人类理性或理智的根本目标,也满足纽曼让人自由、公平、冷静、克制和智慧,实现人的心智、性格和理智发展的要求,特别是突出了帮助现代大学生形成对多元世界观、各种方法论、各种研究范式和一般理智习惯的认知与理解。

参见哈佛大学课程介绍:<http://www.registrar.fas.harvard.edu/fasro/courses>。

根据通识教育通过理智训练实现人类理性发展的本质,通识教育课程应该为大学生提供面对真实的自然事实、现实的文化活动,产生丰富的人生感受和体验,认识和掌握世界原初的真、善、美及其相互关系,产生多元视角和解读方式的素质训练。在文化与科学繁荣的今天,虽然人类普遍知识、基本知识的内容和形式发生了变化,但人类知识的多元分类、审视世界的多元方式并没有变化。人类理性或理智所要解决的人类问题不外乎如何理解人及人的信念与信仰,如何理解人类社会及社会伦理与社会和谐,如何理解自然及对自然的研究范式与方法,如何理解人所创造的事物及创造这些事物的技术。当代社会各类知识的核心思想、多元世界观、各种研究范式与方法越来越明晰,为了对大学生进行理智的训练,通识教育课程应该让大学生认识一个整体的世界,给他们呈现文化的本来面目,从而传承文化,发展文化,创造文化。因此,通识教育课程应该具有三个基本功能:其一,实现大学生理智发展的训练,让他们形成处理事务的一般的理智习惯和社会伦理,这是人之为“人”的第一要义;其二,使大学生实现对多元世界观、各种方法论、各种研究范式的认知,把握整体世界和整体文化,让他们具有运用多维视角审视问题与解决问题的能力;其三,让大学生获得丰富的人生体验,认识世界原初的真、善、美,形成高尚的人格。

为了实现大学生理智发展的训练,通识教育课程应该按照文化的逻辑——人类活动的逻辑展开,掌握人类处理任何事务的辩证法与逻辑学的基本方法,要指导大学生通过合作与交流,提出关于世界和人类活动的多样化的问题,做出各种预言、猜测,构想模型和蓝图,然后以不同的方式收集事实、资料、信息,按照不同的思路整理事实、资料、信息,经过分析论证,形成各自的逻辑结构,最后报告探究成果和探究方法,并经受各种批评、处理他人的各种观点、解决认识方面的分歧等,使他们会“认知”、会“做事”、会“共同生活”和会“生存”。这是大学发展理性或理智、传承文化、发展文化和培养创造新文化的人的必由之路。长期以来,传统的高等学校课程遮蔽人类的普遍知识、人类文化的逻辑,在人文社会科学类课程中忘却了理性与行动的“合规律性”,在科学技术类课程中忘却了人的存在、人的科学精神与探究的“合目的性”,人们甚至感

叹“科学的本真意义被遮蔽,人们仅仅钦佩科学的成就,却不明白科学的奥义”,人们甚至断言“只有极少数人能够把真正的科学精神带进实际的思考之中”。^{[15][140]}这种感叹和断言不是没有道理。为了实现大学生理智发展的训练,让大学生通过以经典著作作为载体的一系列扩大范围的阅读也是重要的途径之一,这样可以让学生“走进”人类先驱的精神世界,沐浴人类先驱理性或理智的光芒。

为了使大学生实现对多元世界观、各种方法论、各种研究范式的认知,通识教育课程应该是人类文化“经验”的精选。“经验”源于生活,生活不同于“知识”“科学”,生活是鲜活的、多元的,人们可以有不同的生活态度、不同的生活方式,甚至不同的世界观、方法论。这些差异让人看到了世界的丰富多彩,这些差异导致了社会成员的形形色色。为了使大学生实现对多元世界观、各种方法论、各种研究范式的认知,应该让大学生回到他们赖以生存的生活世界,开展田野式调查研究,减少说教,增加生命体验,激发他们文化创新的活力。对于文科大学生来说,通识教育课程应该避免通过科技文献综述进行“走马观花”式的学术浏览,而要让他们在科技类通识教育课程中领悟逻辑实证研究的范式与方法,经历几个典型的、完整的科学探究过程,理解科学概念或模型的由来与内涵、概念或模型的证实与证伪、概念或模型的现实应用,把握科学技术的定量或量化研究范式。对于理工科大学生来说,通识教育课程应该避免仅仅在文献丛中进行“断章取义”式的学术阅读,要让他们通过哲学、历史、文学、艺术类通识教育课程,经历对几个哲学、历史、文学、艺术的经典作品、典型流派、重大历史事件、重要历史人物的共性与差异的完整讨论,领悟人类在追求理想与信念、形成信仰与观念、实现协商与对话过程中的伦理要求和定性定量结合的研究范式。

为了让大学生获得丰富的人生体验,通识教育课程应该向社会生活回归,关注科技进步过程中的生态环境与生命关怀等问题,树立社会可持续发展观。通识教育旨在培养有社会责任感的、积极而理智地参与社会生活实践和全面而有个性发展的社会人才,因此,通识教育课程应该突破课堂与自然、社会的壁垒,通过学术沙龙、参观访问、社团活动、社会实践活动,开展“田野式”

调查、实践和采风等,使得大学生跟人类社会生活与社会实践及所面临的问题发生关联。让大学生走进并体验充满生机和无限创造可能性的社会实践,目的在于使大学生形成完整的社会生活经验,具有科学的实践精神、高尚的道德品质、丰富的文化修养和完善的健康人格,成为一个和谐社会生活中积极的并具有创造性的人。通识教育课程不要让大学生钻进文字“游戏”、数学“游戏”

和概念“游戏”之中,成为知识、概念的“容器”和“传声筒”,要给他们表现主体性、能动性和创造性的机会与条件,关注大学生在探究过程中的经历、体验、感受、态度和人格的变化,强调大学生对知识的生命意义、社会价值的理解,突出知识是在人类追求真、善、美的生活世界中动态发生与发展的,强调无论是人文知识还是科学知识都具有科学性、人文性和伦理性。

参考文献

- [1]李建强. 赫钦斯高等教育思想述评[J]. 河北大学学报:哲学社会科学版,1999,(3).
- [2]母小勇. 后现代高等学校课程研究[M]. 福州:福建教育出版社,2011.
- [3]北京大学哲学系. 古希腊罗马哲学[M]. 北京:商务印书馆,1961.
- [4]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集:第3卷[M]. 北京:人民出版社,1995.
- [5]亚里士多德. 亚里士多德全集:第3卷(论灵魂)[M]. 北京:中国人民大学出版社,1992.
- [6]亚里士多德. 尼各马科伦理学[M]. 北京:商务印书馆,2003.
- [7]亚里士多德. 形而上学[M]. 北京:商务印书馆,1996.
- [8]王通讯. 人才学通论[M]. 北京:中国社会科学出版社,2001.
- [9]刘宝存. 纽曼大学理念书评[J]. 复旦教育论坛,2003,(6).
- [10]纽曼. 大学的理想[M]. 节译本. 杭州:浙江教育出版社,2001.
- [11]Hutchins R M. The Higher Learning in American[M]. New Haven: Yale University Press,1936.
- [12]Hutchins R M. No Friendly Voice[M]. New York: Greenwood Press,1936.
- [13]Hutchins R M. The Learning Society[M]. New York: The American Library,1968.
- [14]母小勇,谢安邦,阎光才. 论构建我国21世纪高等教育创新课程体系之理念[J]. 教育研究,1999,(11).
- [15]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991.

[责任编辑:罗雯瑶]