

大学人文教育的理念、目标与模式

甘 阳

(香港大学 亚洲研究中心)

摘 要 中国大学人文教育的问题涉及到我国大学本科教育的转型问题,亦即从以往那种只注重专业教育而缺乏通识教育的本科培养模式,转向“以通识教育为基础的专业发展”的本科教育模式。文章首先提出中国大学人文教育所面临的七个主要问题,然后比较详细地讨论和分析了美国现代大学通识教育近百年的历程及其不同阶段,并指出美国通识教育的核心特点是以人文社会科学为重、采取深度阅读经典阅读的方式以及小班制的讨论课。在此基础上,作者指出了所谓哈佛模式的误导,认为我国通识教育的道路应该是在有限的学分时间限制下、精心设计少而精的几门“共同核心课程”作为第一步。文章最后强调:中国大学通识教育课程的中心任务是要把从民国以来断裂的文化传统重新作现代整理,走“中西并举”的道路,以此逐渐形成我们大学的“核心课程”传统,使中国大学成为中国文明的担纲者。

关键词 大学人文教育;通识教育;共同核心课程

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-9468(2006)03-0038-28

一、人文教育与中国大学本科教育体制的转型

提出“中国大学人文教育”的重要性,几乎是人人都会赞同的。但是,要在当代中国大学的现实条件下制度化地落实“中国大学的人文教育”,却是一个极端困难的任务。因为中国大学人文教育的问题,实际涉及到我国大学本科教育的转型问题,涉及到重新界定我国大学本科教育的基本理念以及培养目标和教育模式。确切地说,提出“中国大学的人文教育”问题,实际是要求深刻转变我国大学数十年来早已形成的传统本科教育模式,亦即从以往那种只注重专业教育而缺乏通识教育的本科培养模式,转向“以通识教育为基础的专业发展”的本科教育模式。

所谓“大学的人文教育”,实际主要指的是大学本科阶段的通识教育,因为研究生教育显然必须注重专业教育。虽然“人文教育”本身可以是一个终身教

收稿日期:2006-06-26

作者简介:甘阳,男,香港大学亚洲研究中心研究员。

育的概念,但“大学的人文教育”是指大学有义务有责任为所有本科学生提供的人文教育,而本科毕业以后的人文教育则主要是个人的安排问题,不再是大学的责任和义务。进一步而言,我们可以认为,“大学的人文教育”主要落实为大学一年级和二年级阶段的制度化通识教育。如果大学本科教育的模式从第一年就开始着重强化专业发展,那么“中国大学的人文教育”事实上就难以落实。因此,提出“中国大学的人文教育”,可以说首先就是强调大学本科通识教育的重要性,需要重新界定中国大学本科阶段的教育目的和培养目标,这是目前中国大学人文教育面临的最基本最突出的问题。

我们知道,自从1952年院系调整以来,我国采用了前苏联的大学体制,这种体制的主要特点就是从大学一年级开始就实行专业教育,本科一年级就分专业,因此我们的大学一直没有通识教育与专业教育的区分,与此相应也就历来缺乏“大学人文教育”的制度与传统。客观地说,中国五十年代采取这种本科专业化的大学体制有其历史合理性和必要性,因为当时中国的工业化急需技术人才,本科专业化可以节省成本在四年内迅速造就技术人才,而当时的大学本科毕业生也确实发挥了很大的技术骨干作用。这种体制一直延续到现在。

但是近年来,我国高等教育界都比较清楚地看到了这种体制的弊端:过早过窄过细的专业划分恰恰严重限制了我国大学生的想像力和创造力的充分发展,尤其不利于跨学科跨领域的前沿性思维和研究。此外,以往采用这种本科专业化的模式部分也是因为以往研究生制度尚未发展,而今天中国大学的研究生教育已经普遍化制度化,真正的专业教育实际已经主要是研究生教育的目标。在这种情况下,我国大学如果再继续以往的狭隘本科专业化培养模式,实际已经完全失去了正当性。正因为如此,近年来我国教育行政部门和各高校都开始探索大学本科教育模式的转型问题。1995年国家教育行政部门在部分高等学校开展“大学生文化素质教育”试点工作,尤其1999年后,教育部决定批准建立32个“国家大学生文化素质教育基地”,进一步促进了许多高校探索本科教育体制的转型问题。北大、清华、复旦、武大等高校最近都比较明确地提出了本科教育要走向“淡化专业,低年级实行通识教育,高年级实行宽口径专业发展”的转型目标,力图改变我国大学历来缺乏通识教育的状况。可以说近几年来中国大学的本科教育正处在体制转型中,希望找到具体可行的道路,从只有专业教育转向发展大学本科的通识教育。因此我们讨论中国大学的人文教育,并不是在真空中进行抽象思辨,而是从中国大学的历史发展和近年来我国大学已经作出的努力的基础上来讨论问题。

但是,我国大学本科教育从强调专业教育转向注重通识教育,是个非常困难的过程。近年来各校的许多尝试或许都有这样那样的问题,但这些尝试都为探索我国大学本科教育的转型积累了经验教训。另外则是一些外在的困难。首先是大学扩招带来的困难,因为本来是在摸索本科教育的转型,但扩招以后出现师资不足问题,师生比例严重失调,工作量大幅增加,把这么多学生安顿下

来就已经很不错了,本来已经非常困难的本科转型摸索就会变得更加困难。第二个不利条件是大学教育的全球化。大学全球化带来的普遍后果是片面或极端强调科研,轻视教学,尤其轻视本科教育,这对中国大学的本科转型和大学人文教育发展是非常不利的。

这里我们必须正视克拉克·克尔(Clark Kerr)早已指出的现代大学本身的基本问题,即现代大学不像传统的书院那样是一个单一的共同体,而是由诸多相互矛盾的亚共同体所组成。用克尔的话讲,一个现代大学包括“本科生的共同体,研究生的共同体,人文学者的共同体,社会科学家的共同体,自然科学家的共同体,职业学院的共同体,所有非学术人员的共同体,以及大学行政干部的共同体”。所有这些不同的共同体之间都存在着矛盾、张力和冲突。“中国大学人文教育”的复杂性实际就在于,它几乎涉及上述所有不同共同体之间的矛盾。我们以往讨论大学问题往往比较简单化地把大学的一切问题都归结为一个矛盾,亦即大学内“行政干部的共同体和非学术人员共同体”为一方,而大学的所有其他“学术人员共同体”为另一方的矛盾。这种简单化的看法实际掩盖了今日我国大学远为复杂的现实,尤其是掩盖了大学内不同学术人员共同体之间的矛盾和张力,也掩盖了大学行政当局与大学内部不同共同体之间的亲疏关系。

例如,就中国的多数大学而言,比较突出的现象是“自然科学家共同体”历来在大学内居于绝对主导地位,不但多数大学校长来自这个共同体,而且“自然科学家共同体”的思维方式常常主导甚至主宰大学的方向,包括主导大学的人文教育方法和方式,以致学术的评鉴方式等。而晚近十年左右,中国大学的另一个突出问题是,“职业学院共同体”特别是商学院和法学院等共同体在大学内的地位和影响急剧扩张。这两种现象对于发展“中国大学的人文教育”都会产生相当深刻的影响,在多数情况下,往往是不利的影响。因为无论“自然科学家共同体”还是“职业学院共同体”,都不是“大学人文教育”的担纲者。中国大学的本科转型与大学的人文教育问题,首先突出的是“本科生共同体”的问题,特别是如何加强本科生共同体的人文教育问题,而这实际需要提升大学内“人文学者的共同体和社会科学家的共同体”的地位和影响。但这必然导致与其他共同体的矛盾。因此,今天讨论大学问题,不宜采取把一切都一锅煮的态度,而需要首先明确我们所要讨论的大学问题究竟涉及大学内部哪些亚共同体之间的矛盾和张力。讨论“中国大学人文教育”的问题,实际涉及如何调和或理顺大学内部这些不同共同体之间的矛盾,如何使大学内部的不同共同体之间能够取得一个比较均衡的发展。我想强调的是,大学的人文教育有其自身的问题和内在困难,这些问题和困难并不是其他的体制改革可以代替的。例如,即使大学的行政体制和人事聘任体制都理顺了,也并不表示大学的人文教育就会自然而然地走上轨道。

我在下面因此想提出“中国大学人文教育”所面临的一些主要矛盾,这些矛盾大多都涉及如何在大学内部不同共同体之间达成更平衡的关系。

二、中国大学人文教育面临的七个问题

粗略而言,中国大学人文教育面临七个主要问题:1. 大学人文教育需要考虑大学本科教育与高中教育的关系;2. 大学人文教育必须澄清和理顺本科教育和研究生教育的关系,特别需要明确“本科教育”有其独立的培养目的和目标;3. 大学人文教育必须理顺人文教育与职业教育的关系,特别需要认真考虑法学院和商学院这些职业学院在大学中的定位问题;4. 大学人文教育进入课程设置,必然涉及所谓“文—理”之间的关系,但今天的“文理关系”与传统的不同,更多涉及的是与诸多新的应用学科的关系;5. 大学人文教育进入课程设置,将凸显人文科学与社会科学的矛盾;6. 大学人文教育一定会重提百年来的老问题——中西文化问题;7. 大学人文教育必须处理好课程设置的“纲”与“目”关系。

1. 大学人文教育需要考虑大学与中学、尤其是高中教育的关系

中国大学的本科教育如果真正转向首先注重本科通识教育的方向,实际必然要求改变目前我国的高考应试方式,以及目前中学从高中开始就“文理分家”的状况。哈佛大学1945年的著名红皮书《自由社会的通识教育》对二战以后的美国通识教育影响很大,它谈的是哈佛大学的本科生教育,但花了极大的篇幅来谈中学教育。事实上,不注意中学与大学的衔接,也就不能设计好大学人文教育课程。

2. 大学人文教育必须首先澄清和理顺本科教育和研究生教育的关系。特别需要明确“本科教育”有其独立的培养目的和目标

目前比较突出的问题是,大学本科教育的目的和目标仍然有待认真讨论。在这里,我们需要问一下,大学本科教育的目的和目标究竟何在?现在很多大学似乎都把本科教育的目的看成就是培养研究生的生源。这种指导思想是值得重新加以检讨的。严格地说,这种指导思想是难以成立的。首先是报考研究生的学生比例问题,本科生考取研究生的比例是有限的,如果把本科培养目标看成是培养未来的研究生,就没有顾及大多数今后不读研究生的本科生的培养。其次,更重要的是,这种指导思想恐怕仍然是以往强烈的“专业主义”教育思想和传统的延续,仍然没有真正把大学本科教育阶段视为具有独立的目的和目标,而是对本科教育的目的和目标含混不清。实际结果是把以往的“专业主义”转移了一个层次,大学扩招后,大学本科变得相当于过去的高中,而研究生则变得相当于过去的大学本科,因此一切仍然强调的是专业教育,这就不大可能建立真正的大学本科通识教育制度和传统。

3. 大学人文教育必须理顺人文教育与职业教育的关系,特别需要认真考虑法学院和商学院这些职业学院在大学中的定位问题

中国的商、法学院目前的很多问题不可能短时间解决,但值得提出来讨论。

就像五十年代大学强调专业教育是为了中国工业化急需一样,近年商、法学院大量扩张是为了市场经济急需,有其合理性。但是,中国的商、法学院应该像现在这样一直放在大学本科,还是应该在适当时候停办本科,转为“后本科的职业学院”,值得提出来讨论。目前提出停办商、法学院的本科而转为“后本科的职业学院”,往往会被人指责为采纳美国的模式。我认为这并不成立,我们不能说因为是美国的模式,我们就不用,而是要看它好不好,好就要用。商法经管学院的学生今后将成为社会的重要力量,他们到底受到过什么样的人文教育,他们的人格和道德素质如何?他们十七八岁直接就读商法学院,其目标非常明确,就是要挣大钱,往往人文教育和公民道德教育都无从谈起。这里的问题不仅仅是商法学院要不要人文教育以及如何进行人文教育,而且更在于商法学院占据大学的相当大一部分资源,会对整个大学本科教育产生决定性的影响。为什么美国的大学本科生在那样一个商业化和消费文化诱惑非常多的社会,能够非常安安静静地读圣贤书?可以肯定的是,如果美国的商法学院像中国一样是办在本科的话,我相信美国大学的本科文理学院及其通识教育制度多半难以维持。因为每个家庭都会做很简单的计算,如果任何人并不需要经过本科四年教育,就可以直接选择挣大钱的职业教育如商法学院,那我们可以想象,还会有多少美国家庭会先花四年的冤枉钱,供自己的子女先读文理学院,然后再去商法学院?为什么他们不直接投资让子女直接读商法学院?结果是可以想见的。反过来,正因为必须先读四年本科才能报考商法学院,同时事实上只有文理学院的最优秀的学生才能上精英的商法学院,这样就能一箭双雕,既强化了大学本科的人文通识教育,又确保了商法学院的学生必然是已经受过最好教育的学生。我个人倾向于认为,商法学院转为“后本科的职业教育”,大学本科的人文教育才能比较从容地设想、强化和改善。

4. 大学人文教育需要重新考虑“文理”关系

“文理”关系现在比较复杂,传统的“文理”关系指文史哲与数理化的关系,但现在“文”的方面包括人文学科与社会科学,两者间本身就有很多差异甚至矛盾;而“理”的方面不但包括纯科学,更包括许多应用科学和技术科学等等。如果广义的通识教育要包括所有这些内容,课程如何搭配是极为复杂之事。目前的情况是通选课往往成为各种各样的“概论课”,很难达到人文教育的目的和效果,这是很不理想的。要精心选择可以入选的课程,而不是现在这样五花八门的概论课。

5. 大学人文教育进入课程设置,将凸显人文科学与社会科学的矛盾

人文学和社会科学统统都属于所谓“文科”,但两者差异非常大。社会科学通常强调对当代社会的分析,而人文学则离不开对历史过去的认识。大学的人文教育应该着重人文学,还是偏重社会科学?不同学科的人会有很大分歧。社会科学家可能会认为人文学如文史哲根本没什么用处,而人文学者则会认为中国的社会科学都是照搬西方的,没有自己的东西。这两方面会有一个很长的互

相妥协磨合的过程,才能逐渐形成中国大学人文教育的完整概念。

6. 大学人文教育一定会重提百年来的老问题——“西学与中学”问题

推动中国大学的人文教育必然会重新面临一个问题,中国大学的人文教育应该着重中国的人文教育传统,还是西方的人文教育传统,或是走晚近美国时髦的所谓“杂多文化主义”(multiculturalism)教育?这些问题非常复杂,我这里只能很简单地直截了当说,我个人反对美国式的“杂多文化主义”,因为它会把一大堆没有经过检验的东西塞到课程里,本科生的课程不应该如此。美国的“文化杂多主义”号称反对西方中心主义,但实际是虚假的,无非是在西方经典课程里面加了一些非西方作品,并不会改变什么,仍然是西方中心的。我主张中国大学的人文教育要中西并举。中国一百年来之所以把中西问题作为中心性的问题,因为现代中国总的问题就是直面西方文明冲击的问题。这一点上中国与日本很不同:日本在近现代必须首先谈亚洲,才能谈它与西方世界的关系,但是中国总是直接面对中西问题。其道理在于,日本需要首先取代中国在亚洲的地位,要占据它在亚洲的地位,才有可能谈和西方的关系,所以日本对亚洲的研究确实比中国对亚洲的研究发达。中国人今后自然要重视对亚洲的研究,但中西问题仍然是中国的中心性问题,中国大学的人文教育如果学华而不实的美国“杂多文化主义”,恰恰只能变成美国校园政治时髦话语的附庸和跟屁虫,而放弃自己的中心问题。

7. 大学人文教育课程的“纲”与“目”问题

总的来看,近年来教育部和各高校在推动本科教育改革时主要是参考美国的本科教育,因为大家认为美国的本科教育特别重视通识教育。这当然是对的。但现在的通病是,我国大学特别喜欢标榜学所谓最新的“哈佛方案”,以致所谓“哈佛方案”目前对我国大学产生的更多是误导的作用。因为它使我国很多大学几乎把注意力完全集中在盲目仿效哈佛通识课程的外在分类方式,仅仅满足于把学分有限的通选课切割成五类、六类或七类、八类,追求门类齐全、无所不包、供选择的课程数量越多越好,但实际却完全缺乏教学目的,更缺乏对教学方式的要求和规定。目前我国各校普遍把一共只有几个学分的“文化素质课”或“通选课”依样画葫芦地分为五大类或六大类,但同时却很少认真考察美国大学通识教育课程的教学目的和具体要求,这是典型的只重外在形式、而不重内在实质。

这种做法实际上忽视了一个问题:我国目前的通选课,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6领域,哈佛分成7领域、斯坦福分为9领域,其共同点是这些科目就是本科生前两年的主课即“核心课程”,因此这些“核心课程”都是严格设计严格要求,对教师和学生都有严格的教学要求和学术训练要求,而且这些课程往往是这些大学的精华和风格所在。例如,芝加哥大学本科四年须修满42门课,其中一半即21门课为“共同核心课”即通识教育课程,这些课程就是所有本科生前两年的

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,由于通选课在目前实际上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。

可以说,我国大学目前对通识教育有一种普遍的误解,亦即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;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“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。这是抓目不抓纲的做法。目前的实际结果往往是,通选课的数量越多,学生就越不当回事,因为反正不是主课,而且一般都很容易混学分,而各院系对这些通选课同样不重视,学校本身也不重视。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的。

我个人认为,美国大学对我们确实特别有参考借鉴的价值。但我要强调,美国大学比较好的制度都是长期努力的结果,并不是自然形成的,他们也曾经面临和我们同样的问题。我认为我们要了解美国大学的通识教育,至少要从现在往前追溯100年,要对美国大学及其通识教育制度从二十世纪初以来的历史形成有一个基本的深入的认识,这样才能对我们有真正的参考借鉴意义,否则我们的大学就会永远只是追逐一些泡沫地在那里作些东施效颦的举动而已。因此下面我想对美国现代大学通识教育近百年的这个历程及其不同阶段作些比较详细的讨论和分析。

三、大学的文化之根

今天中国的所有大学都在学美国的大学,都想学美国大学,号称学美国模式。但我以为,中国大学目前的学美国,实际只是在学其皮毛,而并未学到其根本。因为中国大学几乎从来没有问过,美国大学的根在什么地方?我在下面将指出,美国大学的生命力在于其自觉地植根于西方文明的深处,这最突出地体现在美国现代大学的本科通识教育体制中。简单地说,美国大学并非只有那些专家才研究西方古典文明和西方经典,而是每个本科大学生首先都必须接受高度强化的西方古典和经典教育。但我将首先指出,这种现代通识教育制度并不是自然而然地形成的。相反,美国现代大学实际和中国现代大学一样,在其最初同样经历了传统的断裂和经典教育的断裂,而且这一断裂的时间实际也正当相当于中国的清末民初,亦即中国现代大学的形成期。但不同的是,在美国,这种传统断裂和经典教育断裂的状况,不久即以建立现代大学本科通识教育体制而

得到了扭转。

就社会经济发展状况而言,我们中国今天的情况非常类似于美国的现代转型期,这就是美国南北战争以后的1870~1940年间。当时美国的情况和今天的中国情况很相像,也是经济高度起飞,但社会急剧分化,贫富差距拉大,道德沦丧、腐败和黑帮盛行,这种状况一直要到1936年以后的所谓“罗斯福新政”才基本奠定一个新的政治秩序,亦即拒绝“市场放任”的发展方式,而采用国家干预的方式来调节市场,缩小贫富分化,缓和社会矛盾,逐渐达成社会妥协。

但美国的现代大学制度也正是在1870~1940年期间逐渐成型。一般公认,美国现代大学的起点以两个新型大学的建立为标志,这就是1876年建立的新的霍普金斯大学和1892年建立的芝加哥大学。在此之前,美国虽然也有历史悠久的哈佛和耶鲁等老的学院,但这些并不是现代意义的大学,这些学院的目标是培养本地区本教派的牧师及其政治领袖,这些老学院长期实行的是西方的传统教育,这就是以希腊文和拉丁文为中心的西方古典人文教育。这种西方传统教育模式以英国的牛津剑桥和法国的巴黎高师为代表,常被称为西方大学的英国模式。这种西方古典教育模式和中国古典教育模式虽然在具体内容上不同,但其精神实质是相当一致的,这就是都是着重古典语言训练、经典文本研读和古典文化的熏陶。这种以人文教育为核心的目的是培养具有高度古典文化修养的统治精英,尤其英国上层阶级向有名言:虽然希腊文拉丁文对于管理印度殖民地毫无实际用处,但只有精通希腊文拉丁文的人才能统治印度!美国传统的教育制度基本是照搬这种英国模式,哈佛、耶鲁和哥伦比亚等老学院的传统入学考试都要首先考希腊文和拉丁文。

但随着1870年后美国开始现代转型和高度经济发展,美国老学院的传统人文教育也被看成不能适合社会经济发展,导致美国教育制度在19世纪末开始重大的转向。霍普金斯大学和芝加哥大学的建立之所以被看成美国现代大学的起点,就是因为他们当时代表新的大学方向,这就是所谓以“德国大学模式”取代以往传统的“英国大学模式”,不再强调传统的古典文化的人文教育,而是强调以自然科学研究方法为取向的“研究”为主的专业性教育,尤其着重发展自然科学和技术科学的研究生院,建立专业性的系科、研究所和研究中心,而当时新兴的社会科学也主要以自然科学为模板。不但新建的霍普金斯大学和芝加哥大学标榜所谓德国模式,而且老的学院如哈佛等也都开始转向这种现代研究型的德国大学模式。与此相应,美国的大学相继取消传统的希腊文拉丁文考试要求,例如老牌的哥伦比亚大学在1897年正式取消了传统的希腊文入学考试规定,到1916年则进而取消了拉丁文的入学考试要求。这实际意味着,美国以往的以古典语言和古典文化教育为中心的传统教育体制到19世纪末基本瓦解。

但是美国现代高等教育发展的特点就在于,它并没有沿着所谓“德国大学模式”这一条路直走到底,并没有完全以新的取代旧的。

首先,在1870~1940年这一现代大学转型期,虽然很多老的学院例如哈佛、耶鲁、哥伦比亚等,都仿效霍普金斯大学和芝加哥大学的德国模式而转型为现代研究型大学,但相当数量的老学院,即所谓传统的“文理学院”(liberal arts college)却并没有追随这一“时代潮流”,它们仍然坚持自己传统的英国模式的古典人文教育,并不追求“升级”为所谓研究型大学。

而更重要的是,在新型的研究型大学本身,从20世纪初开始就出现了拨乱反正的潮流,关于大学发展道路的激烈辩论在二三十年代达到白热化的阶段,而辩论的中心恰恰就发生在原先作为新大学样板的芝加哥大学——1934年在芝加哥大学的教育大辩论轰动全美,史称芝加哥之战(Chicago Fight),是美国高等教育史上影响非常深远的辩论。

下面我将举两个标志性文献来说明,一个是芝加哥大学校长赫钦斯(Robert Hutchins)1936年发表的《高等教育在美国》(The High Learning in America),该书第三章即题为“通识教育”(General Education);一个是哈佛大学校方1945年发表的《自由社会的通识教育》(General Education in a Free Society)。这两个文献的精神一脉相承,比较有代表性地阐明了美国现代大学通识教育的基本理念。最后我会再谈到1987年斯坦福大学的通识教育改革,这个改革导致通识教育问题在90年代初中期成为美国的头号政治辩论。但我们只有首先了解美国20世纪上半叶的大学通识教育实践,才有可能了解何以大学通识教育问题的辩论在20世纪末时竟会成为美国的头号政治辩论。

四、赫钦斯的大学理念与芝加哥大学的转型

今天谈到美国高等教育史以及美国大学的现代通识教育,大家一定会谈到一个人:芝加哥大学校长赫钦斯。芝加哥大学现在被普遍看成是美国大学通识教育的重镇,因为它的本科通识教育制度特别发达。但这并不是芝加哥大学从1892年建校开始就形成的传统,一切都是从赫钦斯入主芝加哥大学以后才开始。赫钦斯于1929年入主芝加哥大学,当时他刚刚三十岁,是美国最年轻的大学校长。但他主持芝加哥大学后不久,即开始对当时的美国高等教育状况和方向发起了全面的批判,他批判美国的高等教育已经完全走入歧途,充满了功利主义、实用主义、专业主义、惟科学主义、惟技术主义、惟市场取向的庸俗化方向。赫钦斯1936年发表的《高等教育在美国》,如果把书名中的“在美国”改成“在中国”,几乎可以完全适用于我们中国现在的情况。他一开头就指出,美国教育从中学到大学全都已经混乱之极,完全失去教育的自主方向,例如中学完全只为大学考试服务,却完全不顾当时大多数中学生并无机会继续上大学,同样,大学本科完全只为考研究院服务,却完全不顾大多数学生并不继续入读研究院;同时,各种以适应市场需要的新兴科系在大学内不断增生,导致大学日益成为就业培训所。赫钦斯大声疾呼,大学这样下去将根本丧失“大学的理念”或

“大学之道”，只能成为乱七八糟的大杂烩。

赫钦斯强调，大学之道首先在于所有不同科系不同专业之间必须具有共同的精神文化基础，这就要求所有不同科系不同专业的人应该在大学内接受一种共同的教育，这就是他提出的“通识教育”主张，所谓“通识教育”就是对所有人的“共同教育”（common education）。在赫钦斯看来，如果现代大学没有这样一种“共同教育”，那么专业分工越来越细的各不相同的系科和专业根本没有任何共同性，也没有任何共同语言，完全没有必要都凑在一个大学之内，这徒然增加管理成本和行政膨胀，完全没有意义，各系科专业何不各自成立自己的专业学院，而且大多数以市场就业为目的的系科也根本不需要四年的教育，两年就完全够了，何必浪费家长的钱和学生的时间。赫钦斯提出，大学之所以为大学，就在于大学必须具有自己独立的教育理念，而不能完全被外在的市场和就业需要所决定。大学应该作为现代社会的头脑领着社会走，而不是成为市场的奴隶被动地跟着社会走。

赫钦斯由此提出现代大学只有发展通识教育或共同教育才符合大学之道的思想，因为只有这种通识教育才能沟通不同系科不同专业的人，从而建立大学所有师生的共同文化语言。而更重要的是，只有这种通识教育才能沟通现代与传统，使文明不致断裂，因为他认为现代大学通识教育的内容必须属于“永恒学习”（permanent studies）的范畴，亦即这种通识教育的内容并不是现代人在现代社会的特殊问题，而是人类之为人类永远需要探讨的永恒内容和永恒问题，这就是他所谓探讨“共同人性”（common human nature）以及“本族群的属性”（the attributes of the race）。赫钦斯强烈批判现代人的狭隘“进步观”，强调大学并非仅仅是“创新之所”，而首先是“文明传承之所”，大学应该是人类文明历代积累的文化精华的储存所，并通过现代通识教育使一代又一代的学生首先能够吸取和掌握这一共同文明财产，从而才能成为一个“有教养的人”（an educated person）。

正是在这里，赫钦斯提出了他最著名的主张，即认为对西方人而言，对“共同人性”以及“本族群的属性”这种永恒性研究，其精华首先体现在西方文明自古以来的历代经典著作中。因此，美国现代大学通识教育的基本内容就是要让大学生在进入专业研究以前，不分系科专业全都应该首先研究“西方经典”或所谓“伟大著作”（Great Books）。他认为，虽然现代没有必要再像以前那样坚持以希腊文和拉丁文为中心，但必须以现代语言和现代教学方式重新阅读和重新研究这些“伟大著作”，否则现代美国大学就会没有共同精神基础，没有共同文化根基。而赫钦斯在实践上的最大雄心和目标，就是要在芝加哥大学内建立一个新的四年制本科生院，四年时间全部用于他这种以阅读经典为中心的通识教育。

但赫钦斯理念在当时的美国成为众矢之的，最强烈批判反对赫钦斯理念的首先就是当时芝加哥大学的教授们，尤其芝加哥大学的自然科学和社会科学教

授们最初几乎全体一致地强烈反对赫钦斯校长的主张。这是因为芝加哥大学在1892年建校开始就代表美国最新型的研究型大学,学校完全以研究院为主,所有的院系都高度强调专业化研究,强调要让学生尽早进入专业研究。他们因此认为赫钦斯的通识教育计划简直是发神经,认为他是传统主义、复古主义,想要把现代大学倒退回中世纪的学院。于是,整个三十年代芝加哥大学内部都处于严重分歧甚至分裂状态,赫钦斯的方案多次被否决。但到1942年,赫钦斯的四年制本科生院方案终于被通过,芝加哥大学由此建立了美国现代研究型大学中最强化通识教育的本科教育体制,芝加哥大学的本科生院以后也由此而以“赫钦斯学院”闻名。与此同时,赫钦斯更于1943年建立了日后闻名全美的芝加哥大学“社会思想委员会”(最初实际拟名为“文明委员会”),这是在博士阶段不分系科专业而致力于综合人文研究的特殊高等学术研究机构。

赫钦斯的大学理念和通识教育理念,可以说是力图把西方古典人文教育的理想和传统重新移植到现代研究型大学,并加以现代改造。虽然芝加哥大学以后的本科体制也和美国多数研究型大学一样,改为本科前两年通识教育,后两年往专业方面分流,但赫钦斯时代奠定的传统,尤其是现代通识教育以经典阅读为中心的传统,使芝加哥大学以后被公认为大学本科通识教育的典范。同时应该强调,芝加哥大学之强调本科和通识教育,丝毫没有削弱其研究型大学的地位,事实上芝加哥大学是历来获取诺贝尔奖人数最多的大学。在美国,芝加哥大学尤其以能够出各种学派闻名。例如,芝加哥社会学派、芝加哥经济学派、芝加哥古典政治哲学学派,等等,这在美国大学中是非常罕见的。因此,说来有趣的是,赫钦斯校长在芝加哥大学改革的时候,很多教授都恨死他了,但以后则大家都以他为荣,直至今今天人们仍然津津乐道“赫钦斯的芝加哥”,似乎芝加哥大学不是在1892年建立,而是赫钦斯来了才真正建立一样。而且芝加哥大学历代很多校长,人们也几乎只记得一个赫钦斯。可见,一个理念的推行需要一种相当的坚持,坚持自己的理念,说不定哪天它就实现了。

五、哈佛三校长与哈佛红皮书

芝加哥大学的转型并不是一个孤立的现象。事实上正如克拉克·克尔(Clark Kerr)后来总结美国现代大学历程时所指出,在19世纪末的德国模式冲击以后,从20世纪三十年代开始,传统的英国大学人文教育模式重新开始在美国发挥影响,到四十年代和五十年代,美国现代大学的模式终于基本成型,这种新的大学模式就是克尔(Kerr)所说的“英国模式加德国模式”的混合型大学:亦即本科教育更多秉承英国模式的传统,而研究生教育则采取德国模式。

克尔指出,哈佛大学长达八十年的现代转型过程正是这方面最典型的例子。因为在这八十年(1870~1950)转型过程中,前后相继的三位哈佛校长恰代表上述的三种模式,即第一位现代校长把哈佛引上德国模式,第二位现代校长

走向英国模式,而第三位校长则致力于综合而形成“英国模式加德国模式”的混合模式。这里的第一个现代校长就是指1869~1909年任哈佛校长的埃略特(Charles Eliot),他在任期间首创在美国大学开始选修课制度,同时着重发展研究生院和专业学院,把哈佛从一个学院转型为德国现代研究型模式的大学,可以说,哈佛之真正成为一所大学,始于埃略特时代,始于1870年以后的发展。但是,随后于1909~1934年继任哈佛校长的劳威尔(A. L. Lowell),其理念则恰恰接近赫钦斯,他和赫钦斯一样明确反对埃略特校长实行的选修课制度而且反对把重心放在研究生院,走向着重强调本科生院和本科必修课的英国模式。而后于1934~1954年继任哈佛校长的科南特(James Conant)则走综合道路,使哈佛最终走向美国的混合型大学模式:本科教育秉承英国模式,强调通识教育,注重文化传承,而研究生教育则采取德国模式,注重研究、注重创新。

美国大学在四十年代和五十年代形成的这种现代大学及其通识教育理念,特别集中地体现在哈佛大学在科南特校长领导下于1945年发表的著名报告,《自由社会的通识教育》(俗称“哈佛红皮书”),这个报告被公认对二战以后的美国大学具有广泛的影响。我们或许知道这位科南特校长是美国政府二战期间和战后制订原子弹发展计划的重要人物(从哈佛卸任后又担任战后美国驻联邦德国大使),但却未必知道这个科南特同时也是推进美国大学现代通识教育的重要人物。我特别要强调的是,哈佛这份区区两百页的报告,起草却用了两年半的时间,而且是在二次大战正激烈的1943年1月开始,一直工作到1945年6月。在这两年半的紧张战争年代,科南特却召集了美国一批第一流的学者每个星期聚集在一起开会讨论“通识教育”的问题,好像大学通识教育的问题要比前线的战争问题更紧迫,可见他们对于“通识教育”的问题是何等重视、何等认真。事实上他们确实认为通识教育的问题比原子弹更重要,因为原子弹归根结底是要人来掌握人来控制的,而人成为什么样的人则是由教育的目的和方向来决定,不是由原子弹有多大来决定的;而且人是否能成为负责任的道德主体,也不是专业化的博士生教育所决定,而是由基本的人文历史教育所塑造。因此他们认为这一“大学本科通识教育”问题,关系到美国的根本,关系美国的未来。而我们国家现在对通识教育没有这样的基本共识,所以讨论问题往往无法深入,更难以理解一个小小通识教育问题怎么要讨论两年半。

这里实际可以指出,美国现代大学通识教育的形成,事实上与美国参与两次世界大战有密切关系,而且是由美国联邦政府推动的。首先,美国在1914年到1918年第一次世界大战参战时,很多美国公民不明白为什么美国要卷入欧洲事务,因为美国建国以来开始的整套教育都强调美国是新大陆,而欧洲是腐败的旧大陆,为什么美国要去管欧洲的烂事?所以美国联邦政府痛感有必要对美国公民进行西方文明史教育,要他们明白美国与欧洲文明的关系,以及美国参与欧洲战事的必要性。于是,联邦政府向各个学校拨款,希望大学建立有关课程对美国学生进行公民教育。因此当时许多学校开设了这种课程,课程名字

最初就叫“战争目的”(War Aims)或“战争问题”(War Issues)。但哥伦比亚大学的教授认为,既然这个“战争目的”课是要说明美国文明与欧洲文明之间的关联,因此他们从1919年开始把这个课逐渐发展成了较系统的“西方文明”课程,规定全校一年级必修,当时是每周上课五天,每天三课时。这一模式以后成为美国各大学“西方文明史”课程的样板。斯坦福大学等也是在此期间由“战争问题”课发展而来的,最初课程名为“公民问题”(Problems of Citizenship),十年后正式定名为“西方文明”课,基本模仿哥伦比亚模式。美国现代大学通识教育的起点,现在一般都被推前到认为是起源于1917~1919年的哥伦比亚大学,原因即在这里。

如果说美国参与第一次世界大战促成了哥伦比亚等各校把“战争目的”课开始发展为“西方文明课”,那么第二次世界大战则更在美国引发了普遍的“西方文明危机感”,这恰恰是为什么美国的大学正是在二战期间大力推动了通识教育发展的最深刻动因。科南特校长在为哈佛1945年报告所写的引言中一开始就指出,正是战争极大地推动了美国对教育问题的广泛讨论,以致恰恰是二战期间,几乎每一所美国大学都成立了专门的委员会,深入讨论今后教育特别是通识教育的问题。科南特指出,无论在信息时代可以获取多少信息,无论在技术时代发展多少专业技术,无论数学物理生物科学如何发达,无论可以掌握多少外国语言,所有这些都加起来仍然不足以提供一个真正充分的教育基础。因为所有这些都加在一起仍然没有触及最基本的问题:什么是“我们(美国)的文化模式”(our cultural pattern),或什么是“传统形成的智慧”(the wisdom of the ages)。科南特提出,现代通识教育的核心问题是继承西方古典的人文教育传统,关注的是“如果我们的文明要保存”而必须考虑的最基本问题,这些看法显然与赫钦斯的理念相当一致。

如果说赫钦斯1936年的《高等教育在美国》引起的是激烈的争辩的话,那么哈佛1945年报告则更代表二战结束后美国大学的共识。这个报告实际可以看成是对三十年代“芝加哥之战”以来的长期大辩论所作的理论总结。这个报告对“通识教育”的理解,与赫钦斯提出的“通识教育”理念完全一脉相承,其特点是进一步从社会理论的高度出发,强调“通识教育”的目的是要以“共同教育”奠定不仅是一所大学的共同文化基础,而且是要奠定美国现代社会的共同文化基础,实际就是要打造美国文化共同体或“美国文化熔炉”。

哈佛报告认为,现代社会的最基本特点是社会的高度分殊化,因此社会离心力极大,不同阶层之间、不同职业之间、不同年龄群体之间,都日益缺乏共同语言,因此难以达成社会共识。如何使这些不同阶层不同职业不同年龄的人之间能够有共同的语言而能相互沟通而达成社会共识,这是现代社会面临的严峻挑战,解决之道在于要提供一种“共同教育”。广义而言,“共同教育”包括对所有公民的教育,哈佛红皮书中因此虽然是谈哈佛大学的本科通识教育,但很大的篇幅谈的是美国中学的通识教育,因为当时美国中学毕业生只有四分之一升

人大学,四分之三没有机会上大学。哈佛报告提出“共同过去”,“共同现在”,和“共同未来”的概念,亦即一个共同体首先需要强烈体认“历史的共同过去”,这样这个共同体的成员今天无论有多少分歧仍然会认为他们拥有一个“共同的现在”,而只有“共同的现在”才使人们有理由去期盼一个“共同的未来”。如果没有一个历史的共同过去,那么一个共同体就失去了其存在的根本基础,更有什么理由去期盼一个共同的未来?只有一个共同的历史过去的基础,才会使每个公民意识到他不但有权利而且有对共同体成员以及共同体本身的责任,只有这样才能建立一个不但人人有权利而且人人有责任的真正的文明共同体。

而哈佛报告对于这种“共同教育”的基本内容的看法,同样与赫钦斯的看法完全一脉相承,这就是共同教育的基础乃在于对西方文明传统和美国历史的共同体认。就大学本身的教育体制而言,则“本科通识教育”的目的就是要对所有本科生提供这种“共同教育”,这种共同教育将使大学生毕业后无论涉足哪个行业哪个领域都能够有共同教育的背景能够沟通。可以说,从四十年代开始,美国现代大学的通识教育体制正是高度自觉地承担了为美国现代社会奠定共同文化基础的责任,这种通识教育可以毫不夸张地说就是打造“美国文化熔炉”的最基本政治机制,也是打造美国精英的最基本机制。其具体表现就是,美国大学现代通识教育不管如何多样,其核心实际是通识教育课程中以各种形式开设的“西方文明课”(western civilization,以往的课表上一般都直接缩写为CIV)。而且,以西方经典阅读为中心的教学方式,事实上也成为美国大学通识教育最普遍最基本的方式,尽管一般没有芝加哥大学这样的强度。

只有从这种背景出发,我们才能了解,何以1987年斯坦福大学在通识教育课程上的小小改革,竟然会引发全美国的政治大风暴,使得大学通识教育的问题在90年代初中期成为全美国的头号政治辩论问题。其原因简单说就是斯坦福的通识教育改革被看成是要颠覆美国通识教育以西方文明为中心这一核心。由此我们也就可以看出,大学通识教育在美国政治中占有多么重的分量。具体点说,斯坦福首先对传统的“西方文明课”的名称作了改革,但改革后的课程缩写恰恰仍然是CIV,但代表的则是复数的Cultures、Ideas、and Values,翻译成中文就是“各种文化、各种观念、各种价值”,因此被看成是有意颠覆以往单数的“西方文明”。但是,如果我们仔细考察斯坦福1987课程改革的新方案,特别是新CIV的具体课程和阅读书目,那么我们实际就会发现,斯坦福的这个方案的核心科目与核心阅读,实际上仍然完全是以西方经典阅读为中心,只不过在以往清一色的西方经典之外加了一两本非西方经典。我们可以很肯定地说,斯坦福大学的新CIV变化更多是象征性的,而不是实质性的,其中心内容仍然是西方文明经典,根本谈不上颠覆西方文明中心论。

六、美国大学通识教育的五个阶段

从上面所说的情况可以看出,美国大学现代通识教育并不是从未中断地自然延续以往的古典人文教育,而是先在19世纪末经过了断裂,又经过激烈的辩论和长期的争执,才在二十世纪三十年代到五十年代重新得到制度化的奠基和重建。但是六十年代以后,美国的通识教育又有反复。我下面将以四个美国大学为线索简略回顾二十世纪美国大学通识教育变迁的全过程,这四个大学按顺序分别是哥伦比亚大学、芝加哥大学、哈佛大学和斯坦福大学,这并非因为这些都是名校,而是因为这四个大学可以代表美国大学通识教育发展的不同阶段和主要争论。

第一阶段:美国现代大学通识教育的起点,现在一般都被推前到认为是起源于1917~1919年的哥伦比亚大学。我们前面曾经提到,哥伦比亚大学在1897年正式取消了传统的希腊文入学考试规定,到1916年则进而取消了拉丁文的入学考试要求,标志着传统古典教育模式的解体。但正是在1916年取消拉丁文要求后,现代通识教育的尝试于1917~1919年在哥伦比亚大学开始出现。但这种尝试在最初主要是个别教师的教学实践,要经过20多年时间的努力,到三十年代末和四十年代初,才逐渐开始成为哥伦比亚大学制度化的现代本科通识教育体制。哥伦比亚大学的这个通识教育模式以后成为很多美国大学的样板,在一定意义上可以说整个美国以后的大学通识教育都是哥伦比亚模式的扩大和改造。

第二阶段:芝加哥大学从30年代开始到1940年代成型的通识教育模式,实质上是把哥伦比亚两年的通识教育扩大为整个四年本科都是通识教育。赫钦斯推行的通识教育,实际就是要把哥伦比亚最早开始的尝试更全面更系统地在芝加哥实行。就完备而言,芝加哥大学可谓登峰造极。但这个模式目标太高,因此以后也改成本科前两年通识教育而后两年转向专业。但芝大由此积累的整套通识教育课程配置和教学方式经验则仍然是公认全美第一(以后芝大制度是本科生要完成共42门课程,其中21个为通识教育课程,即通识教育课程占整整一半)。

第三阶段:哈佛大学1945年的“自由社会的通识教育”报告其实是在二战结束后对哥伦比亚和芝加哥经验的社会学总结,把通识教育提到打造“美国文化熔炉”的高度,因此当时对全国影响非常大。但也因为如此,这个报告在1980年代后成为被批判的靶子,因为80年代美国意识形态变成批判“文化熔炉论”是扼杀“文化多元”。但我认为我们必须历史地看待哈佛1945的这个报告,对了解美国大学的现代通识教育而言,哈佛1945年报告仍然是基本文献。

第四阶段:哈佛大学1978年的通识教育“方案”(所谓Rosovsky方案,1979年在哈佛试行)似乎后来的影响颇大,尤其似乎对中国大学很有影响。但这个

哈佛 1978 方案的性质完全不同于哈佛 1945 年报告,其背景是:六十年代美国学生造反运动极大破坏了美国大学的通识教育。因为从哥伦比亚开始的通识教育首先意味一整套“全校公共必修课”即强制必修的,学生运动则反对任何公共必修课,认为是强制而限制学生自由,因此六十年代后美国大学的通识教育一度大大衰落。但七十年代中后期,社会、家长和大学都呼吁大学本科质量下降,要求重新恢复“必修”通识教育,很多大学如斯坦福等都是在那时又恢复必修通识教育课程。哈佛 1978 年通识教育方案,以及卡内基教育基金会 1980 年代初很多有关通识教育的报告,都是这一背景的产物,其特点都是力图恢复以前的通识教育质量但尽可能不要给学生以“强制”的感觉。哈佛 1978 年方案其实很泛泛,并不特别高明,我个人认为其理论价值远远低于哈佛 1945 年报告。

但由于哈佛地位特殊,我国许多大学现在往往都盲目地标榜仿效哈佛 1978 年方案却并不真正了解其背景,更不了解美国大学二十世纪上半叶奠定的通识教育基础和传统。实际上正如美国政治最无法仿效,哈佛恰恰也是最不可仿效的,因为在通识教育的实践方面,哈佛其实只有一条,即它在五十年代通识教育全盛时,与芝加哥大学一样,都是由全校最有名的大师级学者教本科一年级的通识课。因此哈佛的特点并不在于其课程设置的规划,而是在于用什么人来教通识。任何学校如果不能学这一条即以第一流学者教本科大一,而只是外在模仿哈佛的 1978 年方案,那只能是最糟糕的,因为这必然变成把各系最泛泛的“概论”课变成通识课的状况,看上去课程极多,其实却是根本没有通识教育可言。因为通识教育的根本,是要有若干精心设计的最基本的全校本科“必修课”,而不在于有无数的选修课。选修课再多,只是“目”,必修课才是“纲”。现在国内大学的通识教育尝试之所以都不理想,根本原因我认为就是这些尝试都把精力放在抓“目”上,却很少有人想这个“纲”的问题。没有“纲”,就没有灵魂,就没有真正的通识教育可言。

第五阶段:斯坦福大学 1987 年的通识教育改革成为不但是全美大学的争论中心,而且成为全美政治的风暴中心,原因就在于这个改革被看成是要颠覆历来美国通识教育不可更易的“纲”。从斯坦福引发的大论战恰恰最可以看出,整个 20 世纪美国大学通识教育不管有多少变化,其实历来都有一个“纲”和灵魂,这就是通识教育基本课程设置是以巩固学生的“西方文明认同”为目的,整个通识教育的核心因此历来是一整套的“西方文明”课。由斯坦福大学通识教育改革引发的大辩论从八十年代一直贯穿九十年代,其焦点问题是通识教育要贯彻“西方文明中心”还是所谓“杂多文化主义”(multiculturalism)。但这整个辩论可以说都是美国保守派过度神经紧张,因为斯坦福大学的新 CIV 变化其实并不大,根本谈不上颠覆西方文明,实际上只是让美国学生读了一点点非西方文明,这些美国学生阅读非西方文明的时间和数量绝对不会超过中国人阅读西方文明的百分之一。从我们外人的角度来看,这点小小的改动实在太微不足道,尤其我们中国人一百年来早就彻底颠覆了中国自己的文明传统,从来不觉

得不读中国经典有什么大不了的,对这种少读一本西方经典多读一本非西方书就会颠覆西方文明传统的说法,未免觉得好笑,对美国人的紧张兮兮更未免觉得不可思议。我们只能说,西方人对西方文明的传统看护得太严实,而且这种看护已经下意识地成为他们最高的政治原则。

但斯坦福的通识改革需要很仔细分析,因为其真正取向实际并不在于重视非西方文明,而是把最时髦的西方文化思潮例如“性别、种族”分析引入通识课程(现在所谓“文化研究”在美国就是性别种族问题),这种时髦如果不加辨析,对我国今后大学通识教育的发展可能会产生负面的效果。因为在西方和美国大学,这种时髦虽然流行,但大学长期形成的人文教育基础和传统足以平衡流行的这种时髦。而我国大学现在正是缺乏基本性人文传统基础建设而迫切需要从根本上奠基,因此不能盲目地“接轨”把这类时髦课当作通识教育的样板,否则很可能冲垮奠基的努力,恰恰变成只是跟着西方流行思潮走(这是所有非西方国家的通病)。

我们因此有必要进一步更具体地考察美国现代大学通识教育的具体设置和课程安排,以便把握从20世纪初的哥伦比亚大学通识教育尝试到20世纪末的斯坦福大学改革这一漫长过程中,美国通识教育最突出的共同特点是什么,哪些是我们可以借鉴的东西,哪些则仅仅是外在的不重要的东西,并不值得盲目模仿。我首先从哥伦比亚模式说起,因为以后的芝加哥和哈佛以及斯坦福可以说都是在哥伦比亚模式的基础上发展的。

七、哥伦比亚模式

哥伦比亚大学通识教育传统的最大特点是其简明和容易操作。传统上主要由两门课组成,一门称为“当代文明”(contemporary civilization),另一门称做“人文经典”(Humanities)。“当代文明”这个课名很容易被误解为只是讲现代文明,其实这课内容是讲从古到今的西方文明,因此它其实就是以后美国各校普遍开设的“西方文明”课,而“人文经典”课则当时自然是指西方经典。1917或1919年之所以被认为是美国现代通识教育的起点,就是因为首先1917年哥伦比亚有个教师开设了一门“人文经典选读”课,但这门课开始时完全只是这个教师个人在学校开的一门选修课,该课程一个星期读一本西方经典,不要求希腊文、拉丁文。这项举措在当时很是被学术同人嘲笑,认为不但读经典不合时宜,而且读经典不要求希腊文和拉丁文更被看成不专业而被讥为不伦不类。但这课证明很受学生欢迎,因此大家都跟着他学,开设类似的人文经典阅读课。但要经过20年后,到三十年代后期,这门课才逐渐制度化成为哥伦比亚的全校必修课,也即所有本科生的必修课。这就是所谓“人文经典”课的起源,它基本上是以阅读西方经典著作作为中心,从古代一直读到现在。

在哥伦比亚,最初“现代文明”课与“人文经典”课是各不相干的,但到四十

年代,这两个课开始成为配套的全校本科必修课,构成了哥大以后的通识教育基本构架。两门课的学时都是连续两学年四个学期的全校必修课。在长期的实践中,这些课程逐渐形成了自己的内在理路。例如,“当代文明”课第一学年的内容是讲西方从古代到近代的历史,所以第一年这门课基本属于史学和人文学科的训练;而第二学年这课内容转向现代西方社会,这就必然引进了现代社会科学例如社会学、政治学、经济学等学科视野。因此这门课两个学年的教育,实际自然地形成了一个从“人文学科”的训练过渡到现代“社会学科”的训练。而在“人文经典”课方面,则同样是从古代经典一直读到现当代经典,从柏拉图读到尼采马克思。而更重要的是,“人文经典”和“现代文明”这两门原先各自独立的课,成为通识教育基本构架后,隐然体现出了一种内在理路或配套原理:“文明”课讲的是西方文明的历史“演变”,而“人文经典”则强调经典著作提出的问题之永恒价值,即“不变”的东西。从课程上讲,实际上“经一史”又是互相渗透的,因为讲史的课同样包括很多经典选读,而经典著作的课同时涉及这些经典的产生时代以及思想的传承关系。

哥伦比亚这一由“史”和“经”交互构成的通识教育构架,实际是以后芝加哥等各校通识教育课程体制都贯彻的基本原则。这实际是非常契合我国传统教育的“经一史传统”的,“史”讲的是一个文明的盛衰变化,“经”或经典则是这个文明的最基本智慧结晶亦即科南特所谓“传统形成的智慧”。遗憾的是,我们现在早把自己的“经史传统”扔得干干净净,我们现在的大学从未把中国历代经典还当经典看待,也从未有任何努力系统发展中国经典通识教育课程,而我们的悠久历史更被归结为“封建专制”四个字而弃之如糟粕,好像除了农民起义就没有什么有正面价值的东西。我们对中国自己的传统实际还不如西方人更为重视,例如哥伦比亚大学在二战以后,在全校通识教育课程中发展了一套相当有名的本科通识教育课程,这就是“东方文明课”(oriental civilizations)以及与之配套的“东方经典课”(oriental humanities)。两个课都是讲三个文明:中国文明、日本文明和印度文明,课时都是连续两个学期。这两门课的设计理路也是仿照哥大的西方文明和西方经典课,即按“经和史”交互构成。“东方文明课”讲的是历史,第一个学期讲中国、日本和印度的古典文明,第二学期则讲三个文明的现代转型,以日本明治维新作为三种文明转型的开端。而“东方经典”课则把中国、日本和印度的历代经典译成英文阅读,我们熟悉的陈荣捷翻译成英文的许多中国经典,其实就是当时为哥大这两个本科通识课程用的。

八、芝加哥模式

如果哥伦比亚大学代表美国大学现代通识教育的起点,那么赫钦斯的芝加哥大学四年通识教育方案,无疑代表最雄心勃勃的美国大学通识教育努力。尽管赫钦斯的这套方案在芝大后来也从四年改为两年,四年制方案转移到圣约翰

学院(Saint John's College)推行,但我们仍有必要看一下这个曾在芝大实行的四年通识教育方案。

整个四年本科的课程看上去非常简单,即前三年的课是人文科学三门,社会科学三门,自然科学三门,数学一门,最后的第四年称为“整合”课,分两门课,一是“西方文明史”,另一门是哲学(课名为“观察、解释、整合”)。芝大说明这样安排的理由是,前三年上过的所有课最后在第四年通过“西方文明史”课和哲学思考课加以融会贯通。但芝大所有这些课都是连续三学期的系列课(芝大是每学年为三学期),因此一门课实际等于三门课,所以人文科学三门其实等于九门课,社会科学亦然。

人文和社会科学的所有课程都明确规定不能是“概论”课,而必须精心选择经典或重要文献作为阅读材料,例如“西方文明史”课并不是用一本西方文明史教材,而是主要阅读历代西方经典选读材料(芝大有九卷本《西方文明史原著选读》,至今仍常被各校选用),哲学课更没有概论,课程内容主要是阅读柏拉图、亚里士多德、笛卡儿、休谟和康德等的著作。这种强调原著的必然结果是,西方重要思想家往往反复出现在不同课程,例如柏拉图,人文科学必读,社会科学必读,西方文明史课必读,哲学课必读。我们现在先举人文科学的三门课来看其具体安排:

人文科学1即第一学年连续三学期,内容为“文学、艺术、音乐”。其中“文学”的阅读材料为:西方历代诗歌、荷马史诗、圣经、莎士比亚,屠格涅夫、乔伊斯和美国作家选读;艺术则分为历代西方绘画作品、历代西方雕塑作品、历代西方建筑三部分;音乐部分则是古典音乐作品。

人文科学2即第二学年连续三学期,内容为“史学、修辞学、戏剧、小说、哲学”。史学阅读材料是希罗多德、修昔底德、吉本;戏剧是希腊悲剧和莎士比亚;小说是奥斯丁、康拉德、陀斯托耶夫斯基;哲学是柏拉图和亚里士多德。

人文科学3即第三学年连续三学期,则学生可以向几个不同专业方向选修:一是“文学”,二是“批评理论”,三是“艺术与音乐”,四是“外国语言与文学”(当时共五种:希腊文、拉丁文、法文、德文、和西班牙文)。

我们再从社会科学三门课来看其具体安排:

社会科学1即第一年连续三学期,是完整的美国史(所以第四年的西方文明史课不再包括美国史),从17世纪殖民地时期开始一直讲到当时的美苏争霸,内容从内政到外交无所不包。同样,这课不是概论课,而主要是按历史顺序阅读美国各种重要历史文献,包括对美国历史有影响的经典著作,例如亚当·斯密、霍布斯、洛克、托克维尔等,以及美国史家选读,历代美国总统的重要论述、最高法院的重要判决,外交政策文献,和各历史时期社会重大辩论的文献,等等,三个学期的阅读量非常密集。

社会科学2即第二学年连续三个学期的课名为“自我、文化、与社会”。这课内容主要是社会学和人类学内容,阅读材料因此集中在西方现代经典,特别

是弗洛伊德、韦伯、涂尔干、马克思以及美国社会学家和人类学家如帕森斯和本尼迪克特等。

社会科学3即第三学年连续三学期的课名为“自由与秩序”。阅读材料包括柏拉图、霍布斯、洛克、伯克、密尔、韦伯、熊彼特等，分别讨论社会秩序、经济秩序、政治秩序、国际秩序与自由的关系，以及社会科学与社会政策的关系，等等。

芝大当时方案的最特别之处是把“西方文明史”放到最后的第四学年作为“整合课”，这也是当时芝大最有名的课，从古希腊罗马一直讲到现代，课程的阅读材料力求综合前三年人文和社会科学的内容。

芝加哥大学现在的通识教育课程虽然已经改为两年，但内容更精干，而且其分量仍然比其他美国大学要重很多。90年代我在芝加哥的时候，芝大本科生四年要求完成一共42门课程，其中21门为通识教育核心课程（core course），是所有本科生在四年期间都必须完成的。通识教育核心课程分为6领域，每个本科生必须至少修满以下21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2门，自然科学6门。以其中的“社会科学共同核心课程”为例，就数量而言一共只有3门社会科学核心课程，这3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3门课程都是连续三个学期的，因此相当于9门课。学生可以在其中任选3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3门社会科学核心课。

这些课程的具体内容，无一例外是经典著作的阅读和讨论。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4~5本经典著作讨论，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《共产党宣言》，韦伯的《新教伦理与资本主义精神》，尼采的《道德谱系》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，不像我们的通选课是兴趣性的，随便选修。

这些核心课程的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，但大课在讨论时必须分成很多小班，这当然就需要很多博士生做助教。例如90年代的“财富、权力、美德”课，是由当时芝大的本科生学院院长（Dean of the College）亲自上，选修学生多达千人（芝大一共3000本科生），需要20多个博士生做助教，每个助教带两个小班，每个班20人左右。这课每周两课，每课80分钟，学生每2周要交一个作业，助教每周要带领2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40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是

不待言的,但对学生的要求之严同样也是不待言的。在这样的强度训练下来培养出的本科生,怎么还会不是精英?

九、斯坦福大学的新模式

这里可以特别再举出斯坦福大学改制后的通识教育计划,因为斯坦福改革常被说成是最激进、最极端、最新潮,甚至被说成是“反西方文明中心论”。我们因此有必要仔细看一下这个斯坦福的通识教育改革。

斯坦福学制与芝加哥相同,也是一年三学期(每学期10周),通识课也称为“核心课程”,这些核心课也是连续三学期。整个新通识教育构架是三大类九个领域(芝加哥是六个领域):第一大类是“文化核心课程”(其中分三个领域,第一个就是前面曾提到的新CIV,即“各种文化、各种观念、各种价值”;第二个领域为“世界文化”,第三领域为“美国文化”);第二大类是“科学核心课程”;第三大类是“人文社会科学核心课程”。每个本科生要在这九领域中选修11门核心通识课(每课3学分以上,亦即至少33学分)。虽然看上去很多,但核心课的核心则是九领域中的第一个领域,即争议最大或号称最新潮的新CIV,因为这科是大学本科第一年必修,连续三个学期,每周上课五小时(5个学分,连续三学期共15学分),外加每周讨论时间要求最好3~4小时,最少不低于2小时,讨论课方式要求必须分成每班不超过15人(这自然需要很多博士生做助教来带领讨论)。

这个连续三学期的新CIV即“各种文化、各种观念、各种价值”课程,在三个学期的每一学期中都有五六个甚至十多个名目不同的课可供选择,每个课程都需要经过学校专门的委员会审定批准,学生任选其中之一。看上去好像选修范围很广,但其内容则无一例外都是经典著作的阅读和讨论,而且只要仔细看这些不同课目的指定阅读材料,就可以立即发现其主体阅读材料基本都是传统西方经典,而且重叠度非常高。“新潮”的地方主要表现在每课中加了一本或两本非西方或非传统主流的东西。不妨举出三学期的第一学期的新CIV中数门不同课的书目来比较,就可以看出,这些课程看上去名目不同,实际内容却是大同小异的:

第一学期的一门课名为“经典阅读”,指定要阅读和讨论的读物内容为:荷马史诗;柏拉图的《理想国》;亚里士多德选读;《基督教圣经》;奥古斯丁《忏悔录》;维吉尔的罗马史诗;古希腊女诗人萨福诗歌;然后有孔子和老子。换言之,前面的阅读材料都是最传统的,新加的是老子和孔子。

同一学期的另一门课名为“古今欧洲”,指定要讨论的读物为:柏拉图对话两种;亚里士多德的《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》,这都是以往标准书单中的西方经典,加了一本是非西方经典《可兰经》。

同一学期的另一课称为“文学与艺术”，其指定阅读内容是：荷马史诗《奥德塞》；古希腊悲剧一种；柏拉图的《理想国》；亚里士多德选读；《基督教圣经》；奥古斯丁《忏悔录》；维吉尔的罗马史诗；古希腊女诗人萨福诗歌；中世纪乔叟的《坎特伯雷故事》；但丁的《神曲》；这都是标准传统书单，新加的是“孔子选读”和“中国道家哲学”。

同一学期的“哲学”课内容：荷马史诗《伊利亚特》；柏拉图的《菲多篇》和《理想国》；亚里士多德《物理学》；阿奎那《神学大全》选读；欧洲中世纪哲学选读；新加的非西方读物是《孟子》选读和《庄子》选读。

也是同一学期的“神话与现代”课内容：荷马史诗《奥德塞》；维吉尔的罗马史诗；《圣经》；奥古斯丁《忏悔录》；歌德的《浮士德》和马娄的《浮士德医生》；卢梭的《不平等的起源》；托尔斯泰小说；新加的非西方读物是日本的《源氏物语》。

其他还有几个课程，情况大体都类似。这些课都是同一个学期中的新 CIV 领域的可选课，学生任选其中之一。但我们可以看出，不管选哪一课，基本阅读材料的重叠度是非常高的，都围绕最基本的西方历代经典著作。斯坦福在同一个领域在一个学期内可以开出 10 门左右类似的课，表明其相当多教授都可以开类似的这种经典阅读通识课，这当然是因为这些教授从本科生时代就已经有这种通识教育基础训练，在研究生时又多数当过通识课的助教，当教授后再讲这些。这就是文化学术的传统，年年读，年年讲，因此他们的传统越讲越厚。斯坦福这个基本书目，除掉新增的非西方读物以外，主体部分与哥伦比亚大学 30 年代成型和芝加哥大学 40 年代成型的通识书目基本是相当一致的，与哈佛 1945 年报告建议的书目也是基本一致的。唯一的差别在于斯坦福大学在每一门课中加了一两本非西方经典。此外，前面提到芝加哥大学核心课程一般一门课只有四五本经典书目，而斯坦福的书目往往多至十多本，可以想见在深度阅读上斯坦福的训练要比芝加哥弱。

我在这里想要说明的就是，美国的大学本科通识教育，其核心和灵魂实质是他们的“经史传统”，是以阅读西方历代经典著作作为课程主干，而不是随随便便的当前流行的东西。斯坦福虽然号称引领新潮，而且也确实在重视非西方文明方面开风气之先，但从上面所说可以看出，在通识教育基本模式和基本阅读文本方面，斯坦福与早先的哥伦比亚和芝加哥等的共同性和连续性相当明显，所谓的改革实际是相当有限而保守的。在芝加哥，本科通识教育核心课通常有不成文的规定，即不会列入当代流行学者的著作，例如不会有哈耶克或罗尔斯或哈贝马斯或德里达这些人的著作，亦即读的必然是已经公认无疑的传世经典（研究生的课则有大量最新发表的学术论文给学生读，以了解最新学术状况）。也因此，他们看上去不同名称的课，其基本阅读文本往往都高度重叠。斯坦福是如此，芝加哥大学更是如此。例如芝大社会科学三门课，无论你选修哪一门，都会读到那些最基本的西方思想家著作，芝大的“人文学”核心课可选六、七门

中一门,但任选一门与文学有关的,在连续三学期中一定会读到最基本的经典,例如柏拉图对话、莎士比亚、福楼拜、卡夫卡、奥斯丁、康拉德等人的小说。

哈佛1945年报告在这方面完全相同,报告中建议的通识教育课程计划实际基本是哥伦比亚模式的翻版,提出“人文学”通识全校必修课程一种,名为“文学的伟大文本”,建议阅读材料为:荷马史诗;希腊悲剧两种;柏拉图对话;《圣经》;维吉尔;但丁;莎士比亚;密尔顿;托尔斯泰。而“社会科学”方面全校必修课名为“西方思想与制度”,阅读材料为:柏拉图;亚里士多德;阿奎那;马基雅维里;路德;博丹;孟德斯鸠;洛克;卢梭;亚当·斯密;边沁;密尔。不难看出,哈佛这两门通识教育课其实就是哥伦比亚的“人文经典”和“当代文明”课的翻版。我们可以看出,从哥伦比亚到芝加哥,从哈佛到斯坦福,所有这些美国顶尖大学的通识教育课程,其基本阅读文本无不围绕西方经典展开。美国大学教授常戏称通识教育乃围绕所谓“神圣的15种书”,亦即通识教育课程的基本读本总围绕这些最基本的西方经典。

十、所谓哈佛模式的误导

以此为背景,我们就可以再来看所谓“哈佛1978年方案”的实质是什么了。哈佛1978年方案其实并没有什么高明之处,只不过是把所有通识教育课程分为五大类十个领域,要求哈佛本科生必须在这十个领域中至少修满8~10门课程,亦即通识教育课程占全部本科课程的三分之一。我要强调,美国大学通识教育课程的外在分类方式其实并不重要,这些五类十领域的划分,仅仅是外在的方便划分,并没有任何内在理路或科学根据。首先,美国不同大学各有不同的分类方式,例如前面提及的芝加哥大学分6类,斯坦福大学分9类,等等;其次,即使同一大学在不同时期也有不同的分类,例如哈佛1978年体制分5类,1985年后分6类,现在则分为7类。这些不同分类往往与各校自己的传统、强项、和重点发展方向有关,如果不从本国本校的实际出发而盲目照搬这些分类方式是完全没有意义的,甚至在效果上只能适得其反。

我个人认为,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,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。我在芝加哥时印象最深刻的就是,他们的许多本科生第一年进来时傻傻的,基本是一个 uneducated guy,通常在知识面方面远不如我国优秀大一本本科生,但四年下来,这些学生可以说完全脱胎换骨,名副其实地成为一个 educated person。现在的问题是,我们必须着重看美国通识教育的内在实质,亦即它对“核心课程”的严格设计和严格要求,而不宜只看其外在的课程分类方式,否则很多模仿只是东施效颦,根本都无所谓。

就美国主要大学本科通识教育课程的基本建制而言,最值得注意的有三点,第一,美国大学本科通识教育事实上是以人文社会科学为重心;第二,这些

人文社会科学的通识核心课程普遍采取深度经典阅读的方式,而特别反对我们习惯的“概论”和“通史”教学方法;第三,核心课程普遍采取教授讲课与学生讨论课并行的方式,讨论课严格要求小班制,一般不得超过15人。这三点都是特别值得我们借鉴的,而美国各校的外在课程分类方式则并不值得特别重视。

让我们先看第一点,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,在核心课程中通常占三分之二,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。以哈佛大学为例,1978年开始的哈佛通识教育核心课程方案分5类,其中人文社会科学占4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。1985年后哈佛改为通识教育核心课程分为6类,其中5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1类。近年哈佛的通识教育分类改为7类,每个学生必须在7类领域的通识核心课程中每领域选修一门以上,这7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到将近百分之八十。这从提供选择的课程分布也可以看出,以2001~2002学年两学期通识教育7领域供选择的课程为例:文学和艺术31种,历史研究23种,外国文化14种,道德思考10种,社会科学9种,定量推论7种(其中4种为社会科学),自然科学17种。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。比较哈佛大学1978、1986到2001年的课程分类变化,可以看出人文社会科学课程在哈佛本科通识教育中的比例一直特别大。

其次,我们必须了解,哈佛通识教育的外在分类体制不管如何变化,其人文社会科学的通识课程中,很多课的阅读材料都是与上面所说斯坦福和芝加哥的课程一样,都是以西方经典为中心而且重叠度很高,说到底是以哈佛50年代通识课的传统为基础的。因此,表面看上去学生自由度很高,可以在很多课中任意选择,但其实哈佛通识教育的很多课程内容,其阅读文本都是类似上述芝加哥斯坦福的内容,学生所受的教育因此是与芝加哥斯坦福非常类似的。

正因为如此,我国大学盲目仿效所谓哈佛方案,是只可能得其形,而绝不可能得其神的。现在很多大学都号称学哈佛1978年模式,把“素质教育通选课”分为五大领域,分别为:数学与自然科学;社会科学;哲学与心理学;历史学;语言文学和艺术,要求学生在每个领域至少选2学分,在“历史语言文学和艺术”至少选4个学分,等等,而学校的努力往往放在力图今后把这些领域的可选修课程尽量扩大,有不少大学提出几年内要达到200种或300种,等等。但所有这些都是典型的抓“目”不抓“纲”,完全只是外表功夫,因为在完全没有以往通识教育课程传统和积累的条件下,所有这些课没有一门是像上述芝加哥斯坦福哈佛的课程那样按“经史传统”原则以经典为中心而精心设计的,学生的小班讨

论课更几乎从未尝试过。这样的做法仅仅是在学表面而不是学实质,这样下去必然导致学校把所有开设通选课精力都放在增加可以选择的科目的量上。但就算所有通识课的品种加起来能有三四百种,有时候某些学校甚至加到上千种,这有多大意义?实际结果是大部分课相当于把各个系最基本的概论课都拿出来让大家选,弄得大家很倒胃口。根据我了解的一些情况,学校的通选课实际上有可能变成这样的情形,即很多学生把通选课变成一种捡便宜学分的课、大多数情况下选得是最容易选的课、老师最好糊弄的课。如果变成这样的情况,那通选课是没有意义的,它将变成对老师的负担、对学生的负担以及对学校的负担,最后将一无所成,而上百种的“概论”课再多仍然只不过是杂乱无章的拼凑,我将之称为“通识教育的大杂烩主义”。这样搞下去是永远不会有结果的,仍然不会有“通识教育”的灵魂和核心,亦即没有哈佛芝加哥斯坦福所谓“共同核心课”的通识教育效果。美国这些大学的通识课称为“共同核心课”实际就是暗示通识教育应该是有灵魂有核心的。

十一、我国大学的通识教育之路

我个人认为,我国通识教育或“素质教育课”的道路,由于是在没有传统、没有积累和没有经验的条件下从头开始,因此不应该走这种没有任何规划、没有任何精心设计的“通识教育大杂烩”,而是应该是在有限的学分时间限制下,精心设计少而精的几门“共同核心课程”作为第一步。要以纲带目逐渐形成配套课程,而不是泛滥成灾地弄一大堆泛泛的“概论”式选修课。就此而言,我以为现在比较值得参考的是哥伦比亚大学的传统模式,这不仅是因为如前面所说,全美大学通识教育基本都是由哥大样板变化发展而来,而且更因为哥大模式比较简明而容易操作。具体地说,我认为在建立通识教育或“文化素质课程”方面可以尝试的方式是,首先下大工夫设计以下五门“共同核心课”作为通识教育课的主干,每门课都应为一学年连续两个学期:

- 一、中国文明史
- 二、中国人文经典
- 三、大学古代汉语
- 四、西方人文经典
- 五、西方文明史

这里所谓一门课,是指一个门类,比如说“中国文明”每学期可以同时有七八种或更多具体课程,有人讲先秦,有人讲两汉,有人讲唐宋,有人讲明清,可以由学生任选其中一门。但重要的是,应该尽可能摆脱“通史”或“概论”的讲法,所有课都最好集中阅读少而精的经典著作。我们的大学本科多年来习惯了“概论”加“通史”的教学方式,例如哲学系先来一个“哲学概论”,再来一个“中国哲学史”和“西方哲学史”,文学系则先来一个“文学概论”,再来“中国文学史”之

类,这种课往往老师讲得大而化之,学生听得也是大而化之,年复一年地导致实际上可能老师本人都从未在任何经典上下过工夫,而学生在本科时期更是几乎很少深度阅读任何经典。结果是老师埋头大汗地罗列甲乙丙丁,学生则无可奈何地死记硬背考试要点。这种教学方式必须加以改革,应该让本科生从大学第一个学期开始就直接进入经典文本阅读,例如如果第一个学期用一门课集中深入阅读《孟子》或《庄子》,效果要比用一个学期教半部哲学史好的多,因为经过一个学期的强化深入阅读孟子或庄子后,这些学生以后就可能有能力自己去阅读其他的经典原作,反过来,一个学生用两个学期上完了全部中国哲学史,看上去好像什么都知道了,实际却是什么都没有真正读过,很可能仍然完全没有能力阅读任何经典原作。重要的是要通过一门深度阅读的课来培养学生的阅读能力,思考能力和写作能力,而不是要一门课满堂灌地讲上千年的哲学史或文学史。事实上编写出来的各种哲学史文学史之类都受编写者的很大局限,其价值是不能与经典原作相比的。

此外,目前我国大学普遍重视英语,却不重视中文,这是说不过去的。解放前1940年代的教育部规定大学“国文”6学分,外文6学分,而那时的高中生的“国文”程度恐怕普遍比现在研究生的水平还要高一些。现在英文早已经成为我国大学的“公共必修课”,但许多大学生的中文水平却越来越差,写作的文字往往俗不可耐还不知道脸红,因此加强大学的中文包括古代汉语课程很有必要,课时应该不少于英文课。

这里有一个问题,有人或许会提出,我们中国的大学不应设立西方文明和西方经典作为必修,应该只以中国文明和中国经典作为“共同核心课”。但我以为,第一我们应该有更开放的文化心态;第二,我们不可否认我们是处在一个以西方文明为主导的世界,我们必须花大力气了解和研究西方。事实上现在西方的东西大量充斥学校内,真正的问题是道听途说而盲目崇拜。我个人历来认为,越是深入西学的人越是会形成自己的批评性看法,通常都是对西学了解肤浅的人反而容易盲目崇拜。设立西方文明和西方经典课的目的恰恰是要引导学生从深入阅读而形成自己的分辨和批评能力;第三,就我国目前的实际社会心态而言,如果单纯规定“中国文明和经典”作为“共同必修核心课”,很可能反而让人有“强制灌输”感觉而引来学生反感和反弹,而以中学西学并举作为“共同必修”是比较容易接受而且可以有较好效果的。

我以为,只有首先努力建立这样高标准严要求的“共同核心课”作为通识教育课程主干,我国大学的通识教育才会有灵魂和“纲”,才能真正走上可以逐渐有所积累而成熟的轨道从而形成自己的传统,否则必然是永远无所积累而不断流入泛泛的肤浅课程。如果先确定了“核心”必修课,则以后有条件可以再逐步配备其他比较成熟的课作为通识选修课,例如“日本文明”,“伊斯兰文明”或“印度文明”等,以及其他各种人文和社会科学方面的选修科目。但任何新的通识选修课都需要专门的学校通识教育委员会认真审查是否真的成熟再批准,要

建立通识课的声誉和品牌,宁可少而精、不要多而滥,这样才能逐渐形成通识教育的传统。最根本的是一定要“以纲带目”,而必须避免“有目无纲”。这里最困难的因此首先是要花大力气来建立以上这些核心课程的内容。这会很不容易,因为每一学期课程的内容和指定读物都需要仔细研究来确定。同时,由什么人来教也不容易,一般地说,大学应该由最好的教授来上本科的通识教育课程。

尽管这种尝试一定会有很大困难,但我认为这是我国大学必须走的路。我实际认为,如果中国要在21世纪成为一个真正的“文明大国”,那么能否建立起质量可与美国大学相比的通识教育体系,可以说是最基本的衡量标准所在。因为这涉及到今后中国大学培养出来的中国的干部、教师、商人、律师等究竟具备什么样的文化底蕴和人文素质修养。我认为,美国大学现代通识课程以“经史传统”为原则来设计本科“共同核心课”是高度成功的而且对我们极有启发。我在开始时讲到,事实上美国教育同样经历了传统断裂的问题,而且时间和中国清末民初的教育断裂是差不多,问题是美国比较早地通过奠定大学的现代通识教育而重新激活了西方经典的阅读。与此相比,我们的大学在二十世纪开始就切断了自已的文明传统,中国的大学因此成为没有文化之根的大学。中国文化传统及其经典在我国大学的地位就是被当成解剖批判的对象和材料,最多是少数专业人士的研究对象,而不是所有大学生必须阅读讨论的经典。以后三、四十年代的学制改革在“国文”课中多少保留了一些传统,但中国传统及其经典的地位并没有在大学教育系统中重新确立,没有人真正像哥伦比亚和芝加哥大学那样下大力气重新设计研读中国古典文明及其经典的本科通识课程。五十年代以后,我们基本上用政治课取代了文化课,如此一直要到1995年前后才开始提出“文化素质教育”课程的问题。但整个问题意识仍然是模糊的、并不清楚到底什么是“文化素质教育”。可以说,整个20世纪我们都以“废除封建传统”为名彻底否定了我们自己的整个历史文化传统,我们这个民族还能有多少文明底蕴也就是可想而知的了。说到底,文明底蕴是不可能离开文化传统的。90年代以来,中国文化传统在部分学者特别是传统中国学术的学科中得了比较多的重视,但在整个社会包括大学内,多数人包括多数大学生仍然没有对中国文化传统的起码尊重。但一个鄙视自己文明传统的民族是断然不可能成为一个“文明大国”的!

我因此认为,中国大学通识教育课程的中心任务,实际是要把我们从民国以来就断裂的文化传统重新作现代整理,并以此逐渐形成我们大学的“核心课程”传统。也因此,我们对美国等通识教育经验的考察,并不能仅仅看他们最近最新的外在形式,而是必须了解他们在传统教育断裂后的最初是如何努力的,这就是哥伦比亚和芝加哥等早期的通识教育建设,因为整个美国的现代大学通识教育传统是从那时开始奠基并形成传统的。即使80年代斯坦福的所谓激进改制实际也根本没有改变这个传统,而只是这个传统的继续扩大。我们现在可

以说是要像当年哥伦比亚和芝加哥那样从头做起。但是,这一目标并不能以“独尊中学”而排斥西学的方式来作,目前国内一些自称新儒家的朋友颇有这种主张,但这既不现实,也不可欲。西方的学术和思想事实上无所不在地影响着我国大学的师生,独尊中学而排斥西学只能让人反感,只能让人更向往西学而排斥中学。真正重要的是要更深入地研究西学,才有可能不为西方最表层的东西,最时髦的东西牵着鼻子走,而是通过深入的研究逐渐形成中国人自己对西方思想学术的判断力和分析力。因此我们建设通识课程不可能像西方和美国早期那样独尊自己的传统,而需要走“中西并举”的道路。

美国伯克利大学前校长克拉克·克尔曾有名言:伟大的大学是在历史上的伟大国家的伟大时期发展起来的。换言之,一个二流、三流的国家是不可能产生伟大的大学的,一个没有文明根基的国家是不可能发展出伟大的大学的。我们知道,最近英国《泰晤士报》的全球大学排名将北大排名在全世界大学的第17位(按:2005年《泰晤士报》的新排名榜进一步把北大升级到第15位)。我们需要老老实实承认,这种排名其实是考虑到文明潜力和国家地位的排名,并非单纯根据大学本身的排名。北大这个大学本身现在并不具备这样世界领先的实力,这是从中国文明在当今世界的地位以及北大在中国的地位来衡量北大在全球大学中的位置。但是,这个排名却点出了非常重要的一个方面,那就是北大、清华这样的中国大学,其前途和命运是与中国这个文明、中国这个国家的前途和命运联系在一起的。今后二三十年,或许是中国文明复兴的最关键时期,也是中国大学发展的最关键时期。如果中国人对中国文明本身没有信心,如果中国人对中国文明的传统以及中国的一切总是抱着一种否定的态度,那么可以肯定,中国的大学是办不好的。反之,如果中国人和中国大学生能够具有充分的文化自觉,如果中国的大学牢牢地植根于中国文明的最深处,那么,即使今天中国的大学仍然很不理想,但我们有理由期望,经过一两代人的不懈努力,中国的大学作为伟大中国文明的担纲者将会成长为伟大的大学。

(责任编辑 李春萍)

improved future. This is the education strategy of "returning to the root to establish the new." The second strategy is to respond to the rift between "technology" and "the humanities" in the process of university instruction by strengthening the "science, technology and society" (STS) curriculum, so that students can delve into a deeper analysis of the human problems arising from the rapid development of technology. This effort will enact a fusion of general education and specialty education as well as nurturing the critical thinking skills and originality necessary to intellectuals in the twenty first century. The third strategy is to provide a rich curriculum in the East Asian traditional humanities and delve deeply into this age-old cultural tradition, so as to establish a value orientation for contemporary East Asian youth. Only in this way will East Asian intellectuals be able to stand up from the domination of cultural hegemony of the West and assert their own value orientation and position.

The Basic Ideas and A Curricular Design on General Education in the University

HUANG Kunjin

Page 26

This article researches the development of general education in the university from liberal education, and common course, to the current general education. The author tries to clarify the basic ideas of liberal education vs. vocational education, common course vs. elective course, and general education vs. specialized education. The article argues that specialized education should be integrated with general education in order to become specialty education. There are logical orders, different meanings and relations among education, curriculum, subject matter, instruction and evaluation of general education. To improve the curricular design in general education, this article suggests following principles: laying a solid foundation or providing remedy, extensive coverage or multiplicity of contents, advanced or integrated levels or dimensions. The abilities to be attained through general education are: clear and explicit expression, comprehensive and integrated judgment, and holistic personality. With some American famous universities as examples, the author appeals to strengthening general education to achieve excellence in the university education.

The Idea, Goal and Model of Humanity Education in Universities

GAN Yang

Page 38

Humanity education in Chinese universities concerns a transformation in the Chinese undergraduate education, from a model of focusing only on specialty education without general education to a model of "specialty education on the basis of general education". This article first raises 7 problems in the humanity education in Chinese universities, before discussing the historical development of the general education in the U. S. modern universities in the past century. The article points out that the key feature of the U. S. general education is attaching great importance to humanity studies and social sciences, through reading classics in depth by way of small discussion groups. Based on this argument, the author points out that the so-called "Harvard Model" is rather misleading to Chinese universities. The Chinese way of implementing general edu-

cation should be to design a small number of highly selected “common core courses” within the limited credits as the first step. Finally, the article emphasizes that the central task of general education in Chinese universities should be to modernize the disrupted cultural tradition since early 20th century, and to “combine the Chinese and Western traditions”. In this way, the Chinese university can form a “core courses” tradition, in order to enable the Chinese universities to shoulder the responsibility of rebuilding Chinese civilization.

The Experimental Program of Humanities, National Scholarship and Interdisciplinary Studies

ZHAO Dunhua

Page 66

The author draws lessons from the practice of the Experimental Program of Humanities in Peking University, and points out that Departments of Chinese Literature, History and Philosophy can organize a joint program for the national scholarship, and that other interdisciplinary programs are needed in this endeavor.

On the Relationship between General Education and Specialty Education Based on a Case Analysis of Yuanpei Program of Peking University

CHEN Xiangming

Page 71

The relationship between general education and specialty education has been an important issue in world higher education, and it has not been fully discussed or implemented either in theory or practice in China. This paper first introduces the new strategies adopted by the Yuanpei Program of Peking University in its implementation of general education and the impact of these strategies. The paper then examines the strategies of Yuanpei Program in dealing with the relationship between general education and specialty education. Finally, relevant reform suggestions are analyzed to highlight the major constraints in the implementation of general education in comprehensive research universities, which indicates that conditions are not fully ripe for an effective general education in China today.

Reflection on the Philosophy and the Operational System of General Education in Chinese Universities: 1995 ~ 2005

LI Manli

Page 86

This paper examines the idea and the operational system of general education in Chinese universities in the past decade 1995 ~ 2005. By way of interpreting the ideas and intentions of general education in current China, the purpose of this article is to explore the implications of “integrating general education and specialty education” to the current reform in university student development.