高教动态

2018 年第 9 期（总第 9 期）

河北师范大学发展规划处　　2018 年 12 月 3 日

目　录

【新政推送】

教育部开展清理“五唯”专项行动.....1

教育部印发新时代高校教师职业行为十项准则.....1

【思·享·汇】

甘　阳：大学人文教育的理念、目标与模式.....4

石云里：如何答“钱学森之问”，何以解“钱理群之忧”.....11

秦春华：我们需要什么样的通识教育.....15

【比较研究】

哈佛大学本科通识教育的发展及对国内大学的启示.....25

【院校实践】

复旦大学通识教育从 1.0 到 2.0.....29

高校开设“写作课”，收获点赞声一片.....35

【资讯精选】

第二届复旦大学通识教育研讨会召开.....38

第二届应用型大学通识教育论坛在西安举办.....39

中国教育三十人论坛第五届年会在北京举办.....40

《人工智能+教育》蓝皮书发布.....41

【新政推送】

教育部开展清理“五唯”专项行动

11月7日，教育部发文要求部属高校、部省合建高校开展“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”（简称“五唯”）的专项清理行动。这是自10月教育部、科技部等五部门联合开展清理“四唯”行动之后，教育部为扭转不科学教育评价导向的进一步举措，在“四唯”的基础上新增了对“唯帽子”的治理。

教育部明确了此次清理的高校科技评价重点领域：1.项目、基地评审。2.自主科研经费分配。3.论文奖励。4.国家、省部级配套奖励支持。5.硕导、博导评选。6.院系科研绩效考核。7.研究生培养指标分配。8.研究生毕业条件。9.在校生评奖评优等。10.教职工年度考核、职务职称晋升、评奖评优。11.人才计划评选、人才引进等。

（摘编自教育部网站2018年11月13日）

教育部印发新时代高校教师职业行为十项准则

11月8日，教育部印发《新时代高校教师职业行为十项准则》，明确了新时代高校教师职业规范。十项准则分别是：**坚定政治方向、自觉爱国守法、传播优秀文化、潜心教书育人、关心爱护学生、坚持言行雅正、遵守学术规范、秉持公平诚信、坚守廉洁自律、积极奉献社会。**

为使准则更好地落地执行、取得实效，教育部同时印发了《关于高校教师师德失范行为处理的指导意见》，对违反师德行为的认定、查处等作出了具体规定，进一步强调了师德建设高校主体责任，要求建立完善党委统一领导、党政齐抓共管、牵头部门明确、院系具体落实、教师自我约束的工作机制。

（摘编自教育部网站2018年11月16日）

延伸阅读

让教师安心从教，关键在评价导向

吴 帆　南开大学周恩来政府管理学院教授

让教师安心从教是根本之道

高校的功能虽是多元的，但核心是育人，因此，让教师安心从教是高校发展的根本之道。安心从教之心来自从业者的一颗安静之心、安然之心和安适之心。

因此，只有真正热爱教学、热爱学生的教师才能始终保持心静神安、淡泊名利，不急功近利，忠于本职工作，自豪并享受“传道授业解惑”的教师身份。这是教师安心从教的根基。

但在如今复杂的社会环境下，仅靠教师的自律是远远不够的，**制度化保障是安心从教的重要保证**。相应的制度设计至少考虑以下两方面：一是能让真正热爱教育的教师不为五斗米折腰，有与职业身份相匹配的生活保障，享有社会尊严，能够从评价机制中得到应有的肯定，并有顺畅的职业发展空间；二是制度安排能有效筛查和惩戒缺乏职业道德的教师。对于高校教师而言，教学是第一职责，不能以科研替代教学，不能鼓励重科研、轻教学的倾向，更不能歧视教学。否则势必造成教师的困惑之心、浮躁之心和矛盾之心，难以安心从教。

既要底线约束，又要完善制度环境

如今，全国已掀起师德建设的热潮，各高校陆续在制度规范中加大了对师德的重视力度，提出了师德败坏零容忍的第一原则。这是一个底线原则，对于绝大多数教师而言，他们还需要一个尊重教师、尊重知识、尊重教学的制度和人文环境，在这方面还需要做出更大努力。

在许多高校的评价体系中，教师们不得不面对教学和科研之间的两难选择，承受着巨大压力。一些高校急功近利，力推以企业经营之道来提高科研产出的管理方式，虽然在短期内增加了科研产出，却给高校教学和科研的良性发展造成了损害。这种管理方式和评价体系导致教师对教学的轻视、忽视，甚至歧视。在科研一边倒的评价机制中，年轻教师主要面临着“非升即走”的科研压力，助长了“轻教学、重科研”的风气，也助长了一些教授不安心教学、过于追求学术名利场各种“头衔”的风气。

事实上，在高校，一门课程的教学须投入大量的时间和精力，只有教师不断保持专业知识的更新速度，确保课程内容的丰富度、授课形式的创新性，甚至要精心挑选推荐给学生的每一本阅读书目、每一篇参考文献，才能保障学生较高的课堂参与度和高质量的教学效果。

然而，现在高校教师所面临的是，一方面教学的时间成本很高，但投入的精力难以充分体现在工作绩效中。基于高校目前的职称评定体系，核心要求在于科研，而在教学方面，一般只要达到一定量的教学时间，不发生教学事故，就能达到职称申请的基本教学标准。相比科研标准，职称评定中的教学标准相对较低，教学质量方面的考量也缺乏有效的评价指标。

因此，对于不少教师而言，最大的困惑在于，将主要精力投入科研的老师往往能获得职称晋升，职业发展顺利；而将教学视为主要责任的老师，虽可能得到学生的广泛好评，但在平衡教学与科研方面存在一定困难，晋升之路往往比较艰难。当然，也有一些教师能够很好地平衡教学与科研，两方面都展现出发展优势，但这毕竟无法代表大多数高校教师的情况。

在很大程度上，这种现实挤压了希望安心从教教师的上升空间，因此在取舍之间，一些教师会选择能让个人职业得到快速发展的途径，与此同时，也给予了那些缺乏职业道德、只追求个人名利的教师以投机取巧之机。

让教学和科研融通

毋庸置疑，育人是高校的根本，师德是教师的根本。高校应以教师为本，教师应以学生为本，学生应以学习为本。

只有消除高校急功近利的制度安排，才能消除教师的不安和浮躁之心，真正实现安心从教。只有真正形成尊重教师的风气和氛围，社会才能真正尊重知识，人类才能获得持续不断的发展动力。

因此，高校要不断调整和创新教师评价机制，进一步提高教学标准；通过制度，加强教学和科研之间的融通，鼓励和激励教师将科研成果融入教学之中，并能反映在评价指标之中。（摘编自《光明日报》2018 年 11 月 23 日）

【思·享·汇】

大学人文教育的理念、目标与模式（节选）

甘 阳　清华大学新雅书院院长
原中山大学博雅书院院长　原香港大学亚洲研究中心研究员

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开始就着重强化专业发展，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管理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 年国家教育行政管理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的地位，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。而最近十年左右，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. 大学人文教育进人课程设置，将凸显人文科学与社会科学的矛盾

人文学和社会科学笼统都属于所谓“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。

（摘编自《北京大学教育评论》2006 年 7 月）

如何答“钱学森之问”，何以解“钱理群之忧”

——西方通识教育的启示

石云里　中国科学技术大学科技史与科技考古系教授

近十多年来，中国大学教育一直存在着两个未解的疑团。一个是钱学森在2005年，对时任总理温家宝提出的一个问题：“为什么我们的学校总是培养不出杰出的人才？”

另一个是北大教授钱理群，在2008年就北大110周年校庆及《寻找北大》一书出版，回答采访者时道出的一个忧虑：“我前面所说的实用主义、实利主义、虚无主义的教育，正在培养一批‘绝对的、精致的利己主义者’。”

钱理群所忧虑的结果，其实已不断出现：陷于贪腐的大小官员，专靠赚黑心钱发财的老板，在媒体上发表不负责言论的无良写手，还有动不动就在国内外公共场合制造出各种悲喜剧的“中国巨婴”……所有这些人都或长或短地接受过学校教育，很多人甚至还是大学和研究生毕业。

“钱理群之忧”所涉及的，其实就是一个“培养什么样的人”的问题，而这个问题则是教育的一个基本问题。

通识教育，也许是解决“钱理群之忧”的方向。

通识教育的兴起

通识教育是1917年到1919年之间从美国的哥伦比亚大学开始的。

一战结束后，哥伦比亚大学继续开设了相关课程，以引导学生思考这样的问题：我们来自何方，我们的文明继承自何处，我们的文明反映了人类共有的何种东西？也就是培养学生对于欧洲文明及其价值的认知与认同。

这种做法受到政府的认同，并被其他大学学习。

之后，二战快结束时，时任哈佛大学校长的柯南特发动了一场针对美国大学教育的讨论，关注的核心问题是美国大学培养的人才在战后如何成为西方文明的维护者。

他认为，科技进步使人类社会的发展进程大大加快，也使社会随之发生急速的变化，导致社会阶层高度分化，人们的意志无法统一，社会不能形成共同的价值观。他对此深感忧虑，想通过大学的通识教育来培养未来社会精英们的社会责任感。

于是，柯南特在哈佛推动了一场课程体系改革。他任命了一个由 13 名教授组成的委员会，专门讨论“自由社会中通识教育的目标”问题，并在 1945 年形成了一份报告，题目是《自由社会中的通识教育》。

报告将学校教育分为专业教育与通识教育，指出：“通识教育指的是学生全部教育中使其首先成为一个负责任的人和公民的部分，而专业教育则指使学生具有某种职业技能的部分。”

也就是说，通识教育所要解决的是把学生培养成什么人的问题，而专业教育解决的则是职业技能的问题。这种教育理念其实并非柯南特首创，而是从欧洲文艺复兴时期兴起的人文主义文科教育继承而来。这种教育反对功利主义，而把培养具有美德并具备审慎生活态度的公民精英作为自己的目标。

报告以及哈佛大学的这场改革影响巨大，标志着所谓“通识教育运动”在美国的兴起，而这份报告则被一些历史学家称为是“通识教育运动的‘圣经’”。

此后，美国各主要大学都会根据时代的变化而对自己的通识教育课程体系作出调整和改革，但“培养什么人”始终是关注的中心。

科学文化与人文文化的分裂与弥合

欧洲近代科学的出现与迅猛发展导致了以近代科学方法为基础的技术革新热潮，并最终引发了工业革命。随着这一切的发生，人文学科与科学学科之间却出现了断裂，并且鸿沟越来越大，最终导致了灾难性的结果，并以两次世界大战的形式爆发。

用现代科学史之父萨顿的话来说，“由于旧人文主义者的冷淡与疏远，也由于某些科学家的狭隘，不过首先还是由于掠夺成性者不知足的贪婪，产生了所谓‘机械时代’的罪恶”。后来，才有学者明确地把这归结为两种文化的分裂，也就是科学文化与人文文化的分裂。

作为一位乐观主义者，萨顿认为“这种‘机械时代’必然要消逝，最终要代之以‘科学的时代’”。为此，萨顿给这种“机械时代”开出了一个药方，他称之为“一种新的文化，第一个审慎地建立在科学——人性化的科学——之上的文化，即新人文主义”。萨顿试图用这种“新人文主义”架起一座沟通人文和科学的桥梁，并把科学史作为这种“至高无上的人文主义的开始”。

在萨顿看来，新人文主义就是要经由科学史达成的一种哲学，目的是要实现历史知识与最新科学发现的结合，既将科学精神融入人文，又从人性角度看待科

学，以达到科学精神与人文精神的结合。

他指出，“新人文主义是一种双重的复兴：对于文学家是科学的复兴，对于科学家则是文学的复兴”。萨顿所说的“文学”相当于我们所说的文科或者传统人文学科。

萨顿认为，弥合科学与人文之间的鸿沟，达成这种新人文主义目标的途径是对人的教育，这种教育甚至不光局限于学校教育，甚至还包括“一个人由生到死的整个教育”。他还指出：“可以说组织科学史的学习和教学形成了这种（新人文主义）运动的核心。”

萨顿甚至为这种教育的内容制订了计划，指出科学史在其中的重要地位，并将科学史教育人才的培养提上日程。

一战结束后，科学史在哥伦比亚和芝加哥等美国大学开始受到重视，这就给在 1915 年移民美国的萨顿实现其理想提供了某种土壤。1945 年哈佛大学推行通识教育改革时，萨顿的思想与柯南特的改革目标可谓一拍即合。柯南特也把科学史当做医治科学教育中“深奥而高度专门化的学者知识”的一剂良药。

哈佛大学将萨顿从讲师晋升为教授，而且对非科学专业学生的科学必修课改成了 5 门新课，其中有四门主要是从历史和社会的角度讲授，包括萨顿开设的科学思想史课，主要讨论科学史上的“著名人物以及重大科学思想的知识与社会氛围，及其哲学背景与内涵”，柯南特则亲自主讲“实验科学成长史”，其讲义《哈佛实验科学史个案研究》成为当时科学史领域的一部名著。

哈佛的做法很快扩展到美国的许多其他大学，而美国国家自然科学基金在 1955 年将科学史、科学哲学和科学社会学列入资助范围，标志着科学史在美国的成熟与职业化。

当前中国教育亟须新人文教育

“钱学森之问”与“钱理群之忧”都一针见血地指出了我国现行学校教育中所真实存在的关键问题，一个涉及顶尖人才的培养，另一个则涉及更加广泛的公民精英的培养，是一个更为基本的问题。这个问题是一个“培养什么人”的问题，“是教育的首要问题”。

按照今天的定义，文科在中国起源很早，不仅周代用于培养贵族的“六艺”（一曰五礼，二曰六乐，三曰五射，四曰五御，五曰六书，六曰九数）中有（至少“五礼”和“六书”是），汉代“独尊儒术”之后的“六艺”或者“六经”也

是纯粹的文科。但是，这些文科可能都应划入功利主义文科的范围，而算不上是人文主义的文科。

首先，它们的目的是为了培养贵族或者少部分社会精英，而不是广大的社会公民；其次，当儒学变成科举考试中的唯一科目时，被儒学主宰的文科教育也就基本上变成了功利主义文科，也许只有少数私人书院才算例外。

近代以来，中国传统的文科教育一下子被西学冲击得七零八落，文革更是给了它最后的封喉一剑。与此同时，西方人文主义的文科及其精义则因水土问题落地艰难，并且在冲突与调和中也受到各种方式的肢解。即便是到了改革开放以后，随着应试教育系统的疯长与弥漫，中国的文科教育更变成了功利主义与工具主义的附庸，真正以人的培养为本的人文主义文科教育始终踪影杳渺。

当然，我们不敢说人文主义的文科教育会让受教育者百分之百地变成具有美德并具备审慎生活态度的现代公民，因为整个社会的大氛围和基本制度的影响力可能更大。但是，这种教育肯定能帮助我们大大减少人性方面“劣质产品”的数量，社会人口的一般修养也会因此得到很大提高，中国也才能够真正进入现代社会。

中国当下教育中所需要的首先应该是真正以人的塑造为中心、但在中国教育系统中可能从来就没有真正出现过或者实施好的人文主义的文科。另外，作为对现代公民的人文主义文科教育，我们还需要加入科学精神这一十分重要的维度。

欧美当今通识教育中除传统文科以外的科学史、科学哲学、科学社会学、科技伦理学、科技美学等等，还有数学、物质科学和生命科学等课程，无非就是想培养学生的科学精神、科学思想与科学方法，把学生培养成同时具有道德理性与科学理性的公民。

其实，萨顿的新人文主义教育所要达到的也就是这样的目标，这样的教育应该就是当代的新人文主义教育的应有之义，其中所需要的文科教育就是我们所说的“新人文教育”，其主要目的是让受教育者同时具备道德理性与科学理性，具备对真、善、美的认识和践行能力，使之成为名副其实的现代公民。

当然，新人文学科也应该包括利用科学方法来探讨人文问题的那些学科，如科技考古、数字人文、定量历史等等，这些研究其实也可以具体的实践和实例，向学生示范科学与人文结合的可能性与重要性。（摘自《科技日报》2018 年 11 月 9 日）

我们需要什么样的通识教育

秦春华　北京大学教务部副部长、考试研究院院长

自 20 世纪 80 年代起，以北大为代表的一批国内顶尖大学开始进行本科教育教学改革。改革的方向是从以专业教育为主要特征的苏联教育模式转向以通识教育为主要特征的英美教育模式。进入新世纪以来，通识教育渐成气候。无论赞成与否，它都成为本科教育改革无法回避更无法忽视的一个存在。有些大学的改革相当彻底，打破专业壁垒，成立了本科生院；也有些大学仿照英美和香港模式，建立了住宿学院；近期部分大学还成立了通识教育联盟。一场轰轰烈烈的通识教育革命似乎就在眼前。然而，一拥而上的改革似乎带来的只是浮躁，形式上的模仿在没有解决多少问题的同时产生了更多的新问题。当最初的皮毛——本科生院、住宿学院、核心课程，等等——被移植之后，随着时间的推移和改革的深入，一些深层次的矛盾逐渐暴露出来。人们开始怀疑：通识教育是有效的吗？通识教育究竟是提升还是降低了本科教育质量？通识教育是中国本科教育改革的方向吗？对于这些问题，任何简单的“是”或“否”的回答都是不严肃的。我们必须追本溯源，理解什么是真正的通识教育，厘清我们为什么需要通识教育。

一、源自翻译的困扰

通识教育源于英美，这个词汇从翻译而来，与之对应的英文是“General Education”。另一个大家耳熟能详的词汇是“Liberal Arts”，中文翻译是“博雅教育”。还有一个与之类似的词汇是“Liberal Education”，中文翻译为“自由教育”。在理论上，许多文献力图对这三个词汇进行学理上的探究，但似乎越研究越糊涂；在实践中，多数大学采取了模糊的做法，将这三个词汇混为一谈。实际上，我们之所以在通识教育上无法达成共识，一方面固然源于其本身的复杂性，另一方面也源于翻译带来的困扰。

如果我们所翻译的中文词汇是通识教育，当我们这样表述时，它就和中国文化以及中国人的思维联系在一起了。在中文语境中，“通”是和“专”相对立的。“通”意味着“博”，意味着“广”，甚至意味着“驳”和“杂”。“诸子百家，无所不通”，“通”意味着什么都懂一点，但什么都不深入。相反，“专”则意味着在一个领域内达到了精深的地步。在中国文化和中国人的意识中，“专”的价值要远远高于“博”。“伤其十指，不如断其一指”，什么都懂一点意味着什么都不懂，“一瓶子不满，半瓶子晃荡”，那是要遭人耻笑的。

另一个容易引起误读的词是“识”。在古汉语中，“识”意味着“器识”“见识”，是指对事物内在属性的深刻理解和把握，意味着智慧，能够预见未来。然而，在通识教育中，我们往往把“识”简单地等同于“知识”。“知识”这个词从日文 Chishki 而来，是对英文单词 Knowledge 的翻译。按照《韦伯斯特大辞典》的解释，Knowledge 是指人们从经验或教育中所获得的信息、认识或技巧，是被“知道”的事实或状态。显然，在这种对“知识”的认识中，是只见“知”而不见“识”的。

实际上，今天中国大学通识教育所面临的种种困境，都和我们对“通识”二字的上述理解直接相关。一方面，大学投入了巨大的人力物力财力开设了门类齐全旨在拓展学生知识面的“通识课程”。这些课程多数属于专业知识领域内的导论课或科普课，的确在一定程度上扩大了学生的兴趣点和知识面。但问题是，在一个知识大爆炸的时代，学生怎么可能在大学里学完所有的知识呢？**当通识教育＝开拓学生视野＝知识普及性课程时，大量“自助餐”式的“水课”就出现了。**学生上完这些知识快餐性质的课程，参加完考试之后，除了得到学分和成绩，并迅速忘记考前背诵过的知识之外，剩不下什么有价值的东西。另一方面，学生和社会都更加看重专业教育所提供的知识和技能。人们不相信那些什么都知道一点的“通识教育”有什么看得见的用处，反倒是专业知识甚至是专业名称至少在找工作时是有用的。专业才是看得见的“硬通货”，是就业和安身立命的本钱。大学教授出于对专业的信仰和维护，也反对这种浅尝辄止的教育。他们相信，学生只有在本科阶段打下了扎实的专业基础，才能在研究生阶段的学习和未来的科研道路上取得成功；即使将来不从事科研工作，也可以胜任毕业后的专业工作岗位。教授们不一定反对通识教育本身——虽然他们未必清楚通识教育意味着什么——但一定会反对浪费时间却不能促进学生成长成才的教育。

与其说今天中国大学里根深蒂固的专业思想是苏联计划经济体制下的产物，倒不如说是中国文化对“专”的高度认同的结果。只不过，这种认同一旦与苏联专业化教育模式相结合，则产生出更为强大的力量。要克服这种“专业至上”的思想和观念并非易事。你可以改变形式，改变管理，改变系统，改变课程，甚至改变体制，但很难改变人们内心深处的想法和认知。因此，如果我们把通识教育中的“通”理解为和专业教育中的“专”相对立的概念，为了“通”而影响甚至牺牲“专”的话，这样的改革就很难得到支持，也不可能顺利推行，失败的可能

性要远远大于成功的可能性。

通识教育并非和专业教育天然对立；通识教育也不仅仅意味着一系列“通识课程”。那么，到底什么是真正的通识教育？当我们在说“通识教育”这个词的时候，究竟指的是什么？要回答这个问题，就不能不提到被誉为西方教育圣经的《哈佛通识教育红皮书》。

二、通识教育是西方文化的产物

1945 年，哈佛大学委员会发表了划时代的经典文献《哈佛通识教育红皮书》。很多中国读者在关注、推崇这份重要报告的同时，往往忽视了它的英文标题：“General Education in a Free Society”（自由社会中的通识教育）。在呈送给哈佛大学校长科南特的报告函中，委员会明确提出：“美国教育的要务不是使少数幸运的年轻绅士学会欣赏‘美好生活’。它是要将自由的和人文的传统灌输到我们整个教育系统之中。我们的目的是培养最大量的未来公民理解自己的责任和利益，因为他们是美国人，是自由的人。”我认为，这段话是理解西方或美国通识教育的“总纲”。也就是说，通识教育并非放之四海而皆准的普世真理，而是深刻根植于“自由社会”——也即美国社会——的教育。**通识教育既是西方自由和人文传统的延续，也是西方社会为解决实际问题而开出的教育良方。**通识教育的所有理念、目标、内容和方法等等，全部都是为了克服英美社会发展中出现的危机，为培养“自由的美国人”和美国利益服务的。**这是通识教育的出发点和归宿，是通识教育与生俱来的本质属性。**脱离了这个极其重要的社会背景，我们就不可能准确深刻地理解什么是真正的通识教育。

通识教育（或自由教育）的理念和思想源于古希腊的雅典。在奴隶社会，人们被分为两个群体：自由人和奴隶。其中，自由人是统治者，奴隶是被统治者。这两个群体所接受的教育是不同的。作为统治者的自由人接受的是“理智的”教育，思考与追求美好的人生，没有任何实用色彩，既是非专业化的也是非职业化的，其目的是“培养出一个对于自身、对于自身在社会和宇宙中的位置都有着全面理解的完整的人”。而作为被统治者的奴隶恰好相反，他们接受的不是教育而是“实用的”训练，通过专门化职业化的训练而具备某种实用性的技能，可以为自由人提供仆佣性质的服务。由此，基于阶级和社会分工等不同，从而形成“自由文艺”和“卑贱工业”之间、自由和职业之间以及接受具体的事务性训练的下等人和为统治国家而接受宽广的高级教育的上等人之间的对立和鸿沟。

这种区分到了文艺复兴时期，就深刻地影响了学院教育和大学教育。学院教育恰好是一种统治者的教育，追求非专业化和非职业化，旨在培养全面发展的“全人”。所谓“Liberal Arts”，指的就是学院中的通识教育，其主要特征是，一个导师带一群学生，以师傅带徒弟的方式，研究讨论不带有任何实用色彩的形而上的终极问题。这种建立在住宿学院基础上的教育适合于小规模的学院，对于规模较大的大学来说几乎无法推行。学院教育的这一传统到了 20 世纪就深刻地影响了美国顶尖大学以培养领导者为主要目标的通识教育，也就是“General Education”。它吸收了“Liberal Arts”的优点，同时又适应了向德国研究型大学的转变。凡是在本科阶段强调通识教育的大学，无一不是以培养能够引领美国和全球的领导者为其办学使命。这种旨在培养领导者的通识教育其实和古希腊、文艺复兴时期以培养统治者为目标的学院教育并无二致。

与之相比，大学的传统是专业教育，可追溯至中世纪以培养神父和律师为目标的专业主义。随着工业革命所带来的劳动分工的日益专门化，以及伴随着科学技术发展所带来的学科专业化，专业主义传统的力量在大学教育中越来越强大。大学希望所培养的每一个学生未来都能成为领导者，但学生进入大学的目的，却并非总是如此。谁能肯定自己一定会成为领导者呢？对于大多数学生而言，看起来更现实的选择是，通过专业化的训练获得一技之长，在毕业后可以藉此获得一份高收入的工作。随着越来越多的非精英家庭的孩子进入大学，大学里的专业化和职业化倾向也越来越显著。那些深受古典教育思想影响的学者对此十分不满，强烈抨击这种“短视”和“急功近利”的行为，但他们很难改变甚至影响学生的思想、行为和选择。事实上，自 20 世纪初期以来，所谓“通识教育之路”在美国顶尖大学推行得并不顺利，通识主义和专业主义之间的斗争此消彼长，十分激烈。

因此，**通识教育从本质上来说就是一种自由教育。**哈佛大学本科学院前院长哈瑞•刘易斯将这一点说得非常清楚：“通识教育中的‘通识’一词就意味着‘自由’。通过通识教育让人的思想更自由、心灵更高贵，这一直是哈佛教育的基本原则。”通识教育的核心目标，是为了让学生树立起对美国自由民主社会的信念，认同美国自由民主社会的价值观，推动美国自由民主社会的发展和进步。一句话，通识教育就是美国社会的教育，带有鲜明的美国烙印，是为美国利益服务的教育。

从这个角度出发，其实我们不难理解，为什么《哈佛通识教育红皮书》这样

一份讨论大学通识教育的报告，开篇谈的却是中学教育，并且大部分篇幅都在讨论通识教育目标如何得以在高中落实。这是因为，通识教育的首要目标是凝聚美国人对于自由民主社会的共识。在 20 世纪 40 年代，上大学还只是少部分人的特权。如果只是在大学阶段开展通识教育，那么，就不可能使社会中的大多数人建立起对自由民主价值观的信仰。这项工作只能而且必须从中学阶段就开始进行。那些撰写报告的学者们深刻地认识到，通识教育并非只属于大学，而是教育本身。如果不能在中学阶段在学生心中播下通识教育的种子，那么，要想在大学阶段实现通识教育的目标几乎是不可能的。

从这个角度出发，其实我们不难理解，为什么**通识教育最重视的是价值观教育**。刚刚经历的第二次世界大战使美国社会相信，如果没有好的价值观——也就是他们所认同的自由民主价值观——的指引，人类就将走上邪恶之路。专业教育本身不会或很难提供这种价值观。具有相同专业知识的科学家在不同价值观下往往会做出截然相反的行动。因此，必须通过通识教育帮助学生建立关于美国社会的自由民主价值观，为专业教育戴上一顶装了灯泡的安全帽。否则，学生掌握的专业知识越多，对社会造成的危害可能就越大。

从这个角度出发，其实我们不难理解，为什么**通识教育特别强调培养学生的表达与交流能力。**因为在自由民主社会中，说服——而不是权威和命令——是最重要的获得他人认可的方式，而说服主要依赖于口头演讲和表达。

我们必须回到美国通识教育产生时的社会背景和实际情况去理解什么是我们所接触到的通识教育。这个通识教育绝不是一群教育学家坐在书斋里想象出来的美好概念。就在第二次世界大战刚刚结束，全世界都在欢庆胜利的时候，哈佛那些伟大的学者们已经预见到了美国和世界未来可能出现的分化、分裂、动荡和冲突等种种危机。为了克服这些危机，他们选择了通识教育之路。事实上，围绕通识教育的所有设计和工作，都是为了解决一个核心问题：为了建立人们对自由民主社会的信仰和共识，教育应该教给学生什么？怎样教效果才能最好？英美社会普遍推行通识教育，绝不仅仅只是因为通识教育本身具有价值，也不仅因为它是英美教育传统中的精髓，而是为了解决英美社会发展中面临的实际问题，在教育领域所做出的扎扎实实的努力。这种努力虽然极为艰难，也充满了曲折，但却不能不承认其效果显著：它的确帮助美国成功度过了 20 世纪 60 年代的社会动荡，并起到了支撑英美资本主义社会发展的作用。

三、我们为什么需要通识教育

人是社会性动物。任何教育都是具体社会中的教育。教育不仅要让学生掌握知识，也不仅要让他们获得能力，更根本的是，教育和文化及价值观紧密相连。通过教育，一个人可以更清晰地认识到自己是谁，以及他在世界和宇宙中的位置。教育的目标是让一个人在具体的社会环境中更好地生存、生活和发展。教育的社会、文化和意识形态属性现在常常被人忘却，但它是客观存在的。不承认或忽视这一根本因素，就会对孩子的教育造成巨大且难以弥补的伤害。

从通识教育在美国的产生和发展历程来看，为美国利益服务固然是通识教育的终极目标，但**通识教育的措施，的确有效提升了美国高等教育质量，并在事实上提高了受教育者的能力**。看清楚通识教育的意识形态属性并不意味着通识教育思想不能为我所用，恰恰相反，如果通识教育能够有效解决美国社会面临的具体问题，那么，只要我们能够实事求是地从中国社会所面临的具体问题出发，实现创造性转化，也一定可以改善和提高中国的教育质量。特别是，虽然通识教育的思想和理念根植于西方文化，但其具体措施却和意识形态关系不大。通识教育在英美社会的发展历程可以帮助我们更好地思考：为了解决中国社会的实际问题，作为中国人的我们为什么需要通识教育？

1．凝聚社会共识

通识教育最重要的功能是凝聚社会共识。这一点常常被人忽视。人们往往关注通识教育的实现模式和具体措施，却忘记了通识教育的目标。美国顶尖大学之所以在“二战”之后大力推行通识教育，是因为这些大学的领导者们深刻地意识到，“二战”后的重建所面临的最重要的威胁是多元化的社会思潮所导致的自由民主价值观的分裂和社会的对立。日益严重的专业主义加强了社会的离心力。专业化越强，社会的离心力越大。为了克服这种离心力，需要通识教育提供一种协调、平衡的力量。无论世界再多元，它的物质和精神基础必须统一。

社会需要共识，今天处在剧烈变革中的中国社会尤其需要凝聚自己的社会共识。一个没有共识的社会意味着迷茫、动荡甚至分裂、对立，使国家和社会迷失前进的方向，使人们缺乏安全感，加重焦虑感，丧失对未来的希望。相反，一个有着广泛共识的社会则意味着目标坚定、和谐统一和稳定踏实。社会共识不会从天而降，它源于人们的利益诉求，也需要采取有效措施顺应这种利益诉求而主动凝聚。凝聚社会共识不能只依靠动员、宣传、口号和标语，也不能只依靠开会和

文件，最根本的手段是教育。通过教育，使学生逐步懂得世界是什么，中国是什么，社会是什么，自己是谁；通过教育，使学生逐步领悟中国的历史、现在和未来，中国和世界的关系，个人发展和国家民族的前进方向；通过教育，使学生逐步学会和他人的沟通、交流、妥协和合作，准确表达自己的观点，也正确理解他人观点等等，从而在最广泛的层面上凝聚起社会对中华文明、改革开放、中国特色社会主义和实现中华民族伟大复兴的共识。这一功能只能通过通识教育实现，任何其他机构和专业教育都无法替代。

2．辨别并判断价值观

凝聚社会共识不是一个结果，而是一个过程。这个过程实现起来非常艰难。不是说有了一个目标，人们就会自动去实现这个目标。目标能否实现，取决于人们对于目标的认识和认同，而这种认识和认同又源于人们的基本价值观以及内心的想法和判断。在形形色色的价值观中，哪些是对的？哪些是错的？你的选择是什么？学生对此必须能够鉴别并做出判断。

要想能够鉴别并做出判断，首先必须了解这些价值观是什么，以及它们产生的基础是什么？对于这些问题，专业教育要么无法提供，要么很难提供，只能依靠通识教育。对于大多数专业人士来说，“是什么”往往要比“应该是什么”重要得多，尽管在许多专业领域后者也同样重要。比如，在物理学领域，教授和学生更关心的问题是原子能是什么，但是否应该制造核武器以及什么时候应该使用核武器之类的问题往往被置于次要位置，虽然后者对于人类社会而言影响更大。

另一个至关重要的问题是，鉴别价值观并做出判断的目的是什么？一般而言，这个问题的答案是帮助学生形成正确的价值观。但什么是“正确的”价值观？有些价值观的正确与否一目了然，比如，不能杀人、偷盗和强奸，等等；但有些价值观的正确与否就不一定那么泾渭分明。实际上，价值观总是存在于具体的社会之中，正确与否也总是反映这个社会中的人群的主流认知与理解。因此，美国顶尖大学之所以在通识课程体系中开设关于“人类文明”的核心课程，并非仅仅只是让学生了解人类社会的各种文明之间的异同，最根本的目的在于，通过潜移默化的教育，通过不同文明和价值观的比较，树立起学生对“正确的”西方价值观的信仰。从这个意义上说，通识教育部分起到了以往宗教的功能。

通识教育的真正厉害之处在于，首先，它毫不讳言自己的教育目标。有些人认为美国大学把价值观教育隐藏在日常的教育教学过程背后来欺骗学生，这种认

识要么是愚蠢，要么是天真。其实它一点儿也没有隐藏过。其次，它允许学生进行阅读、思考和比较。最顶尖的大学通常要求学生阅读《资本论》原著，并且聘请最权威的马克思主义左派学者组织教学和讨论。最后，它没有将任何结论强加给学生，却让学生能够自然而然地形成符合美国利益的价值观。这的确是下了一番真功夫的。

目前，一些中国大学仿照英美大学的核心课程体系，也开设了诸如“西方文明”“东方文明”之类的课程。然而，讲述并让学生了解什么是西方文明并非是我们的目的——虽然它也是目的之一——更重要的在于，通过人类社会不同文明和价值观的比较，帮助学生更深刻地思考、理解、体悟中华文明的价值，明白中国道路选择的意义，从而树立起中国文化的自信。这才是通识教育帮助学生辨别各种价值观并形成判断的目的和意义所在。这项工作并不容易，但非此就不可能收到教育的效果。

3．表达与交流

人生活在社会之中，不是鲁滨逊，必须要和他人打交道，在与他人的交流合作中生活。即使是在家庭之中，一个人也需要和另一个人沟通和交流。沟通交流能力既来自先天的性格，也和后天的培养教育密切相关。通过教育，一个原本内向羞怯的人也可能变得开朗大方，易于沟通。

然而，目前的教育体系并没有给学生提供足够的关于沟通交流方面的必要训练。一方面，中学阶段紧紧围绕着考试而进行的教育，使教师和学生的注意力都集中在知识传授和应试训练上，学生没有机会甚至没有时间去和他人交流。进入大学之后，专业教育和陈旧的教学方式进一步限制了学生沟通交流能力的提高。从本质上说，专业教育更强调个人的努力和付出。尽管现代科学发展越来越重视团队合作，但学术研究的基本方式，例如读书、思考、做实验等，更多体现为一种个人行为。这一点在人文学科中体现得尤为明显。因此，大学越强调专业教育，学生就越难以获得沟通交流方面的训练，除非教学培养方式发生根本性的改变。另一方面，在传统的演讲式大课中，教师在台上讲，学生在台下听，不仅师生之间缺乏沟通和交流，学生与学生之间也很难有交流的机会。学生只能在课堂之外也就是在校园文化中寻求有限的交流。问题在于，校园文化是一种相对低效且缺乏系统性、稳定性和科学性的教育方式。如果不能在学校教育里最重要的课程中有效提高学生表达交流沟通的能力，教育就没有履行自己的责任。

通识教育不仅意味着一系列看得见的课程，它也意味着一种看不见的教育理念。这个理念就是：它要帮助学生变得更加成熟。一个人成熟与否的重要标志之一是表达：首先，有没有勇气开口说话；其次，能不能把自己头脑中的想法正确地表达出来；再次，能不能准确理解他人的观点并进行分析判断，而不会误判；最后，是否对自己的言语和行为负责。所有这些都不可能通过其他机构和专业教育来实现，只能依赖于通识教育。

4．终身学习

终身学习的理念现在已经被大多数人接受和认可。现代科学技术的发展，使人们深刻地认识到，一个人不可能在大学里学完所有的知识，应对毕业之后的所有事情。大学教育必须使学生具备终身学习的能力。

然而，传统的专业教育在提供终身学习能力方面的贡献令人怀疑。人们之所以需要终身学习，是因为在一生中会遇到许多复杂的问题，这些问题往往超出大学的专业领域，必须要运用新的知识才能解决。当然，专业教育所训练出来的思维和方法能够起到一定的作用——这正是专业教育的价值所在——但这种作用往往具有局限性。专业教育限制了人们的视野和思维，使人们既难以在事物之间建立普遍联系，也难以从专业之外的视角去审视分析问题，更难以应对科学技术发生颠覆性革命之后的变化。事实上，强调知识传授的专业教育为我们勾勒了一副充满讽刺意味的画面：**那些生活在现在的人们正在自信满满地用过去的知识去教育将要生活在未来的人们。**这样的教育能够使他们做好迎接未来的准备吗?

通识教育恰好弥补了专业教育的不足。通识教育并不专注于知识和内容本身，它关注的是获得知识的方法。与关注“是什么”相比，通识教育更关注“为什么是这样”。对于学生而言，“为什么”本身就意味着未知，这和他们未来将要面对的问题在性质上是类似的。因此，在自己试图回答此“为什么”的同时，他也就知道了面临彼“为什么”时应该怎么办。如果说，专业教育教给学生的是“鱼”或者“渔”的话，那么，通识教育教给学生的就是“筌”（捕鱼的竹器）——“筌”或许是更为基本的东西。

5．丰富人生

虽然许多学生进入大学的目的是为了在毕业之后能够找到一个好工作，但未来的人生并不完全由工作组成。况且，一份收入优渥的工作并不一定能够带给人幸福和快乐。除了工作之外，人们还需要闲暇，在闲暇中享受生活的乐趣。物质

享受所带来 的乐趣是短暂和浅薄的，当满足了物质需求之后人往往会陷入更大的空虚之中;更长久充实的乐趣源于人精神上的愉悦，它存在于艺术和体育之中。这并不是说一个人必须要掌握某种艺术或体育的技能——当然掌握了也没有坏处——而是说，一个人应当从欣赏人类历史上那些伟大的艺术作品中获得生活的趣味。它们滋润着人的心灵之花，使它不致枯萎。

更重要的是，人的一生不可能一帆风顺，虽然每个人都希望如此，但人生不如意事十常八九。到达成功之巅的喜悦往往只是一瞬，然而此前的种种挫折和磨难却是生命中的常态。在身处逆境和困顿的时候，那些伟大的文学、音乐和其他形式的艺术作品能够为我们提供希望、勇气、力量和智慧以及对人类的热爱。专业教育可以向学生传授知识，却很少为他们带来智慧。我们之所以要阅读学习经典文学作品，并非是为了获得文学史的知识——那是专业教育的内容——而是在于，我们可以通过某种富于激情和同情的方式体会人类所经历的苦难以及在克服艰难险阻过程中所体现出来的伟大和崇高，从而帮助自己培养类似的高贵品质，克服类似的人生困难。

6．克服专业教育的狭隘

无论是凝聚社会共识、辨别判断价值观，还是表达与交流、终身学习，抑或是丰富人生，这些通识教育的目标很难或基本上不可能通过专业教育实现。不是说专业教育一定不包含价值观，也不是说专业教育一定不会提供训练学生表达能力和终身学习以及丰富人生的技能，而是说，因为专业教育的目标是培养某一领域的学者或专家，这种与生俱来的狭隘与僵化会限制学生的视野，使学生过于沉浸在专业知识的窠臼之中，并且在获得专业知识的同时也收获了傲慢和偏见。在这种情况下，需要通识教育提供一种新的平衡，根据通识教育的目标重新设计课程和教学方法，从而弥补专业教育的不足。（摘编自《中国大学教学》2016 年第 11 期）

【比较研究】

哈佛大学本科通识教育的发展及对国内大学的启示

常旭旻　华侨大学哲学与社会发展学院副教授

迄今为止，哈佛大学的“核心课程”教育体系被认为是在理念和实践上最完满体现通识教育精神的本科人才培养模式，其在指导思想上认为大学有责任通过通识教育引导学生成为有教养的人，认为哈佛毕业生必须既接受过广博的教育，同时又是某一领域内的专家。

一、哈佛大学本科生“通识教育”的演变

1.“通识教育”理念的提出

二战期间，时任哈佛大学校长的科南特（James Bryant Conant）首次明确提出“通识教育”（general education）的概念。他认为，大学教育应该是“通识教育”与专业教育的结合，因此，他既反对将大学教育等同于专业化、职业化的训练，也反对将大学教育仅仅局限为传统高等级教育中的 liberal education（“博雅教育”或“自由教育”）。

博雅教育的教育模式一直延续到今天美国高校体系中的文理学院（即各种college）以及大学（university）中的本科生学院（例如哈佛大学的哈佛学院），它强调在语言、文化、历史传统基础上对学生进行人文学术训练，将学生培养成具备深厚人文学养、锤炼崇高精神品质与独立思考能力的、理性而自由的个人。目前欧洲中学教育体系中的文理学校（gymnasium）在相当程度上进行的也是博雅教育，因此在欧盟近期推行“博洛尼亚学制改革方案”之前，很多欧洲国家的大学毕业生获得的学位相当于英美学制下的硕士。

为反映出“通识教育”对于“博雅教育”的延续和区别，科南特在主导哈佛大学本科教育改革时，将改革目标定为“自由社会中的通识教育”（general education in a free society）。以哈佛大学文理学院以及教育学院的 12 位教授为核心成员，全校一批教授组成数个专门委员会,经过一系列的访谈、调查、座谈与分析，历时两年于 1945 年完成改革报告书——俗称《哈佛通识教育红皮书》。报告认为，在现代社会，每个人都必须掌握一定专业领域的技能，这是专业教育的任务与目标。但与此同时，每个人又都不可能精通所有专业领域，因而为了尽可能避免人类个体之间以及群体社会中的专业隔阂，就需要通过通识教育培养学生的广泛批判意识，以便在任何领域都能具备基础的辨识能力，具体来说，也即有效

的思考能力、交流思想的能力、做出恰当判断的能力、辨别价值的能力。为此，哈佛大学设计了通识教育与专业教育两类并行的课程体系，在毕业所需的 16 门课程当中，必须修满 6 门通识教育课程，占课程数量的 37.5%。这 6 门通识教育课程要求在人文科学、社会科学、自然科学三个领域各修习一门基础课程和一门高阶或者跨学科课程。

2. 新世纪哈佛大学以“核心课程”为基础的通识教育改革

上世纪 70 年代，哈佛大学提出以“核心课程”（Core Curriculum）为基础的本科生通识教育课程体系。将人文、社会、自然三个学科领域的课程区分为文学与艺术、历史研究、社会分析与推理、自然科学、外国文化五大领域的“核心课程”。2002 年哈佛大学再次启动本科生通识教育课程改革，2009 年正式推行“核心课程”，将人类所有学科领域归于人文、逻辑推理、自然科学、社会科学 4 类学科，增加“逻辑推理”是因为联合国教科文组织将“逻辑学”单列为独立学科。这 4 类学科下面又设置了 8 个领域的课程，即审美与诠释性理解、文化与信仰、经验推理与数理推理、伦理推理、生命系统科学、物理世界科学、世界中的诸社会、世界中的美国。

哈佛大学本科生毕业所需的 32 门课程分为专业课程、核心课程、任选课三类。其中专业课 16 门，任选课可以自由选择 6 到 7 门，但其中必须包含 1 门“说明文写作”以及 1 到 2 门语言类课程。剩下约 7 门即为通识教育课程。

二、哈佛大学本科生“通识教育”课程体系对于学生培养的要求与目标设定

哈佛大学的通识教育要求所有学生都必须涉足人类知识的所有领域，但是除了要完成最大范围拓宽学生知识视野、训练基本学术能力这两大任务之外，也照顾到了发掘、培养并逐步引导学生的兴趣向某一特定专业领域深入的需要。因此哈佛大学的通识教育贯穿大学生整个四年的学习生涯，具有以下特点：

1. 本科生通过选修核心课程确立专业方向

哈佛大学建议新生在入学阶段最好选择一个或数个感兴趣或者预备投身的学科专业领域，在此领域内选择那些能够拓宽知识视野的初级课程，让学生在培育知识素养的同时能够发现自己对哪些专业领域感兴趣，对哪些领域的课程不感兴趣，以免错误选择专业而在高年级陷入学习困境，同时也培养成熟的知识兴趣和信念，以投身于自己愿意学习的专业。

2. 哈佛大学对通识核心课程的管理

以核心课程为基础的通识教育是哈佛大学整个本科生课程计划中的重要组

成部分，由专门的管理机构即“哈佛学院”来统筹全校的通识教育师资力量和教学计划。学校设“核心课程委员会”负责核心课程的具体事务，下设的常务委员会一般由哈佛学院院长担任主席；根据各学科领域的需要，委员会下设分委会分管各个具体的课程领域。核心课程的授课任务往往都是由各个专业院所的优秀教师，甚至一般要求教授来承担。

3.通识核心课程的教学要求

哈佛大学通识教育课程要求教学内容应该是有益处的、吸引人的、生动活泼的，且并不因其作为跨专业课程而降低专业水准。很多通识课程享有两个甚至更多课程号，即可以同时作为通识教育课程、专业课程或者数个专业的共同专业课程。每个专业的学生最多可以免修4个领域的核心课程，但是必须另外任选课程来补足课程数量。如果通识课程与专业课程有重合，也必须另外任选课程来补足课程数量。此外，通识课程即使与专业课程同名，但其教学内容与教学方式不允许完全照搬专业课程。

核心课程必须由分委员会及常务委员会审核通过其教学计划之后才能正式开课，在选课和授课方式上与其它课程基本一致，但选课方式更为灵活，有较宽的变通余地。如果一门课程的选课学生数量太多超过了规定上限，高年级学生有优先选课权，其余学生必须抓阄决定。在授课方式上形式多样，一般不完全由教师讲授，课上会安排提问和讨论时间，课下另外安排每周2小时的辅导课，一般由研究生或者新进教师担任助教带领本科生进行。

4.哈佛大学本科生“通识教育”的目标设定

①学生应当理解如何才能得到知识，如何把知识应用到自然界、社会和人自身；

②学生应当接触其他文化和其他历史时期，使他们能更好地判定和理解他们自己在当今世界的经验；

③应当给学生提供练习机会，让他们严谨地思考道德和伦理问题，根据客观现实来判断各种可选择的伦理思想和实践的诸多可能性；

④通过研究诸多学科领域之中的任一课题，培养理解和评估该领域知识所必不可少的严谨的识别力，掌握定量知识和解决问题的特定工具，刺激并培育学生的求知欲；

⑤通过解决不同领域问题而获得的分析能力必须具有持久的价值，能够让学生在以后的工作生活中有能力、有意愿、有责任主动获取更多的知识。

三、哈佛大学通识教育的经验与启示

1. 通识教育的教育哲学

哈佛大学的通识教育体系有其深远的哲学基础。在其历次通识教育研究报告当中，都会首先从世界观、教育观来阐述大学育人的教育哲学，认为大学的基本责任就在于通过通识教育引导学生成为有教养的人，为此培育其必备的基本而全面的学识、理智能力以及思辨方法，引导学生寻求并掌握获取知识的途径。为此，通识教育就是要通过上述四个学科领域的知识传授和技能训练，教会学生面对各领域问题，能够从专业和理性的角度分析有哪些不同的方法可用以探讨一个问题，各种方法如何被人应用，又应该体现什么样的价值。

2. 坚持从校级层面实施通识教育

为了保证通识教育能够有效实施并真正落实到教学实践，哈佛大学一直坚持由校方总揽对于通识教育理念及其课程设置的调研、设计，而这在西方著名大学已经成为一个不成文的惯例，不如此则无法有效推行通识教育并最终落实大学的人才培养任务。我们能够见到的最新例证包括 2012 年相继推出的美国斯坦福大学《本科教学研究报告》以及中国人民大学的“本科人才培养路线图”。

3. 将通识教育纳入大学课程体系

通识教育虽然不是专业教育，但是广博的知识如同专业知识一样也需要放在科学结构内，通过专业化的教学方式让学生进入其有序、完整的知识系统，而非散乱、庞杂、零碎的浅尝辄止。全面素质的培养不能仅仅依靠课外活动或者学生自发的课下努力、触类旁通来完成，而要通过专业、系统、精准的提示、指点、引导，将一门知识领域里基础、一般、普遍性的知识架构与研究门径传达给学生。因此通识教育不能等同于在专业教学之外推行的素质教育、校园文化、课余活动，而应该是大学教学体系的必然组成部分。

4. 通识教育与专业教育的有机结合

通识教育课程体系的推行不应削弱专业培养，而要借通识教育提升专业教育水准，在减少毕业所需学分总量的基础上提高培养质量；制订通识与专业相互补充的本科课程目录体系，真正做到课程设置的打通院系、专业，为学生提供全面、自由、多元的课程修习机会；将本科通识课程的辅导课纳入研究生培养环节，有助于在学业和科研之外加强对研究生的实践培养，将其津贴核算与发放落到实处。

（摘编自通识联播微信公众号 2016 年 12 月 3 日）

【院校实践】

复旦大学通识教育从 1.0 到 2.0

复旦从 2005 年开始推行通识教育，到 2014 年之前有近十年的时间，我们将这一阶段称为复旦通识的 1.0 阶段。从 2014 年开始，复旦大学开始提出通识教育 2.0 版本的概念。为什么说如今的复旦大学通识教育是 2.0 版本？2.0 版本有什么标准？与前一阶段相比取得了哪些进步？

复旦通识：从 1.0 阶段到 2.0 阶段

1.0 版本复旦通识教育的工作重心主要有四个方面：

首先是明确提出“通识教育”这个理念。其实自 80 年代以来，某些带有通识教育意涵的教改工作已经在复旦做了很多年了，例如通识选修课、文理大类课、文科实验班等等。到 2005 年，复旦明确的提出了“通识教育”这个理念。此后，复旦通识教育的 1.0 版本首先要解决的问题就是确立“通识教育”在大学教育制度中的地位。这是一项艰巨的、富有挑战性的工作。1952 年院系调整之后，中国大学的专业化倾向得到了制度性的加强。在这样的历史条件下，如何在现代大学制度下重新确立“通识教育”的地位，是我们工作的重中之重。除了制度上的设计，复旦大学还进行了“通识教育大讨论”，让老师们在思想上能够接受通识教育的理念。在这一阶段，我们更多的是在解释理念，即强调通识教育是什么，以及为什么要进行通识教育。

其次是明确了复旦大学“通识教育”的目标。复旦大学进行全校大讨论，讨论为什么要进行通识教育的这个过程，其实也是复旦通识教育目标的设定过程。“人文情怀、科学精神、国际视野、专业素养”是复旦大学教育的大目标。当初 1.0 时期的六个模块（在 2.0 的版本中，改成了七大模块），每个模块也都设立了自身的教学目标，从文化传承、批判精神、文明对话、科学精神、生命关怀到审美体验。当然，1.0 的版本的目标还是比较粗线条的，2.0 版本就会有一个升级，并且会特别强调从理念、教学目标到课程纲要之间的贯通、衔接。

再者是对复旦大学通识教育课程模式的思考。是共同核心课程还是分布式必修课程？是经典核心文本阅读还是概观性导论课？抑或其他模式？基于前人的经验与教训，根据复旦的具体情况，我们选择的是做分布式的必修课程。学生在每一个模块中自行选择一门课程进行修读。在教学内容上，我们强调经典阅读，

第一、第二、第三模块的教学内容基本上都是对于经典的解读。

第四，1.0 版本完成了通识教育核心课程基本课程量的建设。一旦展开通识教育，我们既要根据我们的理念设计课程，也必须要迅速满足学生们的修课要求，这样我们才能保障每一个复旦学生都有接受通识教育的机会。因此在课程数量方面必须有所保证。1.0 版本（2014 年以前）是通识教育的起步阶段，首先要保证开课的数量，那时我们还没有足够的精力和课程储备来进行课程质量的评估、提升与淘汰等方面的工作。

总结复旦通识 1.0 阶段的工作，主要有这四个方面：理念的深入人心、基本目标的设定、课程模式的选择、课程储备数量的积累。通过这近十年的努力，成就了复旦通识教育的基本格局。

从 2014 年开始，复旦大学开始提出通识教育 2.0 版本的概念。1.0 版本的时候，还在强调“什么是通识教育”，“ 我们为什么要施行通识教育”。而到了 2.0 时期，就是要在前一个阶段的基础上，进行精细化的建设。所以问题就不是“是什么”“ 为什么”，而是“怎么做”，怎样才能把通识教育做好。

“怎样能做得更好”这个问题，一方面需要制定标准，另一个方面需要踏踏实实的去实践。所以，每一次的提升都需要艰苦的努力，要有新的目标、新的标准、新的举措。

复旦通识教育的 2.0 版本主要体现在这六个方面，我们也可以把它称为“六大标准”：

第一是理念的落实要有具体流程。根据通识教育在知识视野、可迁移的能力、人格完善三个层次上的要求，我们将复旦大学通识教育核心课程的培养理念，具体落实为六个方面：立德树人，培养有责任感的公民；面对全球化，认知世界文明的多样性；尊重现代文明，理解现代社会的基本特征；承接传统，体认中国传统的智慧；作为现代人，具有科学方法与批判精神；作为社会栋梁，培养团队精神与领袖才能。理念如何实现？我们有“核心理念－模块目标－基本课程单元－每一门具体课程”的流程，通过这四个环节，以及对于每一个环节的细致要求，来具体实现通识教育的理念。

第二是创设“基本课程单元”。复旦的通识教育一直追求课程的内在逻辑与质量。通过在模块下设立“基本课程单元”，2.0 版本把以往 200 门左右的核心课程，进一步规约为 50 多个基本课程单元，使每一个模块内部的课程，在基本课

程单元的基础上更加逻辑化与关联化，50 个“基本课程单元”在概念上形成了一个实在的课程系统，起到两方面的作用：一是使理念落实到具体课程这一过程有更加明确的通道；二是通过基本课程单元，我们在通识教育的平台上构建了跨学科的教学团队，使课程建设有了切实的组织保障。

第三是设立每门课的“课程标准”：1.0 阶段已经积攒了足够的课程量，在此基础上，我们现在做的工作就是对每一门课程提出质量标准。通过每个模块与课程单元的工作小组，我们组建了具体的课程团队来研讨课程建设。通过细致的课纲，明确课程的内容布局、主要思考点、基本阅读量、多样化的考核方式等具体内容；通过“小班讨论”，锻炼学生的阅读、写作与交流能力。根据不同类别，我们对每一门课都会结合实际情况作出要求。2.0 版本的通识教育就是要通过对课程的细致要求，最终达到对每一门课程的升级。

第四是建立了完整的“助教体系”：通识核心课程因为强化了“小班讨论”，助教工作就变得尤为重要。目前我们前两个模块主推“大班教学，小班讨论”的模式，每个选课的同学都要参加五次小班讨论，这些都是由研究生助教来引导的。每学期，通识核心课程都会有两百人左右的助教团队。怎样凝聚我们的助教，使

之更好地协助老师完成通识目标，这就需要我们用心做好助教的管理与培训。现在我们有“核心课程助教成长计划”，既有助教的培训、考核、日常跟踪管理机制，也有凝聚助教团队，让我们的“小狐狸”们活跃起来的助教活动，培养了助教对这个“核心课程助教共同体”的归属感与认同感。

第五是“课程提升的闭环系统”：2.0 版本的通识教育形成了一个“申请－建设－评估－升级或退出”的闭环系统。我们有完整的申请课程流程，专家小组会对新课申请材料作出反馈，而这也是融合复旦通识教育大团队的过程。此外，我们还完善了课程的跟踪与评估机制，帮助教师具体提升课程质量；根据多方的评估意见，我们有课程的退出与升级的机制；升级的课程将进一步推进其“在线课程”的制作以及“通识读本”的出版。

在课程质量的保障上，我们创建了一套专用的“通识教育核心课程评估系统”，可对每一门课进行细致的评估。这一系统也一直在改进，现在还不敢说已经十分完善了，但有这样一个闭环的反馈机制应该是 2.0 版本通识教育的基本配置。评估机制不仅仅是检验这门课本身的质量，更要检验这门课是否真实地服务于通识教育的理念。

第六是完善的“服务管理体系”：2.0 版本的复旦通识教育强调要有完备的服务管理体系，主要体现在四个方面：一是组织体系：通过复旦大学通识教育中心与复旦大学通识教育核心课程委员会的通力合作，我们形成了对通识教育服务管理的组织保障；二是交流体系：通过复旦通识教育的微信公众号、网站，以及我们编写的复旦大学通识教育“教师手册”与“学生手册”，我们构成了通识教育信息交流的完整渠道；三是系统的研究系列：《通识教育评论》《复旦通识·读本系列》《复旦通识·译介系列》《复旦通识·论丛系列》构筑了复旦大学通识教育完整的研究系列，通过通识教育各个环节的研究，促进通识教育的进步；四是通识教育的延展机制：通过复旦大学通识教育讲座、通识教育大讲堂，以及通识教育的“在线课程”以及海内外的游学项目，使通识教育课程有充分的延展性。

我们就是通过这六大标准：理念的落实、课程单元的设置、课程的标准、助教的建设、质量保障体系以及服务管理体系的设立，来构建复旦大学通识教育的 2.0 版本。每一项工作都是由无数细致工作来支撑的。要完成、完善复旦大学通识教育的 2.0 版本，还有很长的一段路要走。

复旦通识：培养目标&基本课程单元

复旦大学的通识教育培养目标有知识视野、可迁移的能力、人格的完善这三个层次。这三个层次是很难分割开谈的。

任何一门课提供的基本的知识视野，这本身就是通识教育的目的之一。但单纯知识的传授，又是不够的。

知识本身在通识教育的过程中又是一个载体，在这个载体之上，学生需要形成学术的见识，才可以在已有的知识平台上眺望得更远；而通识教育中特别着重训练的精细阅读、学术写作、倾听与讨论、反思与批判等方面的能力，也必须是在一个具体的知识范围才可以得到细致的锻炼。通过通识教育课程有意识的训练，学生获得的这些能力会不仅仅停留在通识课程的学习中，更是可以迁移到他们专业课的学习中，让同学们在专业课上有更全面的收获。

当我们的学生慢慢地具有了这些能力，能够越来越多的从不同的知识里面汲取养料，反思生活、陶冶性情，开阔心胸，这其实就是在帮助同学们涵养人格。当然，一个人的人格完善是一个长期的过程，需要多方面的锤炼。不过通识教育在培养学生人格方面的贡献，是值得我们特别关注的。

基本课程单元的设立帮助每门课程具体落实通识理念，并使得通识核心课程体系更系统、更有逻辑。

通过建立“基本课程单元”，在单元内授课的各门课就组成了一个跨学科的教学团队，比如“经学传统”这个课程单元中就有历史系、中文系、哲学学院与出土文献中心的几位老师，他们通过“基本课程单元”组建了一个教学团队，通过团队的研讨，对课程的阅读书目、主要的思考点、应该掌握的能力有细致的讨论。通过团队建设，我们可以更细致地对每一门课程进行梳理，提出“课程单元”的基本要求，从而努力保证每一门课程做到深入浅出，且符合通识教育的理念，让学生在其中有最大的收获。

并且，因为我们的学生是在七大模块中每个模块任选一门课来修读。在有基本课程单元之前，每个模块的课程互相之间显现不出明显的逻辑关联，学生的选择是任意的，那么学生修读了模块中的一门课，只是对这一门课涉及到的问题有所收获，而对整个模块涉及到的领域的大轮廓却是没有感知的。

现在我们设计的“基本课程单元”，让每一个模块里的课程相对逻辑化，课程之间构成了内在的关联。比如在第一模块“文史经典与文化传承”里就有经学

传统、诸子经典、史学名著、古典诗文等七个课程单元，每个“基本课程单元”都有它的说明和这个单元课程应该达到的目标。于是学生可以通过课程结构知道在中国文化传统中有哪些部分，每个部分大致怎样不同的特点。当学生选课的时候，基本上可以有一个全局意识，知道他们选的这门课，是在这个“知识地图”上的哪一个位置。

复旦通识：根基与传统

复旦要做“有根的通识教育”。“通识教育”在世界上其实已经有了相当长时间的历史积累，经历了很多的磨炼，形成了不同模式的、较为稳定的规范性，且有相应的学理支撑，逐渐形成了大学通识教育的特有规律。同时，中华民族有着强烈的尊师重教的传统，中国的文化传统中有着极其宝贵的精神养料，这些都是通识教育发展所需要的深厚养料。

此外，在复旦一百多年的办学历史中，也形成了复旦的教育特色。所以，我们说复旦要做的是“有根的通识教育”，就是要在达到通识教育应有的标准与理念的同时，体现我们自己“校格”的传承。

这里的“根”有三个：一是要尊重现代大学教育的规律，二是要扎根于中国文化博大精深的传统，三是要立足复旦百年的教育传统。

复旦的通识教育传统

最早的时候，马相伯校长创办复旦大学时，充满着爱国的情怀、理性的精神和对中国文化本色的坚持。后来在李登辉老校长主持时期，复旦办学的特色更是学习了耶鲁的模式，课程设置的样式类似于 liberal arts college。所以说复旦在某种意义上有着很深的通识教育的渊源。

到了 80 年代，那时候虽然没有通识课，很多老师本身有着很高的学术造诣和精神修养，极具我们现在所说的通识视野。比如当时给我们讲普通物理的老师，他就不只是在讲物理知识，还会讲到思想背景、物理学的世界观、物理学的历史。虽然是在上专业课，但老师会传达出一个宏大的视野和科学探究的精神。

到了后来，复旦提出“通识教育”理念的时间在大陆来说也是非常早的，这不是偶然的现象，而是对学校这样一种深厚传统的唤醒，所以说，复旦的通识教育是扎根于学校自身的传统中的。

（摘编自复旦通识教育微信公众号 2018 年 10 月 12 日《什么是 2.0 版本的复旦大学通识教育——专访复旦大学通识教育中心主任孙向晨》）

高校开设“写作课”，收获点赞声一片

又一所大学开“写作课”，占 4 学分

10 月 29 日，浙江农林大学“大学写作”课程在东湖校区学 1508 智慧教室正式开讲，该校 2018 级求真实验班成为首批学习该课程的班级。据报道，开设“大学写作”是浙江农林大学今年的重点工作之一，教务处已将其列入学校重点建设的优质通识必修课程。

学校还公布了课程的基本信息，共 64 个学时，占 4 学分：浙江农林大学文法学院副院长、“大学写作”课程教学团队负责人彭庭松透露，在“大学写作”课程中,浙江农林大学中文系的 3 位老师会用学术热点和社会热点话题作为主题，引导学生进行讨论，在讨论过程中帮助学生提炼有价值的观点，写成文章。学生完成初稿以后，老师还会和他们面对面交流、修改，完成二稿、三稿。每个学期要完成三篇这样的文章。

清华大学增添新生必修课——“写作与沟通”

早在今年 5 月，清华大学校长邱勇表示，将在今年秋季入学的 2018 级新生中开设“写作与沟通”必修课，由中文系教授、著名作家刘勇（格非）和历史系教授、教务处处长彭刚共同担任该课程负责人。计划到 2020 年，这门必修课覆盖所有本科生，并力争面向研究生提供课程和指导。

据了解，该课程将成立专门的教学机构，组建不少于 25 名教学系列专职教师的教学队伍，并鼓励各院系不同专业背景的教师共同参与授课。课程采取小班讨论的授课方式，每班 15 人左右。不同主讲教师可以根据自身专业背景和学生的具体情况，在教学内容和风格上各有不同，但是在训练的范式、学生写作的产出、教师对学生写作与沟通实践的指导等方面，要求相对一致。

为什么大学生写作能力还是差?

曾经在一次讲座上，一位大学教授坦言，对于大学生来说，写作不是什么高级的能力，而是一项基本技能，是每个人都应该会的东西，不应该成为所谓的“资本”。可现实是，很多大学生已经丧失或正在丧失这一基本技能。经历过 12 年语文教育，被高考作文历练过的学生进入大学之后，写作能力却被大学教授们嫌弃——“逻辑思维能力差”“完全不会写学术论文”“连摘要都写不好”“规范语言不会用，全是网络口语”……

这与大学的课程设置有关。一些大学开设了“大学语文”课程，但往往沦为

鸡肋般的存在。教学方式的刻板僵化、考核的低要求，导致学生丧失学习热情，以“能过就好”的心态挣学分。至于更细化的写作课就更少。甚至在大学的文科专业里，写作也未得到应有的重视。据了解，做得比较好的有中山大学中文系，该系学生在本科四年，要完成 100 篇作文、8 篇读书报告、学年论文、毕业论文的写作，均为必修课，有专门的导师进行指导，但这种制度在全国大学的文科专业里也缺乏类似案例。可以说，无论存在与否，大学的写作课都处于一种相对尴尬的境地。

另外，大学一般被认为是学习高等专业知识的地方，对怎样写好一篇文章、怎样与人有效交流等人人都自以为会的基础性知识与技能，总有人难掩轻视，认为不值得花时间与精力去学习。

由此，很多大学生写作能力弱、沟通交流有缺失也就不足为怪了。这些欠缺，短期内会影响他们的课业成绩、论文质量及与人沟通交流的效果。待走上工作岗位后，更会影响他们一生。一些大学生连基本的书信、通知都不会写，简单的书面表达中，错别字、词不达意、语句不通、逻辑混乱等现象频现，成为大学生个人发展的一大桎梏，已经引发不少深受其害者的反思。在社会层面，时不时地会出现赞叹民国时期学生优秀写作功底的声音，也从反面印证了我们现在写作能力的普遍缺乏。补上这一短板，已成共识。

“写作课”一出，收获八方点赞

大学主动拾起写作与沟通这门长期被忽视的基础性技能，从微观上说，是深刻认识到了其对于一名合格大学生的重要性，以必修课的设置唤起和引导学生注重表达、学会沟通、崇尚逻辑思维。在写作能力的提升中，让学生逐渐明白基础和细节的重要性，进而推崇并吸纳拒绝浮躁、回归基础、从头练起和脚踏实地的思维和风尚。从宏观上讲，是回归教育的本质，重视学生可持续发展，以培养符合时代社会需求人才为己任，意义重大。

不过，就整个教育培养体系的连贯性而言，不能局限这种书面与口头表达等技能层面的提升，还需要在实际中，强化基础性知识的教育和能力的培养，以缜密流畅的教育模式与流程来优化学生知识结构，培养学生科学理性的思维，提升学生解决实际问题的能力，帮助其养成终身学习、科学学习的态度与习惯。

国外高校如何帮助大学生“修炼”写作功力?

2015 年 10 月，历时 3 年筹划的美国全国写作统计发布，调查显示，96%的四

年制高校开设了大一写作项目，其中54%的大一写作项目为期一年。虽然每所高校的大一写作项目的教法略有出入，但整体还保持着理念上的一致性。堪萨斯大学的每门写作课被分为四个单元，每个单元都有一堆繁复的要求：第一单元要你掌握“批判性提问”的技巧，第二单元要将几篇阅读材料交叉对比后选题论证，第三单元自选课题找资料进行研究，第四单元则要自行总结一学期来的写作技巧。

虽然写作课被分成四个单元，但每个单元的任务和流程都一样，即第一个星期提出论文设想，第二个星期交出论文第一稿，第三个星期交第二稿，第四个星期交终稿。每个单元的阅读材料都不同，一般都是一些近现代知名作家的随笔或小说节选。面对这些作品，阅读后提炼论点不难，从文中找论据来支持自己的论点也相对容易，而要说出作品的不足却着实让人感到头疼。因为美国的写作课重视“对作品的评判”，学生要在每篇论文最后阐述所读作品的不足，从而锻炼批判性思维。

此外，美国的大一写作课一点都不轻松，它的严格要求更体现在学术诚信方面，几乎每所大学大一写作项目的网站上都明确标出了“学术不端”的严重后果。密西根大学在其网站上用相当长的篇幅详细描述了如何正确引用他人观点，无论是从书中还是从与他人对话中得到的启示，都需要以恰当的方式在文中体现出来，并在文末的参考文献中按MLA或APA的格式要求列出。

同时，任课老师在第一堂课发放的教学大纲上也会白纸黑字地标明抄袭的后果，情节较轻者会得到挂科的处分，严重者将直接被学校开除。写作老师还会在每次的作业要求中再三声明抄袭的后果，时时提醒学生不要踏入雷区。

在美国高校极为严格甚至可以说是严苛的大一写作项目的“洗礼”下，绝大多数学生都掌握了基本的学术写作技巧，在未来的学习中，他们脑中会紧绷“学术诚信”的弦，按照大学的要求完成一篇篇论文，不断精进写作技艺。

一种行为重复多次便成为习惯，学术诚信同样如此，高校需要在学生刚入校时就规范其行为，同时传授他们正确的写作方法，时间久了他们便觉得写作其实并没有那么难。

（本文综合整理自澎湃新闻2018年5月22日《清华要开设“写作课”，收获点赞声一片不是偶然》、麦可思研究2018年11月1日《高校接二连三开设这门课，大学生为何这般被教授“嫌弃”？》）

【资讯精选】

第二届复旦大学通识教育研讨会召开

11 月 17 日，以“通识教育：以学为中心的教学实践”为主题，复旦大学召开第二届通识教育研讨会。来自北京大学、清华大学、复旦大学、南京大学、武汉大学、西安交通大学、上海纽约大学、香港中文大学、台湾中原大学等 120 多所高校的通识教育主管领导、通识课程主讲教师、研究学者近 400 人参会，研讨通识教育理念，分享通识课程建设和教学经验。

复旦大学副校长徐雷致开幕辞。美国学院与大学协会（AAC&U）副主席 Terrel L. Rhodes 作了题为“通识教育的力量和潜能：通识教育蓝图与标记”的报告。西安交通大学电子与信息工程学院院长管晓宏院士介绍了西安交通大学 7 年来开设的“表达与交流”核心通识课。北京大学元培学院院长李猛教授详细阐述了专业化时代通识教育的目的、形式与制度。上海纽约大学常务副校长暨美方校长 Jeffrey S. Lehman 探讨了“建立创新文化的教育”。超星集团董事长史超介绍了通识教育在移动互联时代产生的一系列新变化与新问题，并分享了超星尔雅在与复旦大学深度合作开发通识在线核心课程的过程中获得的宝贵经验。

复旦大学通识教育中心主任、哲学学院院长孙向晨教授重点介绍了未来三年复旦通识教育建设目标：强调质量为本，完成现有课程“提质升级”工作，形成“复旦通识”的课程标准和规范；突破课程边际，建立服务学习、通识游学、国际合作等系列课程，实现通识教育“走出课堂、走出校门、走出国门”目标；课程优化组合，建立具有跨学科性质的核心课程学程；通识成果辐射推广，完善复旦通识在线课程体系，实现优质课程资源的校际共享。

扫描右侧二维码可观看上述主题演讲→

为实现更加深入的交流与研讨，本届研讨会设立“人文类通识课程教学”“科学类通识课程教学”“学生写作能力培养”“通识教育管理与评价”四个分论坛。

在“人文类通识课程教学”分论坛中，与会嘉宾围绕“如何引导学生阅读经典，提升人文素养”主题分享了北京大学“中国古代史”、复旦大学“修昔底德战争志”“托克维尔论美国的民主”等课程建设以及南京大学经典研读课程的建设经验。

如何建设好科学类通识课程一直是通识教育面临的主要问题。在“科学类通识课程教学”分论坛中，参会人员详细了解了武汉大学“自然科学经典导引”课

程、中国海洋大学行远书院的“大海洋”课程、复旦大学“生命进化论”课程的设计思路和教学经验，共同探讨了通识教育应如何融合科学与人文精神，如何在课程教学中引导学生凝练学科核心素养，具体化通识教育目标等内容。

写作能力培养正日益得到高等教育界的广泛关注。参加“学生写作能力培养”分论坛的教师围绕如何设计专门通识写作课程、如何开展对学生的写作能力训练等问题开展了热烈讨论，南方科技大学、清华大学、香港中文大学、复旦大学教师代表介绍了各学校开设写作能力训练的课程和相关培训活动。

有效的通识教育管理是通识教育走向成熟的重要标志，通识课程“挤掉水分”的关键在于对课程质量进行客观、科学、针对性地评价。在“通识教育管理与评价”分论坛中，来自香港中文大学、台湾中原大学和复旦大学的通识教育管理者分别报告了通识教育管理经验和课程质量保障体系建设情况。

当前，我国大学通识教育正处于关键期，需要大学携手合作，共同努力。据悉，复旦大学将每三年召开一次通识教育研讨会，在总结阶段性工作成果的同时，也致力于推进中国大学通识教育的深入开展。

（摘编自复旦大学新闻文化网 2018 年 11 月 17 日）

第二届应用型大学通识教育论坛在西安举办

10 月 27 日，在西安欧亚学院举行的“通识教育面面观”——第二届应用型大学通识教育论坛上，来自复旦大学、武汉大学、香港中文大学、台湾大学、中原大学等高校致力于通识教育研究的专家、学者齐聚一堂，就各自院校对于通识教育的实践经验及研究成果进行了分享交流。

论坛旨在通过了解不同性质、不同类型、不同地域的高校在通识教育方面做出的多样化构想和实验，交流、学习各高校成功的实践经验、先进理念与教学手段，为中国通识教育下一步的推进提供有目的性和计划性的指导。

“溯源中国的通识教育，其特定的历史文化特征决定了其与西方通识教育知识体系构建的差异性。非功利性、非专业性、非职业性是中国通识教育的基本特征。”来自武汉大学的桑建平教授明确了中国通识教育区别于耶鲁大学、哈佛大学等西方高校的特征。武汉大学在构建通识教育体系的过程中，以此特征为原则共经历了三个发展阶段。

台湾通识教育学会理事长、台湾大学教务处教务长及共同教育中心主任、台湾大学生化科技学系特聘教授庄荣辉分享了台湾大学通识教育的三段改革历程。

他从通识教育与教学创新两个部分，简述台湾大学在每一个改革阶段面临的核心问题，以及如何决策与实践。庄荣辉分享了台湾大学“X+1”的创新教学模式——“深碗课程”，其终极目标是通过实践深碗通识，提升学生的自主学习意识；将学生作为核心主轴，实现学生专业外的基本核心价值。

复旦大学高等教育研究所副研究员、复旦大学通识教育中心研究室主任陆一博士从“现代大学的通识教育是什么”“通识教育的几种主要实践路径及其区别”“通识教育多种可能的实践方案”三个方面说明了通识教育在中国的落地是多元化的。她提倡通识教育的发展无需以个别高校为蓝本，应具备本土意识，根据校本建构特有的通识体系，进行多元探索，实现整体繁荣。

“我也可以读经典：为通识教育科目提供学习支援和注入体验学习因素”是来自香港中文大学的赵茱莉老师带来的演讲报告。赵茱莉提出了“同材辅读计划”“建立学习社群”等建议，其目的是实现通识课外延伸，帮助学生更好地进行阅读。赵茱莉立足于当今社会，认为通识课程应注重利用科技辅助学习，提升学习兴趣，也要利用社会实践的机会深化通识教育学习。

“通识教育面面观”，“观”的是广度也是深度。通过众多学者做的高校通识教育改革多元化的探索历程与实践经验的分享，大家明确了通识教育的根本目及发展路径。汲取多层次、多样化的教学手段，建构校本特色的通识教育体系，是未来通识教育需要思考和探索的方向。

（摘编自西安欧亚学院微信公众号 2018 年 10 月 29 日）

中国教育三十人论坛第五届年会
暨重构教育评价体系高峰论坛在北京举办

中国教育三十人论坛第五届年会暨“重构教育评价体系高峰论坛”于 2018 年 12 月 2 日—3 日在北京举行。中国教育三十人论坛每年 12 月在北京举行一次年会，围绕教育改革的重要问题展开讨论，迄今已经连续举行四次。本届年会是全国教育大会后首个以教育评价体系为主题的论坛。

12 月 2 日上午为大会主旨演讲，下午围绕“大学排行榜科学吗”“新高考改革得与失”“学生负担与能力培养”“如何评价教育创新”等话题分设四个论坛。

扫描右侧二维码可观看主会场演讲→

（摘编自中国教育三十人论坛微信公众号）

《人工智能+教育》蓝皮书发布

11 月 10 日上午，《人工智能+教育》蓝皮书发布。该蓝皮书由北京师范大学未来教育高精尖创新中心编制，汇集来自计算机科学、教育学、心理学、认知神经科学等专业背景的研究者组成编委会和专家委员会，从教育的视角梳理人工智能落地教育的场景，并结合人工智能技术的研究热点，展望未来“人工智能+教育”的发展方向。

1. 人工智能时代未来教育五个发展趋势

人工智能技术的发展，将使得未来教育发生重大的结构性变革，虽然具体变化形态是多样的、无法预测，但以下五个发展方向则是确定的：

（1）未来教育要关注人机结合的制度体系与思维体系：要善于运用人机结合的思维方式，使教育既实现大规模覆盖，又实现与个人能力相匹配的个性化发展；

（2）未来教育要关注核心素养导向的人才培养：未来教育应致力于培养面向人工智能时代的创新人才，引导学习者在学习和工作中，发展关键能力与核心素养，培养创造力而不仅仅是记忆知识，才能更好地适应未来时代的发展；

（3）未来教育要关注学生的灵魂和幸福：未来教育应是更加人本的教育，为学生一生的幸福和成长奠基。随着智力劳动的解放，教师有更多的时间和精力关心学生心灵、精神和幸福，跟学生平等互动，实施更加人本的教学，使得学生更具有创造性；

（4）未来教育要关注个性化、多样性和适应性的学习：在人工智能技术的支持下，面向大规模的学习者群体，建立促进个性发展的教育体系，是未来教育发展的基本趋势。使每一个儿童在其原有的基础上获得适合他自己的教育服务是未来教育应该追求的价值之一；

（5）未来教育要关注人机协作的高效教学：人工智能在教育中的应用与研究应借鉴吸收学习科学领域的最新研究成果，在借助人工智能技术更科学全面地了解学习过程的基础上，建立更准确的学习模型，实现更人性化的功能。

2. 人工智能+教育发展的五个建议

国务院印发的《新一代人工智能发展规划》中强调了人工智能在经济发展、民生改善、国际竞争等方面的重要性，应当利用智能技术加快推动人才培养模式、教学方法改革，构建包含智能学习、交互式学习的新型教育体系。要想更好地推

进“人工智能+教育”的变革，建议：

（1）加强数据汇聚，消除数据壁垒，建立合理使用数据的制度与政策体系，促进数据的流通与流转，在保护学生和家长隐私的前提下，合理、平衡利用数据来发展教育智能；

（2）关注多元应用场景，避免人工智能强化应试教育，改变以“讲、测、考、练”为核心的人工智能教育应用现状，人工智能要在降低教师的负担、降低学生学习知识的负担、促进学生德智体美劳全面发展方面等方面，起到更加积极的作用；

（3）开展跨学科研究，单一技术创新无法推进人工智能+教育的变革，要积极推进教育学、信息科学、心理学、体育学、管理科学等多学科的协同攻关，国家相应设置重大攻关项目进行引导，促进多领域、多学科的交流与创新；

（4）提供开放平台和服务，大型企业和研究机构要多开发开源的人工智能组件库和算法库，提供人工智能开放云服务，对中小型企业开放其计算能力，实现人工智能服务人人可用，打造智能教育服务生态；

（5）推广智能教育试验示范，开展人工智能教育示范区建设，推动规模化应用，探索人工智能破解教育难题的思路，寻求能够有效提升教育质量途径，探索“人工智能+教育”的制度体系设计。

（摘编自未来教育高精尖创新中心微信公众号 2018 年 11 月 10 日）

送：校领导　　发：中层干部　教师党支部

本期主编：陈红军　　执行主编：李　江　　责任编辑：汪霖霖
电话：80789300　　邮箱：fzghc@hebtu.edu.cn　　网址：http://fzghc.hebtu.edu.cn