

通识教育的意义:一个话语分析的视角

■李会春

摘要:通识教育在认知和实践上均存在巨大分歧,而传统的本体论研究和类型学路径在澄清这种混乱和分歧上有诸多不足。为解决这一问题,文章区分了两种不同类型的通识教育——“概念中的通识教育”和“使用中的通识教育”,并以后者为研究对象,采用话语分析法梳理当下中国通识教育实践中的四种主要话语:全面发展话语、文化本位话语、人文主义话语和实用主义话语。全面发展话语认为通识教育应当促进学生的全面发展,在正式课程建设上,则存在分工式和整合式两种不同思路。文化本位话语看到了传统通识教育课程体系中知识碎片化的弊端,认为通识教育应追求课程的精致化,并着力于提升大学文化自觉意识并培育学生对文明的基本认知。在制度设计上,它极为关注微观层面的课程建设和教学设计。人文主义话语看到了传统教育中知识与人生的断裂,主张通识教育要帮助学生理解知识之于生命和生活的意义。实用主义话语则关注通识教育之实用性,强调通识教育要满足社会和个体的需求,更为关注技能化的学习结果。

关键词:通识教育;话语;全面发展;文化本位;人文主义;实用主义

中图分类号:G40-01 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-2311(2015)9-0012-08

作者简介:李会春,男,丹麦奥尔堡大学哲学博士,复旦大学高等教育研究所助理研究员,研究方向为通识教育、大学教育教学改革、教育社会学、教育研究方法(上海 200433)。

DOI:10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2015.09.002

一、引言

通识教育在当代中国的开展已有多多年,已成为中国高等教育领域不可或缺的组成部分,深刻地改变了中国大学的育人面貌。然而生气勃勃的表象下存在着认知和实践方面的分歧。表现在:一是学者们对通识教育价值和目标欠缺共识,存在诸多差异:“补课”论,全面发展论,人格培养论,实用技能发展论,适应未来生活论,不一而足;二是术语使用不尽一致。尤以文化素质教育和通识教育的界定不清最为典型:两者在实际使用中时而是同义词,时而却内涵迥异。尽管不少学者尝试厘清这些概念之间的差异^①,但未能建立共识。同时,这些解读彼此又存在诸多矛盾,使得共识的形成更为艰难。三是通识教育内部结构的凌乱、碎片化、缺乏衔接。各高校的课程目录中名目繁杂:公共选

修课、通选课、通识课、通识核心课、文化素质教育课等相互交叉却又纠缠不清。开课类型也非常多元化——通识课程既可能是人文类的经典研读课,也可能是语言计算机类的技能训练,甚至还可能是纯为满足学生好奇心的社会热点课程——不同类型课程的并存大大削弱了课程整体的内在一致性。这也在某种程度上表明:通识教育无论从理论上还是实践上看,都存在巨大的内部差异。

学界在厘清通识教育的概念混乱以及理解通识教育内部差异性上已有多多年尝试。总体而言,有两种方法论路径:

从本体论层面开展研究,探究通识教育的本性。这一路经常常去追问“什么是真正的通识教育”或“通识教育的本质是什么”。如果能成功探求到通识教育的本性,其他问题自然迎刃而解。所有通识教育的本

体论研究都可以被视为对这种先验的通识教育本质的追寻。这一思路执着于抛开通识教育表面的差异和混乱,而求得通识教育的真正本质。它假定存在一个先验的独立于主体解读之外的确定的唯一的通识教育本性。然而,如果我们把通识教育视为人为建构的产物而非独立存在的客观真理,便不难发现这一种路径必然面临这样的尴尬:即通识教育的真正精髓或本性并不存在,其本性同样是人为建构的结果。

第二种思路是直面通识教育内在的差异和多元性,并尝试用理性去把握这种差异。常见的思路是类型学思维,把通识教育在形式上的差异归因为不同模式的对立^②。类型学思维能迅速拓展我们对某一现象的基本认识,并便于实践中根据已经确认的类型对其进行模仿。然而,这一思维背后有如下缺陷:1.进行类型学划分前提在于建立一整套基于“属加种差”原则之上的系统分类标准,而当下对通识教育尚无获得广泛认同的分类标准,关于“种差”的共识始终无法建立。2.不仅如此,对“属”本身的认知也存在巨大危机。不同学者对作为“属”的“通识教育”定义并不一致,“属”的内涵处于动态的变化过程之中。3.把混乱和差异归为不同模式的对立低估了通识教育内部的多元性和差异性。通识教育内涵极为庞杂,包含了诸多不同甚至互相冲突的历史渊源,哲学假设,教育价值和实践形式,难以通过简单的类型学思维加以划分。

二、本研究的思路

综上,本研究既不在于追问通识教育的本性(即何为真正的通识教育),也不进行通识教育的类型学分析,而首先把“通识教育”视为一个语言学议题。我们首先对“通识教育”这一术语做两种区分:

一是“概念上的通识教育”(General Education in concept),包括学者们对通识教育的理念界定。在这一层次上,通识教育的意义是由学者们(或理论家)依据一定的教育理念赋予的。

二是“使用中的通识教育”(General Education in use),包括政策文本、课程目标、教学大纲、课程运作中实际发生着的“通识教育”。在这里,通识教育的意义不是理论家根据理性主义的原则制定的,而是由各种行动者(actors)在日常实践的展开中逐渐赋予的。在这种意义上,“概念上的通识教育”可以被视为一种特殊

形态的“使用中的通识教育。”

“概念上的通识教育”和“使用中的通识教育”并不一致,两者往往发生某种程度有时甚至是巨大的疏离。按照维斯根斯坦的语言学理论,概念本身并无意义,它只有在被使用的时候才能产生意义。对概念意义的解释固然离不开理性的参与和推导,但更需要回到生活世界中,看它在实际生活中的运作。在这种意义上,“概念上的通识教育”更多是理念上的,代表着研究者们对通识教育的个体解读——前文所言及之种种分歧,其根源在于学者们仅仅关注了“概念上的通识教育”。而只有“使用中的通识教育”,才在实际中不断建构着通识教育具体而真实的意义。

按照这一逻辑,研究的核心不在于从理性上推导概念的本性,而在于展现这一概念在实际中是如何运作的^①。为此,我们暂时悬置通识教育这一概念,把目光投向生活世界,即“使用着”的通识教育——包括与之相关的政策文本、研究文献、高校的课程目录和大纲,甚至师生的实际体验——去理解实践中通识教育的意义究竟为何。我们不是去追问通识教育精神究竟是什么,好的通识教育是什么,而在于呈现政府、高校、理论工作者和实践者们等各种主体使用“通识教育”时,他们究竟赋予通识教育怎样的内涵。

采用这一研究思路除了理论上有助于我们从更深层次上理解通识教育的丰富性外,它本身也具有面向实践的意味。必须承认:尽管研究者常常抱有依靠理论来改造实践的美好幻想,然而通识教育毕竟是一种高度“本地化”(localized)的知识——所有的行动者包括政府、学者、学校、教师、学生都在实践中对其进行解读。因此,通识教育前途往往不是由通识理论家或好的通识教育理论决定,而由众多行动者在日常教育实践中,对通识教育进行本土化解释的基础上开展的。因此本文所涉数据中,无论其是否被学者们界定为通识教育,只要它处于“被使用的状态”,均在我们的视野之中。例如,不少高校的通识教育目录中提供了大量满足学生闲情逸致的课程——尽管他们常被批评为不符合“好的通识教育”的目标,甚至根本不属于通识教育——由于它属于生活世界中“被使用的通识教育”范畴(也代表着一些实践者对通识教育的本地化解读),我们仍然把它列入考察范围之内。

此外,福柯的话语概念^②也是开展本研究的主要理论依据之一。话语确定了什么可以被表达,什么是

合法化的知识。对某一种通识教育的话语来说,它呈现了一种通识教育的世界观,在这一话语体系内,只有某些内容可以被称为通识教育,而其他内容则不能为视为通识教育(至少是有瑕疵的通识教育)^③。在福柯那里,对话语的分析主要通过知识考古学^[2]的方式进行——呈现人们习以为常的概念在历史进程中如何分解、转移、重组的。在本研究中,鉴于中国通识教育历时尚短,不足以进行长时段的历史分析,更由于关于通识教育的一切话语正处于进行过程中,因此本文目的并不在于揭示通识教育话语的过程性演变,而是呈现最近二十年通识教育发展的横断面观察。但即使如此,我们也能从个别维度上观察到通识教育的话语演进。

在研究材料取舍上,凡是与通识教育相关的言语、文本和实践形式,只要属于“使用中的通识教育”,都可以纳入本文考察范围。通过考察通识教育在实际生活中的运作,我们不是为了得出一个统一的通识教育定义或本性,而在于超越对具体概念的争执,理解生活世界中通识教育的意义建构,理解不同话语体系中通识教育真理观的差异,展现通识教育的多样性、不确定性和片段性。只有在此基础之上,方有可能理性开展我们对通识教育的规范性研究和对话,进一步反思我们应当构建一个怎样的通识教育体系。

另外,中国通识教育进程可以被视为全球高等教育教学改革浪潮的一个部分,尽管国内高校对美国通识教育有诸多借鉴之处,但却并不能把中国通识教育简单视为对国外通识教育模式的移植,而忽视其发展的独到之处。因此,我们认为不能简单使用国外的通识教育理论(尤其是通识教育模式的划分)来解释国内的通识教育实践,而应充分认识到中国通识教育发展的本土特色,切入中国实践领域,理解中国通识教育发展的内在逻辑。考察“使用中的通识教育”,有助于我们理解通识教育在中国的“本土化”进程,并进而逐步建构起一个理解中国通识教育发展的框架。

三、通识教育的四重话语

(一)全面发展话语

1.分工式的全面发展。这一话语具有深厚的历史渊源,可上溯到古代的六艺和儒家育人思想,也可在近代蔡元培、梅贻琦等教育家关于教育的论述中^[3]找

到对照。1949年后新中国教育目标的规定直接承自于马克思的全面发展思想,并逐渐成为政府对教育的基本指导思想。例如:毛泽东1957年曾提出“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟有文化的劳动者。”然而全面发展的育人理念在计划经济时代高度强调专才培养,以及教育要与经济部门密切对接的制度设计中逐渐被弱化。改革开放以后,全面发展的话语重新进入政府和高校的视野。在这一话语中,最突出的体现形式就是素质教育。20世纪80年代之后,政府颁布了一系列文件,确立了素质教育的基本思想。1993年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中明确提出教育要培养“德、智、体、美等方面全面发展的社会主义事业建设者和接班人。”

推进素质教育最基本的手段是:对人的素质加以分解,并且把不同素质培养的责任赋予不同的课程(从中小学到大学教育均如此)。传统的全面发展最主要包括“德、智、体”三个方面,并且分由思政课、专业课、体育课负责各自素质的培养。鉴于疗救专才教育模式下学生发展过于片面,视野过于偏狭,人文素养不足的需要,20世纪90年代开始,文化素质被单独提出来并与传统的“德智体”并列,从而掀起了90年代中期开始一直绵延至今的文化素质教育运动。

1998年教育部颁布的《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》提出“加强文化素质教育是大学生全面发展的需要”,并对高教培养的人才素质进行了系统划分——思想道德素质、专业素质、身体心理素质、文化素质——同时规定了文化素质教育的任务:对学生进行人文素养教育^[4]。理工科学生要学习人文社科类知识,而文科类学生要学习自然科学类课程,并以强制的方式将这一规定确立下来。此后,各高校均设立了公共选修课,并规定了学生修读的最低要求。此外,文化素质教育还关注到正式课程之外的制度设计,因此积极鼓励开展第二课堂活动以及校园文化环境建设(本研究主要关注正式课程体系建设)。

从正式课程体系构建的角度看,全面发展的实现手段大致是:各类课程各司其职,在分工基础上形成较为全面的人的素质。此时的文化素质教育可以被解读为全面发展教育话语下的子系统:以公共选修课面貌出现的文化素质课程专司文化素质培养,与培养思想道德素质的思想政治类课程,培养身体素质的体育

心理课以及培养专业素质的专业课程一起构成全面发展教育体系的基石。在这一话语体系中,课程与培养目标紧密对应。宏观上,文化素质教育课程对应于文化素质的培养;微观上,文化素质教育体系内部,自然科学类课程对应自然科学素质,人文社科类课程对应于文化素质。每一类课程都对应于一类特定素质的培养。尽管理念上我们也强调把“文化素质教育贯穿于大学教育的全过程”,但主要指的是“将文化素质教育贯穿于专业教育始终”^[4]。其他公共必修课是否应体现文化素质教育精神,似乎并无涉及。

狭义上的通识教育即为文化素质教育之意。时至今日,文化素质教育依然是不少高校推进通识教育的主要手段。

2.整合式的全面发展。在文化素质教育推进之时,由于它恰与国外盛行的通识教育存在共通之处,因而与通识教育发生了某种融合,进而发生了流变。文化素质教育分工基础上的全面发展逐渐被以通识教育为标志的整合式全面发展代替。

从教育目标上看,通识教育不再是针对某一种具体的素质,而是提供一种更为全面的素养。从这个意义上讲,它与全人教育、博雅教育具有某种相通之处。它不再是全面发展教育下的子系统,它本身就等同于全面发展教育,或至少具有其意味。从课程设置上看,它把传统分工体系下的公共必修课和公共选修课整合到一个更为统一的框架之中。在通识教育框架下,它依据一定的理念把课程归入不同的知识领域或模块。各个高校在具体模块的划分上有不同,但可以粗略地分为人文学科、社会科学、自然科学三大类。传统的公共必修课加公共选修课均按其所属知识领域不同(注意:不是按职能划分)划入不同的通识教育子模块中,从而构成一个全面发展(除专业素养外)的培养体系。各个领域虽然有其具体的培养目标,但都必须体现共同的通识目标。可以说,通识教育代表了更为整合的全面发展理念:(1)目标的整合。通识教育的目标不是以分工形式分散在不同类型的课程中,而是要求所有课程都需要体现相同的教育目标——尽管不同知识领域具体学习目标有差异,但在更为宏观的层面上必须都能体现通识教育之目标。这一事实可由不少高校对通识课程准入的原则性规定确认。例如:在北京大学关于通识课程的规定中,要求每一门课程必须体现通识教育目标方能进入通识课程目录^[5]。(2)课

程的整合,不同课程都必须纳入同一个框架之下加以统筹。在文化素质教育时代,由于全面发展话语下的各个子系统均分属于不同管理部门,因而导致不同课程缺乏统筹而在结构上呈现碎片化,整合式的全面教育(也即通识教育)有利于学校层面对全面发展涉及的各个要素进行统筹——至少从形式上是如此。

在此基础之上,通识教育的角色,以及它在大学教育中的地位也得到了重新思考。在文化素质教育时代,由于它被定位于全面发展的子系统,所以经常被视作“补课”式的教育。文化素质教育在课程体系中的选修地位,无特定学科力量的支持,无专业的师资队伍,使其在课程体系中不免有被边缘化的危险。在文化素质教育游离到整合式全面发展的通识教育之后,通识教育由于合并了思政教育、外语教育、计算机教育、体育教育、文化素质教育课程而成为大学教育体系中的重要力量。它不再是依附于全面发展话语下的分工系统,本身已具有全面教育的意蕴,而成为与专业教育并驾齐驱的重要力量。对通识教育地位和角色的思考也逐渐增多。目前有两种倾向:一是认为通识教育(全面发展教育)应当是专业教育的基础(注意这里通识教育地位是基础性的,而非分工性质的,从而间接强化了文化素质教育的地位),学生开展专业学习的前提是已经接受比较全面均衡的教育。第二则更为激进,认为应当克服大学教育中通识教育和专业教育分而治之的理念,整个大学本科教育都应该向通识方向(全面发展方向)拓展。

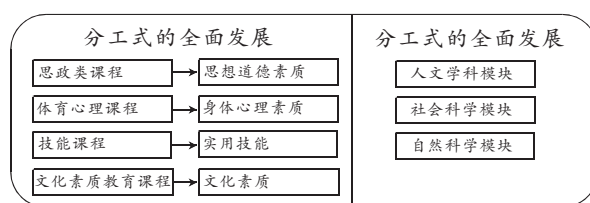


图1 全面发展话语通识教育的两种类型

就教育目标而言,无论是早期的文化素质教育还是之后的通识教育,理念上都强调学生多个维度的发展,把拓展视野、技能发展(如表达能力、解决问题能力、批判性思维能力)、人格培养(如伦理道德意识、思想政治素质)、“学做事”“学做人”、创新意识等诸多目标都囊括其中。但在实践中,大多都偏重于学生认知层面的发展,主要目的在于避免视野偏狭,帮助学生了解其他学科,扩展视野,培养学生更为整全的认知

结构。不少高校颁布的通识教育或文化素质教育的政策文本都把“了解其他学科的知识 and 思维方法”作为重要的教育目标。然而鉴于通识教育(或文化素质教育)的现实地位,不少高校只热衷于宏观层面的通识体系建设(如建设多少模块,多少门课程之类),而缺乏对课程和教学等微观层面的关注。这导致不少通识课程沦为浮光掠影式的学科概论、科普性甚至趣味类课程,从而极大地制约了通识教育质量的提升。

(二)文化本位话语

与反思专才教育弊端后复兴的全面发展话语不同,文化本位话语是在对已有通识教育和文化素质教育体系的批评和反思中逐渐兴起的。当然,从一个更大的视角看,它可能也与进入新世纪之后教育文化功能的复兴有关——毕竟新中国建国之后相当长时间,教育的政治和经济性功能被大力推崇,而文化性功能相对处于缄默和被压抑的状态。

文化素质教育(或通识教育)在推进过程中出现了两个问题:一是结构的碎片化。课程构建上往往因师设课,不同课程之间缺乏衔接。二是课程的肤浅化,沦为概论或趣味课。在不少研究者那里,通识教育既不是支离破碎的囊括各门学科的大杂烩,也非概论或科普课,而是一种非常精致的人文教育。通识教育在大学教育中的定位不应是提供“营养学分”的补充性力量,而是培养学生人文素养的基础性力量,甚至是整个大学教育的基石——专业教育开展必须建立在有效的通识教育基础之上。因此,这一话语把人文教育当作通识教育的核心任务,把学生人文素养培养、大学文化自觉、乃至民族文化主体性树立紧密结合起来。学生需要在研读经典典籍基础之上,理解并把握

中西文化的基本脉络,建构主体意识,对一个文化系统形成基本认知、认同和反思能力^[6];大学要有文化自觉意识和文化责任感,成为社会文明传承的中心;在此基础上,树立本土文化的自主性^[7],抵御殖民主义。

在课程建设上,这一话语首先重视对通识教育体系的结构优化,强化不同课程之间的联系,提升通识教育体系内部的统一性。典型例子是以经史脉络统率课程的整体结构^[6]。其次,它关注单门课程的建设,提升课程的深度和学习强度——从概论课转变为以经典文本深度阅读和讨论为主的精致课程^[6]。学生需要直接进入经典文本,把握中西文化的历史脉络。再者,它极为强调对微观教学过程的干预,重视对经典文本的深度介入、高强度的阅读任务、密切的师生互动和生生互动。这些建议得到了不少高校的热烈回应,也成为近年来不少高校通识教育改革的重要方向。在北京航空航天大学的一份课程要求中,可以看到:每一章节均提供了大量的经典文本作为阅读材料,要求学生能研读完相关文本并在此基础上形成自己的看法以备课堂发言和讨论。学生还被要求撰写大量读书报告,完成规定的课堂讨论,完成小作业^[8]。高要求、高密度、高投入,是该类课程的基本特征。

毫无疑问,这一话语植根于中国古典经史教育的传统,同时受到了来自美国的永恒主义思想的影响。这一话语面临的问题:一是深度经典阅读课程容易走向专业主义,从而使通识课程更为学科化和专业化^[4]。二是固然研读人文经典有助于培养学生人文素养的培养,然而阅读经典和培养人文素养间虽有高度相关,但却无必然的因果关系。同时课程深度和难度的增加意味着学生学习负担的增加。三是这一话语过多关注人文社科类通识课程的建设,非人文社科类课程似乎被排斥在通识体系之外,因而难以解决自然、工程、医学、工具性课程的“通识化”问题。

(三)人文主义话语

人文主义话语与文化本位论都兴起于本世纪之初,都强调研读经典和学生人文素养的培养,因而常被混为一谈。然而二者却有显著不同。

两者都在反思现有教育体系基础上发展而来。然而,文化本位论者对教育的批评更具认知主义色彩,指向通识教育体系的碎片化;人文主义话语则关注专业教育视域下知识与人的生命和生活世界的疏离。文

表1 通识教育话语分类

	全面发展	文化本位	人文主义	实用主义
背景	专才教育弊端暴露	通识教育体系的碎片化	知识与人生的断裂	长期存在,切合当下社会需求
目标	拓宽学生视野;使学生了解其它学科的视角和思维方法;培养全面发展的个体	培养学生对文明的认知和反思,文化传承	帮助学生了解与自身、与他人、与自然的关系	帮助学生适应未来社会;培养未来公民;满足学生好奇与兴趣;培养实用性技能
话语内部分类	分工式全面发展	整合式全面发展	——	专业化技能 一般性技能
课程设计	文化素质教育课程	分模块的通识课程	人文经典阅读	课程的人文化 实用性课程、自由选修课
特色	关注顶层设计	关注微观运作和学习过程	——	关注学习结果

化本位论看到了不同知识之间的断裂,人文主义者看到的是知识和人生的断裂(当然现在的通识教育在这两方面都有缺失)。教育目标上,文化本位者偏重认知层面对文化和文明的认同、继承和反思,偏向宏大命题的表达;人文主义者则更关注知识与个体生命的联系,着眼于学生人文精神的养成,帮助学生思考自身与生命、与他人、与社会的关系,培养个体的道德和伦理意识(这更接近于中国古典教育培养道德主体的理想)。可以说,经常被提及的“学会做人”“人格熏陶和养成”的通识目标,更接近人文主义的表达。

在课程建设上,人文主义者既不同意把通识课程概论化科普化(与文化素质教育的差异),也反对为追求深度而把通识教育导入专业化(与文化本位论的差异),而是透过学习进一步加深人对自身、对他人、对社会的道德和伦理性思考。它对课程的改造主要包括几方面:一是设置主题性课程和跨学科课程,旨在把通识课程转化为围绕某些主题或宏大命题的人文性研讨;二是对传统通识课程尤其是科学技术类和工具类课程(如外语、计算机)进行人文化改造。例如:可以设计“科学、技术、人文”类课程,反思启蒙时代以来的人类中心主义,重新思考人和自然的关系^[9]。需要注意:对课程的人文化改造与全面发展话语中的“学科渗透”理念虽有相似,但意旨却不尽相同:学科渗透依然是学科本位的,而人文主义话语则把人文精神的培育作为课程设计的基本思路^⑤。

在学习方式上,文化本位话语和人文主义话语都提倡让学生从学习中获得意义。但二者“意义学习”的要旨并不相同:文化本位论更偏向奥苏贝尔认知主义式的意义学习^[10]——建立知识和知识之间的联系,让学生更好地理解知识本身的意义^⑥;而人文主义者更偏重罗杰斯人本主义式的意义学习^[10]——让知识与学生的生命和生活形成联系,让学生了解知识对人的生命和生活的意义。

在实践中,由于未能厘清二者的差别,不少人往往在实践中希望二者兼顾,希望能将二者纳入到同一个框架下:既能强化学习的深度,使学习更加专业化,又能搭建理论和实践的桥梁,把学生的生活世界和知识的学习连接起来。然而这不免在课程和教学层面上导致二者之间的紧张冲突^⑦。

然而二者往往不是截然分离的。中国传统文化中极为强调学以致用,以及道德主体的实践。如果说文

化本位论者体现一种“为往圣继绝学”的理想,那么人文主义者则更关注行动层面的“为万世开太平”:前为“求真”,后为践行。如何调和二者,这是一个需要长期研究的问题。

(四)实用主义话语

这一话语极为强调教育的实用价值,这在一贯强调“学以致用”的中华文化传统中具有深厚的历史根基。建国后对教育经济功能的强调是实用主义话语的集中表现。它要求高校的培养目标、专业和课程必须按照国民经济部门的需求进行设计。改革开放以后,虽然教育工具色彩有所削弱,但实用主义话语并未受到挑战,而以一种改头换面的形式存留下来。

这一话语把通识教育作为应对当下社会 and 个体需求的一种策略。首先,它强调教育系统需要根据当下和未来可能的社会需求设计教育目标,并把通识教育视为实现这一目标的手段。这里,既有培养社会性个体的向度——如中国传统话语中的“群中之己”,现代话语中的公民培养;也有培养市场化个体的向度——即培养适应市场的合格劳动力^⑧。其次,除满足社会需求外,它强调通识教育要帮助学生更好地适应未来生活,同时也要满足学生的多元化需求和兴趣。

实用主义话语强调教育的工具价值,要求通识课程必须培养某些实用性的素质。在实用主义话语内部也有显著的阵营区分:一种在实践中把通识素养视为更为专业的技能,并采用“课程-技能”对应式的设计理路——每门课程对应一种技能的培训,如外语课对应语言技能,计算机课对应计算机技能,等等。这实际上是一种古老的官能心理学的思路。从课程构建角度看,这意味着课程体系的不断膨胀:每增加一种技能的培养,就必须增加一种对应的课程。

而另一种实用主义话语着眼于更为长远的发展和更为一般的技能(generic skill)培养——包括表达能力、团队合作能力、创新能力、自我学习能力;等等。与容易过时的专业技能不同,这些技能可以更好地帮助学生适应不断变迁的社会和流动性极强的市场,因而能更好帮助学生适应未来的生活。同时,课程与技能之间并不存在刚性的对应关系,每一门课程都具备培养这些技能的目标。

在课程设计上,实用主义话语要求课程要突出实用效能。在这一话语之下,有三种课程类型:1.基于对未来社会的预判而设计的课程。如果回顾中国大学通

识课程中的“公共必修课”,不难发现教育内容蕴含着教育行政部门对未来社会需求的判断:两课除保证对大学生进行思想政治教育外,也包含法制和公民道德教育,外语课程和计算机课程则可分别视作应对“全球化”“信息化”趋势的具体手段。最近这些年来兴起的创业类通识课程则是针对未来市场进行预判而做的教育设计。2.被动应对社会变化而增设的课程——某些突发事件或突发性社会需求往往导致通识教育体系中被加入某一类课程^②。3.为满足学生兴趣和爱好而设计的课程,如厨师培训,园艺培训,宝石鉴赏等热点课程。这一话语与文化本位话语中强调学习“永恒不变价值”“人类文明精髓”的倾向截然相反。

这种话语较为重视学生的学习结果。技能型课程自不必说,对非实用性课程而言,同样必须关照实用性的学习结果,突出技能的培养。实用主义视野下的人文经典教育,不在于学生学习了哪些经典,更在于学生读完经典之后固化己身的各种实用性技能。近年来,对通识教育学业结果的评估得到越来越多学者的关注,并有不少研究付诸实践^[11]。在实用主义思潮影响下,对通识教育学业结果(尤其是实用性技能)进行评估可能是未来通识教育发展的一个极为重要的方向。毕竟其他三种话语中,通识教育或多或少都有非功利化的色彩。在一个功利主义的时代,通识教育只有证明自身的实用主义价值,才更有希望赢得来自各方的广泛认同,进而获得长久的生命力。

四、结语

从考察“使用中的通识教育”入手,笔者梳理了四种当下流行的通识教育话语:全面发展话语、文化本位话语、人文主义话语和实用主义话语。不同话语中的通识教育其哲学假设、价值取向、对教育内容的处理、教育结果认知上具有根本性差异。不少实践中面临的迷茫和混乱都来自于不同话语体系的碰撞和冲突。每一种话语体系都确立了一种通识教育的真理观,并且在某种程度上拒斥其他类型的通识教育。这进一步揭示了通识教育本体论研究路径面临的巨大挑战,同时也再次证实了通识教育是人为建构的概念,其内涵处于不断游移和变化之中。因而,试图寻找一种统一的“通识教育本性”或尝试用类型学思维把握通识教育内在差异的努力将会面临极大障碍。

在现阶段,不同的通识教育话语此消彼长,共存于中国通识教育实践的巨大舞台之上。每一话语内部的矛盾以及不同话语之间的张力,使通识教育话语不断发生着显著的漂移和转化,推进中国通识教育进程的演化。例如:近年来,文化本位话语和人文主义话语把对通识教育的思考进一步引向深入并在某种程度上影响了通识教育的发展方向。不同话语的共存,既是造就通识教育多元化和生气勃勃的活力之源,也在某种程度上酿致了通识教育实践中的各种乱象。从院校实践看,最大问题或许在于不少高校试图在同一个框架内整合这些互相冲突的话语。在不少院校颁布的通识教育文件中,通识教育的目标似乎无所不包:既要帮助学生了解其他学科的思维和方法(全面发展话语),也要让学生了解文化精髓(文化本位话语),培养学生的完整人格和人文精神(文化主义话语),还要培养学生的生存技能以让学生更好地适应社会(实用主义话语)。

从规范性研究以及实践改进角度看,一个高校内部通识教育的健康发展需要一个统一的话语体系——因为不同话语在同一个平台上的共存会影响课程体系的统一性,并导致通识教育体系内部的碎片化。然而这种尝试既会面临认知上的障碍(不同话语体系中的通识教育存在理论交锋),同时也会牵扯到通识教育体系内不同课程的管理归属难以协调和统一的问题。因而通识教育在追求统一性、协调不同话语的矛盾方面将会是一段漫漫历程。

注释

①参见李曼丽、王义道、陈向明等人的相关论述。例如:李曼丽.通识教育——一种大学教育观[M].北京:清华大学出版社,1999.陈向明.对通识教育有关概念的辨析[J].高等教育研究,2006,27(3):64-68.王义道.文化素质教育与通识教育关系的再认识[J].北京大学教育评论,2009,7(3):99-111.

②典型的例子是:研究者通常把通识教育实践形式归纳为四种模式:分布必修,自由选修,核心课程,名著课程。参见:李曼丽.通识教育——一种大学教育观[M].北京:清华大学出版社,1999.

③例如,在学者们的话语体系中,一些课程体系被界定为通识教育,而另一些则被排斥在通识教育体系之外。

④不少学者提出的把部分专业课程以“双重编码”方式开放为通识教育课程的构想已经体现了通识教育的专业化倾向。

⑤一位教育专家在某通识教育座谈会上曾举例说明如何把工具性课程转化为通识课程。一门名为“宠物养护”的课程如果仅仅教学生如何为宠物配餐,如何刷毛等技术,那它就不是一门好的通识课程。但如果课程能透过宠物养护升华到反思现代人的生存状态和

现代文明的弊病,那它就变成了一门优秀的通识课程。

⑥讨论课之前,学生往往被要求进行高密度的阅读,以便为学习和讨论活动开展提供良好的认知基础。这是非常典型的奥苏贝尔式的意义学习策略。参见施良方《学习论》关于奥苏贝尔意义学习策略的相关论述。

⑦我们可以在一个微观环境中观察到文化本位话语和人文主义话语的差异。通识教育的小班讨论常常面临如何在“学术化的讨论”和“围绕生活体验进行讨论”之间取舍的二难选择。前者偏重于严肃的学术讨论,目的在于知识的继承和发展(更近乎文化本位论者的理想),后者更关注知识与生活的联系,近乎人文主义的立场。两者各有其优劣:偏向于学理化的讨论有助于学生的专业发展,但却屡屡面临学生知识储备不足,难以维持高质量讨论的窘境;而生活化的讨论,有助于学生体会知识和生活的联系,激发大多数人的参与热情,但经常会被批评为不够专业。

⑧在欧美不少高校中,学校会主动调查市场(雇主)的需求,并根据市场反映来调整自身的育人目标。

⑨典型的例子是新世纪初期,刘海洋泼熊、马加爵杀害舍友等事件暴露了中国大学生群体中日渐凸显的心理问题。为此,教育行政部门迅速制定法规,把心理健康教育纳入到大学教育体系中,以应对日益严重的大学生心理健康问题。

参考文献

[1]Henriksen, Lars Bo et al. Dimension of Change:

Conceptualizing Reality in Organizational Research [M]. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 2004.

[2]福柯.知识考古学[M].谢强,马月译.北京:三联书店,2007.

[3]姚中秋,闫恒.现代通识教育经典文集[M].杭州:浙江大学出版社,2013.

[4]教育部(1998).关于加强大学生文化素质教育的若干意见[Z].教[1998]2号文件.

[5]北京大学(校发[2000]123号).关于设置本科生素质教育通选课的通知 [EB/OL].<http://dean.pku.edu.cn/txkzl/wj/1.doc>,2014-06-15.

[6]甘阳(2006).大学人文教育的理念、目标与模式[J].北京大学教育评论,2006,4(3):38-65.

[7]黄俊杰.大学通识教育的理念与实践[M].武汉:华中师范大学出版社,2001.

[8]赵晓力.2013年秋《法律与文学》授课大纲[EB/OL].<http://gyy.buaa.edu.cn/index.php?c=article&id=277>,2015-05-01.

[9]黄俊杰.二十一世纪大学生的培育理念与人文素养教育:通识与专业教育的融合[J].北京大学教育评论,2006,4(3):19-25.

[10]施良方.学习论[M].北京:人民教育出版社,2008.

[11]李曼丽,张羽,欧阳珏.大学生通识能力评估问卷研制[J].清华大学教育研究,2012,33(4):11-16.

A Discourse Analysis of the meaning of Liberal Education

Li Huichun

Abstract: In most cases, ontological and typological methods are applied to understand the diversity and the discrepancy of general education. However, these approaches are not free from flaws. With a particular focus on “general education in use” and through the means of discourse analysis, this study identifies four different discourses for general education: holistic development, cultural nativism, humanism and pragmatism. The holistic development discourse sees general education as a way to facilitate students’ holistic development. In terms of formal curriculum design, holistic development can be achieved by either distribution approach or integrated approach. Cultural nativism makes critiques on the fragmentation of traditional general education approach, and argues that general education should be based on a well-organized curriculum system. Therefore, it concerns a lot of micro level issues such as course design and pedagogical method. It also uses general education as an approach to promoting universities’ and learner’s cultural awareness, Humanism sees the problem of traditional educational approach in terms of the disconnection between knowledge and life, and therefore argues for the importance of building up the relationship between knowledge and learner’s life. The pragmatic supporters concern a lot of the instrumental value of general education, and emphasize that general education should meet societal and personal needs. It pays great attention to learning outcomes, in particular, learners’ skill development.

Keywords: general education, discourse, holistic development, cultural nativism, humanism, pragmatism

责任编辑:戚务念