

大学人文教育专题

大学通识教育的两个中心环节

甘 阳

自从一九九五年原国家教委在华中召开“文化素质教育试点工作会”以来,我国许多大学都在以不同方式推动“大学本科通识教育”的发展。目前面临的问题是,在初步的尝试以后,我国大学的通识教育道路下一步到底应该怎么走,例如,是否需要成立“文理学院”(本科生院),通识教育时间应该是一年还是两年,以及,如何看待国外特别是美国的通识教育经验(目前各校实际都以美国大学为主要参考)等等。

我以为,我国大学推动通识教育(General Education),首先要力戒形式主义和外在学习,而要注重实质性的积累。通识教育的根本,首先在于能体现通识教育理念的相关课程和教学方式。如果在课程和教学方式上无法落实通识教育的理念,那么其他方面的所有改革例如成立“文理学院”等未必有太大意义;反过来,如果课程和教学方面能够体现通识教育理念,那么其他外在形式方面未必一定要做大规模的变动。我们应该力求找到一条代价比较小,折腾比较少的渐进改革道路。

我想在这里提出,中国大学的通识教育可以走一条更有实质效果的道路——以建立通识教育的“共同核心课”(the common core course)以及建立“助教制度”这两个环节为中心。我以为这一道路是代价比较小、但收效比较大的稳健道路,而且比较易于操作。首先,建立通识教育的“共同核心课”,暂时并不需要变动大学现有的所有课程体制,而只要求最有效地充分利用教育部已经规定的“素质教育课”(通选课)部分,但必须改变近年国内大学流行的通选课方式。此外,“助教制度”则以研究生来担任本科生课程特别是通识教育课的助教。这一制度不仅可以加强

本科通识教育,同时本身就是培养博士生和硕士生的重要方式,这也是国外大学的普遍做法。美国大学的博士生毕业后大多能很快胜任教学工作并具有良好的与学生沟通技巧,这与他们在读研究生期间大多都担任助教有很大关系。反观我国近年研究生大量扩招,但博士生和硕士生却几乎都不参与教学工作,这实际导致我国研究生在基本学术训练方面有严重欠缺。我国大学的研究生基本都是由大学提供奖学金,有理由按国外大学通常做法,规定凡拿奖学金的须担任助教工作。

不过现在首先有必要检讨一下我国各大学近年推行“素质教育课”(通选课)的做法。“素质教育课”或通选课原本是我国高校为推动通识教育所做的努力,但我个人感觉,目前各校普遍采取的通选课方式,似乎恰恰可能使得我国大学通识教育努力流产,其原因仍然在于对通识教育的某种误解。目前各校的通选课设计基本都是模仿美国大学的通识教育体制,例如普遍把通选课体制分为五大类或六大类科目,规定每类至少选修一门等等,因此初看上去这些通选课似乎就相当于美国的通识教育课。但实际上,这些课程与美国大学的通识教育课在性质上完全不同。根本的差别在于,在美国大学,通识教育课程是本科生前两年的主课和基本课程,亦即所谓“核心课程”,因此有严格的教学要求和训练要求。例如芝加哥大学本科四年要求修满四十二个课程,其中一半即二十一个课程为全校“共同核心课”,即通识教育课程,这些课程是所有本科生前两年的共同主课和基础课,每门课的要求都很严格。但在我国大学现行体制中,由于通选课只是本科生主要课程以外的附加课,因此在教学体系中实际多被看成是额外的、次要的、可有可无的、最多是锦上添花的课(理工科院系尤其如此),这些课因此大多没有任何严格的要求和训练,往往成为学生混学分的课,或最多增加点课外兴趣的课。

简言之,我国大学目前对通识教育的普遍误解就在于,不是把通识教育课程看成是本科的主要课程和基础学术训练,而是把它看成仅仅是在主课以外“扩大”一点学生的兴趣和知识面,说到底只是在传统的“专

业主义”不变的前提下给学生加点“小甜点”。因此具体做法上就不是有效利用目前学分有限的“通选课”来着重建设通识教育的“共同核心课程”，而是片面追求不断扩大通选课的范围和数量，似乎通识教育目标就是“什么都知道一点”，因此可供选择的通选课门类越全、课程数量越多，那么通识教育就搞得越好。如果继续按照这样的方式去发展通识教育，我国大学发展通识教育的努力实际将只能流产，再过十年二十年，也不大可能有什么结果。

我国大学目前“通选课”的学分本来就十分有限（教育部规定不低于十个学分，清华是十三学分，北大最高为十六学分），我以为正确的做法本应是有效利用这宝贵而有限的通选课学分，借鉴美国大学“核心课程”的科学教学方式和对学生的严格要求，首先着重建设对全校通识教育发展最基本的“核心课程”，不求数量，但求质量，在逐渐积累这些高质量“核心课程”的基础上，最终形成比较完善的通识教育课程系统。因此，我们在参考美国通识教育模式时，应该首先着重考察美国大学的“核心课程”以及它严格的教学方式和严格的训练要求，这些方面才是我们特别值得借鉴的。而我国大学往往把注意力集中在盲目仿效美国通识课程的外在分类方式，却恰恰忽视了，我国目前的通选课，实际与美国大学的通识教育课并不是对等的，因为美国大学通识课程无论怎样分类——例如芝加哥分六领域，哈佛分成七领域，斯坦福分为九领域，其共同点是这些科目就是本科生前两年的“核心课程”，这些“核心课程”都是严格设计严格要求，而且往往是这些大学的精华和风格所在。

以斯坦福大学为例，通识教育课程分为九个领域，最出名也是学校最重视的是其中的第一领域，即所谓“各种文化、各种观念、各种价值”（简称CIV），这是每个本科生在大一都必修的核心课程。首先这是连续三个学期的课（斯坦福是每学年三个学期的学季制），每课每学期五个学分，每周上课五小时，外加每周讨论时间三至四小时，最少不低于二小时；讨论课方式要求分成每班十五人左右（由博士生做助教来带领讨

论)。这个CIV核心课程通常每个学期有数门课供学生选择,每门课程都需要经过学校专门的委员会审定批准,但其内容则无一例外都是经典著作的阅读和讨论,以其中一门“古今欧洲”课为例,指定要讨论的读物为:柏拉图对话两种,亚里士多德《政治学》,《圣经》,奥古斯丁的《忏悔录》,中世纪英国文学作品《坎特伯雷故事》,马基雅维里的《君主论》,这都是西方传统经典,再加一本非西方经典是《古兰经》。

再以被公认为全美通识教育重镇的芝加哥大学为例,其通识教育核心课程占本科生全部课程的一半,分为六领域,每个本科生必须至少修满以下二十一门核心课程:人文学三门,社会科学三门,文明研究三门,外国语文四门,数理科学二门,自然科学六门。以其中的“社会科学共同核心课程”为例,就数量而言芝大的社会科学院一共只提供三门这种社会科学核心课程,这三门课分别名为“财富、权力、美德”,“自我、文化、社会”,以及“社会政治理论经典”。但这三门课程都是连续三个学期的,因此相当于九门课。学生可以在其中任选三门,亦即你可以选修其中一门课程的连续三个学期,也可以每门课都只选其中一个学期,但每个本科生都必须修足三个学期即三门社会科学核心课。其具体教学方式和要求,通常都是小班教学,也有上千人的大课,但讨论课时就要分成很多小班,这当然就需要很多博士生做助教。例如九十年代时的“财富、权力、美德”课,是由当时芝大的本科生学院院长亲自上,选修学生多达千人(芝大一共三千本科生),需要二十多个博士生做助教,每个助教带两个小班,每个班二十人左右。这门课每周两节课,每课八十分钟,学生每两周要交一个作业,助教每周要带领两个班分班讨论一次,亦即每个助教每周要主持两次讨论,同时要批改两个班四十个学生每两周一次的作业,工作量可以说相当大,而且所有助教每周要和主讲教授再碰头开一次会,汇总各小班问题情况并讨论下周课程安排。

这样的教学方式对学生的负责自不待言,但对学生的要求之严同样也是不言而喻。这些课程的具体内容,同样无一例外是经典著作的阅读

和讨论。仍以上述“财富、权力、美德”课为例，其连续三个学期的课程安排是每个学期集中阅读四至五本经典著作，通常第一个学期以柏拉图、亚里士多德的著作为主；第二个学期四本书是霍布斯的《利维坦》，亚当·斯密的《国富论》和《道德情感论》，以及涂尔干的《社会分工论》；第三个学期则一定有马克思的《共产党宣言》，韦伯的《新教伦理与资本主义精神》，尼采的《论道德的谱系》和《善恶之外》。芝加哥的通识核心课程尤其以强度大出名，没有一个课是可以随便混学分的，因为这些课程都是主课而且必修。

以上所述斯坦福和芝加哥的通识教育核心课程的教学方式、助教制度，以及对学生讨论班和论文的要求，事实上是美国主要大学如哈佛、耶鲁等都普遍采取的方式，各校具体课程各有特色，但在通识教育核心课程的质量、分量、严肃性和严格性方面则是基本相同的。我在这里特别想强调，如果通识教育真正开展，那么规定博士生做助教的制度乃是必不可少的，否则就不可能做到本科生讨论课都要求小班制。同时这种助教制度本身就是培养研究生的重要方式，它既强化了研究生的基础训练，也培养研究生主持讨论班的能力，包括综合问题的能力、清楚表达的能力，尊重他人和与人沟通的能力，以及批改作业等判断能力，这些都是我国研究生目前普遍缺乏训练而往往能力很弱的方面。

我认为，我国大学发展通识教育，最值得参考借鉴的确实是美国大学的通识教育制度，因为这种制度对学生高度负责任，而且确实非常有效地达到了“打造精英”这一大学本科的教育目标。就美国主要大学本科通识教育课程的基本建制而言，我们应该特别注意一个最根本而且至今不变的突出特征，这就是美国大学本科通识教育事实上是以人文社会科学为重心，即使纯理工学院的通识教育也包含相当大比例的人文社会科学课程。由于这一点对理解大学通识教育的目的和意义至关重要，同时这一点似乎恰恰为我国大学所特别忽视，我在下面分别举三类不同的美国主要大学来加以说明。

第一类是通识教育对所有本科生统一要求的大学,例如哈佛、芝加哥、斯坦福等。以哈佛大学为例,目前本科基本体制是全部课程为三十五个课程,其中通识教育核心课程为八至十个课程。每个学生必须在七个领域的通识核心课程中每领域选修一门以上,这七个领域分别为:外国文化,历史研究,文学和艺术,道德思考,社会分析(社会科学),定量推论(这里一半是社会科学的课),自然科学。换言之,人文社会科学的核心课程占将近80%,这从提供选择的课程分布也可以看出,以二

一至二 二学年两学期通识教育七领域供选择的课程为例:文学和艺术三十一门,历史研究二十三门,外国文化十四门,道德思考十门,社会科学九门,定量推论七门(其中四门为社会科学),自然科学十七门。事实上哈佛的通识核心课程传统上以“文学和艺术”以及“历史研究”领域的课最多,近年来则特别强调发展“外国文化”领域,将“外国文化”领域提到了通识核心课第一类。目前这个七领域分类是二一年以来的课程分类,较早的哈佛一九七八年开始的通识教育核心课程则分五类,其中人文社会科学占四类(文学与艺术,历史研究,社会科学与哲学,外国语言与文化),自然科学占一类。一九八五年后哈佛改为通识教育核心课程分为六类,其中五类为人文社会科学(顺序开始改为:外国文化,历史研究,文学与艺术,道德思考,社会科学),而自然科学占一类。与哈佛相比,芝加哥大学通识教育核心课程中自然科学占三分之一强,在前面提到的六领域二十一门核心课程中,人文社会科学为十三门,数理和自然科学占八门。但芝加哥大学通识教育的重中之重即所谓“芝加哥模式”是其“西方文明经典”阅读,贯穿于人文社会科学核心课程的每门课中。斯坦福的通识核心课程分类为九领域,其中人文社会科学为六领域即占三分之二,而且九个领域的重心如前面所言在其第一领域,即所谓“各种文化、各种观念、各种价值”,学分占得特别多。

第二类是通识教育课程对文科生和理工科学生区别要求的大学,可以普林斯顿为代表。普林斯顿大学对其理工学院学生的通识课程要求

为：必须至少修人文社会科学课程七门，外加英文写作一学期，外语两学期，其他则为数学四学期，物理二学期，化学一学期。反过来，对文学院学生的通识课程要求则是：英文写作一学期，外语三至四学期，历史哲学与宗教二学期，文学艺术二学期，社会科学二学期，自然科学二学期，同时鼓励但并不要求选修数学和计算机课程。可以看出，这里对理工科学生的人文社会科学课程要求比较高，但对文科生的自然科学要求则比较低。

第三类是以理工科为主的大学，特别是麻省理工学院（MIT）。其通识教育课程的特点，并不在于自然科学的课程比哈佛、芝加哥等在数量上多，而是在于其课程性质完全不同，哈佛、芝加哥的自然科学课程多为所谓“非专业的科学课”（以观念介绍为主的导论课），而MIT的自然科学通识课程则是专业性的数学、物理、化学、生物等课程，在这点上无疑是最类似我国理工科大学的本科专业课。但不同在于，MIT对理工科学生的人文社会科学要求远远高于我国理工大学，它要求理工科学生必须选修至少八门人文社会科学的课程，而且其中至少三门必须集中在某一特定领域（例如历史，或哲学，或文学等等）。这里所谓八门人文社会科学的课程，其质量分量和严格性都是不下于前述芝加哥、斯坦福等大学的同类课程的。

以上三类大学中，就美国而言，或以第一类最有代表性也比较普遍，但我以为，对我国大学而言，目前更值得参考的其实是第二类和第三类。例如北大、复旦、武大等以文理为主的大学，应该更多参考普林斯顿区别理工科和文科学生的安排，因为我国现在从高中开始就已分文理，短期难以改变，因此至少在近期内，大学通识教育课程以区别要求文科生和理工科学生比较实际。同时，对我国理工科传统的大学，则比较值得参考借鉴的应是MIT和普林斯顿理工学院的通识教育安排。但我国大学近年发展“通选课”的普遍做法却都要盲目地学所谓哈佛分类（例如北大的通选课设计就完全机械模仿哈佛一九七八年的五类分法）实际上这

种做法不但可能学到哈佛通识教育的实质,而且必然导致我国大学的通选课越来越失去目的和意义,结果将变得不伦不类。

这里的最大问题是:美国大学的通识课程相当于我国大学生前两年的主课,而不是仅仅相当于我们目前的通选课。事实上,我国通选课目前只占本科全部学分的不到十分之一,而美国大学的通识教育课程在其全部本科课程中占的比例,芝加哥占一半,哈佛、斯坦福等占三分之一到四分之一,通常最少不低于五分之一。以我们现在如此有限学分的通选课来模仿美国的全部通识教育课程分类,完全是文不对题的。例如上举斯坦福核心课第一领域,每门课五个学分,三学期的课是十五学分,这一个领域的一门核心课学分已经超过我国大学通选课的全部学分(多为十至十二学分)。很显然,如果我们把目前通选课的学分,老老实实地用来集中发展一两个领域的“核心课程”,那么效果会好得多。假如我们非要在形式上照搬美国大学通识教育的分类,那么对称的方式只能是把我国本科前两年的所有课程按美国的通识分类方式全面重新安排,或者把通选课的学分提到至少占总学分的五分之一以上。但这在目前多半是不实际的,而且即使形式上能够做到这样,根本的问题仍然在于实质性方面,即我们是否能建立起在教学方式和讨论班安排上都像美国大学那样严格要求的“核心课程”。

我认为,我国大学发展通识教育,理论上两种可能道路,一种是到位,使本科前两年的教学体系彻底改变以往的专业发展模式,完全实行通识教育安排。复旦大学最近建立“文理学院”似乎有这种企图。但其能否成功,标准不在外在形式,而在实质效果,亦即取决于能否真正建立起高质量严要求的“核心课程”教学体制。就目前看,这条道路对于我国大多数大学可能短期内是不太实际的。比较可行的是另一条道路,即充分利用目前有限的“通选课”学分,有重点地建设通识教育的“核心课程”。这里重要的是不应把有限的通选课学分再作平均分配,追求华而不实的门类齐全,而应该把这些学分用在刀口上,有针对性地集

中用于发展对全校通识教育最基本的少数领域的“核心课程”上。因此不同的大学应该首先确定什么是自己学校目前最需要发展的通识教育“核心课程”。

以上述三类美国大学的通识教育安排作为参照,我国理工科大学最需要集中发展的通识教育课程领域是人文社会科学的核心课程。因为在数理自然科学方面,我国理工科的本科一、二年级学生,在课程数量和训练要求上肯定超出哈佛、芝加哥等本科生的通识自然科学要求,因此我国理工科大学的通选课实无必要再安排“数理自然科学”等方面课程,而应将通选课的有限学分集中于发展高质量的人文社会科学核心课程。顺便指出,这种安排实际也正符合教育部原先推动素质教育课的意图。教育部一九九八年二号文件《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》曾明确说:“我们所进行的加强文化素质教育工作重点指人文素质教育。主要是通过对大学生加强文学、历史、哲学、艺术等人文社会科学方面的教育,同时对文科学生加强自然科学方面的教育,以提高全体大学生的文化品位、审美情趣、人文修养和科学素质。”根据这一精神,我国传统理工科大学显然应将有限的文化素质教育课学分集中在人文社会科学方面。同时,理工科大学的通识教育应该考虑采纳MIT的做法,即要求理工科学生在人文通选课方面相对集中在某一领域(MIT规定每个学生必须有三门集中在某一领域),例如学生可根据自己兴趣相对集中在“中国历史”课,或“外国文学”课,或“艺术”等等。如此可以避免走马观花的泛泛了解,而能帮助理工科学生比较深入进入人文领域。

另一方面,我国的传统文理性综合大学,现在恐怕最需要克服的是那种成天把所谓“哈佛模式”挂在嘴上的莫名其妙心理。从我国国情出发,我国文理性综合大学实际很可以参考普林斯顿等大学的做法,对文科和理科的通识教育做出不同的要求和安排。

但不管是选择哪一种具体做法,最根本的仍然在于对“核心课程”的教学和训练方式要有严格的要求,在课程教学方式上应尽可能引入小

班讨论以及论文要求等实质性措施。这也就必然需要建立比较完善的助教制度,以实现小班讨论课的安排。最后,“核心课程”的内容方面需要摆脱各种泛泛的“概论”课方式,而应逐渐走向以经典著作的阅读讨论为中心,但这需要另一篇文章来讨论了。

我们的通识教育:关心人与社会的发展

蔡达峰

通识教育(General Education)在欧美倡导了百余年,可谓高等教育理论中既经典又最具活力的部分。它有过各种观点、做法及其争议,也面临着新挑战和变革,但在人才培养上的作用得到广泛认可。就像密西根大学原校长詹姆斯·杜德斯达博士所说:“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为终身学习和变化的世界做好准备的最好途径。”(《二十一世纪的大学》,北京大学出版社二〇一五年)

对于通识教育,我国高等教育的先驱们有过很好的见识和倡导。蔡元培先生提倡大学本科要“融通文理两科之界限”,梅贻琦认为大学教育应以“通识为本,专识为末”。但是,由于“极具挑战性的”实践和不断变化的环境,影响了我国对欧美通识教育持续的关注和研究。

从洪堡思想、芝加哥大学等的自由教育运动,到《耶鲁报告》和哈佛的《红皮书》等,大概来说,通识教育是基于对人与社会本质的认识而提出的一种大学教育思想和培养策略。其核心命题是为什么样的社会培养一部分什么样的人。其基本要素包括:人与社会、教育与大学、教学与课程等。其基本特征是:从大学以外的问题来思考大学使命,不以满足大学内部需要为目的;由专业知识和技能以外的问题来思考培养目标,不以满足职业界需要为目标。

通识教育的理念告诉我们:我们的通识教育‘应该’有我们今天自己