

21世纪日本大学通识教育再出发： 东京大学与京都大学两种模式的比较

陆 一

(复旦大学 高等教育研究所,上海 200433)

摘 要 在国际竞争加剧的背景下,重振顶尖大学的通识教育成为日本应对21世纪高等教育危机乃至振兴国家的关键,东京大学和京都大学在2013年宣布实行以通识教育为核心的大规模本科教育改革。东京大学依托教养学部和专业学部的合作,不断完善由大类招生、两年教养教育、专业分流、两年专业教育四个步骤构成的本科培养机制;京都大学不设教养学部,仍由专业院系主导贯通四年的人才培养,大学则为各专业提供系统的通识教育课程资源。这两种代表日本最高水准的通识教育模式各有利弊得失,将为我国通识教育改革提供丰富启示。

关键词 通识教育;教养教育;东京大学;京都大学

中图分类号:G649.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1671-9468(2015)01-0166-13

日本的现代高等教育在东方国家中堪称早熟,其通识教育理念和实践几经兴衰。二战前,精英主义的旧制高等学校实施“教养教育”,领一代风气;战败后,学校教育体系在美国教育使节团的指导下彻底改造,大学教育全面接纳美国式的“一般教育”(General Education的日译)。战败的挫折使日本知识精英欲以哈佛红皮书所倡导的“民主社会的一般教育”重塑国民精神,试图经由美国之道奔向日本的教育现代化乃至现代国家的重建。但是,文化传统的特性、历史积弊的拖累、移植制度与本土观念的纠葛等诸多因素终使历经数十年的通识教育建设在20世纪90年代初的“大纲化”之后一蹶不振。^[1]

遭到制度性解体后逾20年,除了孤力支撑的东京大学(下文简称“东大”),名副其实的通识教育在日本大学中沉寂,有识之士一边无可奈何地怀念旧式教养教育,一边满含羡慕地引介美国的文理学院。直至近年,认识到“高等教育的危机就是社会的危机”,尤其是顶尖大学自觉要为最优秀的年轻人提供健全的教育就不能轻视通识教育,东京大学和京都大学(下文简称“京大”)于2013年

收稿日期:2014-09-11

作者简介:陆一,女,复旦大学高等教育研究所助理研究员,博士。

基金项目:复旦大学通识教育核心课程研究课题。

先后宣布重大教育改革方案,不约而同地将重点落在通识教育体系的重建与强化上,掀起新一轮通识教育热潮。

一、改革的背景

(一) 进退失据的大学通识教育

1950年至1991年间,日本“大学设立基准”要求所有大学设立“教养学部”等专门承担通识教育的部门,配备专职教师,还明确规定了本科学位必需的一般课程体系及学分等,为的是“培养可以推进自由民主社会的善良市民”。^[2]虽然逐字逐句模仿“哈佛红皮书”且有赖于行政力量的支持,通识教育以罕见的速度和统一的规范在全国推行,却也埋下了自我颠覆的种子。正如一国的高等教育体系必然存在多种层次、规格、定位、目标的院校,通识教育也应该基于该大学的育人目标、定位和教育资源禀赋。在制度、组织和教学内容上全面整齐一致铺开的做法,将先进经验当作普世的灵丹妙药而急于求成,其结果只可能在最低水平上达到一致——大学前两年的通识教育阶段成了精英大学学生的闲暇期,课程对多数学生来说很“水”或与高中课程重复。通识教育的专职教师在专家学者面前地位较低,他们在教养学部的围城里既无职业发展前景,又提不起改进课程教学的动力。经过40年左右,教养学部和一般教育课程理念与体系运行越来越僵化,“一般教育”的名与实几乎耗尽了所有人的热望。

1991年6月,文部省采纳大学审议会提交的《关于大学教育的改善》咨询报告,大幅度修改了“大学设置基准”,史称“大纲化”。“大纲化”的核心是将通识教育从“一刀切”的规定中松绑,从制度和组织层面废除专业教育和一般教育的区分,解散一般课程体系的规定,使四年制本科教育“自由化”。这是“战后大学制度”自1949年建立以来幅度最大的一次改革。文部省在政策解释中说:“一般教育等的理念和目标在大学教育整体中如何实现,希望各大学认真研讨,积极实施。……本次修正并非轻视一般教育,而是希望不拘泥于教学科目的框架局限,制定出四年一贯化的课程体系。”^[3]可是实际情况显然与此背道而驰。

自由化不仅没有强化反而削弱了通识教育。为了纠正原先的弊端,废除一般课程体系和教养学部建制,实际上等于取消了对通识教育负责的实体部门和教师集团。在以专业学术为本的现代大学,任何专业都有共同体的依托,师生在专业中找到身份乃至“道”的认同。然而,通识教育虽然在理论上是所有人的共同追求,惠及所有人也间接惠及所有专业,却难以得到像专家对待特定专业那样视之为己任的、首要的重视。随之,课程体系瓦解,学分遭到蚕食,专职教师并入专业院系,影响力一度辐射全国的“一般教育学会”于1997年更名为“大学教育学会”。

这段历史表明,欲以划一的组织形式固定通识精神是误区,圈养一批专职

教师易使通识教学渐失生机。而彻底自由化之后留下的难题是:大学通识教育得以代代相传的共同体何在?这也是本文所讨论的两种建设模式中的看点。

与组织层面的困境互为表里的是共识本身:日本重建现代国家所必需的国民精神与知识、能力结构是什么?对于移植性很强的日本文明而言,这一答案起初可以比较轻易地在战胜国美国的“民主社会的通识教育”理念中找到;但是当教育实践由一般公民教育深入到精英教育时,当美、日高等教育各自现代化推进中遭遇新的挑战 and 危机需要权变时,曾经束缚日本大学通识教育的僵化制度一旦松绑,共识(理念和教育内容)和共同体(制度和组织)的崩塌就可想而知了。

(二) 制度性解体后的教育危机

“大纲化”后二十多年,日本高等教育界未曾停止对通识教育的反思。1998年10月,大学审议会发布《二十一世纪的大学形象与今后的改革方案》政策咨询报告,将“本科教育的重建”列为主要战略,并突出重视教养教育,确保教养教育 and 专业教育有机结合的重要性。其中教养教育理念与目标有三:“培养扩展专业学问边界、从不同角度看待事物的能力;培养自主的、综合的思维和准确的判断能力;培育具有丰富的人文素养,明确自己的知识或人生与社会的关系和所处的位置的人才。”^[4]为此,大学必须“调整和改善教学方式和课程体系、改革全体教员意识、整治全校性的运营实施体制”。然而其后数年,日本大学的通识教育几乎没有任何改观。2004年12月,中央教育审议会发表《我国高等教育的未来展望》严正提出:“高等教育的危机就是社会的危机……强化大学通识教育是打破现状必需的一步。”^[5]

其次,高等教育的危机何以堪称社会的危机?这与通识教育有什么关联?首先,高等教育大众化之后,日本迅速步入招生总名额数不低于实际入学人数的“大学全入”时代。高校的人才培养对象以及教育目标均发生质的变化,入学学生学习能力低下使得“补习教育”比通识教育更加紧迫。启发学生的“学习欲望”,教不会查字典、记笔记的学生最基本的“学习技能”等^[6],这些都成为通识教育不得不优先解决的问题。

日本经济从高速增长走向衰退的转折点几乎与“大纲化”同年,经济不景气导致“就业能力”成为一般大学及大学生的首要关切点。于是,大学优先开发更具实用性的职业教育,通识教育的空间步步萎缩。这还表现在通识总学分减少的情况下专业基础课和外语课所占学分不变,甚至有所增加。另一方面,由于经济连续二十多年的低迷,日本的大企业不堪严峻的国际竞争形势而结束终身雇佣制度。随着企业不再为个人长期的职业发展负责,更不负担为长远计的职业培训,个人必须做好终身学习(或可能的终身求职)的准备。这就强化了大学教育的技能性目标——为终身学习和就(转)业竞争打好基础并尽可能操练语言表达、沟通协作、信息技术等通用技能,本应居于通识教育核心地位的人格、

文化与教养、价值思辨、通过整全性的知识涵养理性与价值思辨等扩展心智的人文教育目标一再被弱化。

再次,在世界范围内,历来作为通识教育骨干的人文学科日益面临现代学术的专业化研究理念及价值判断标准的严峻挑战。人文扎根于古典,它能在通识教育中唱主角正因其传承以相对整全的视角和方法研究人与社会。古典人文是人类自古一贯的精英教育方式与内容,至今也没有任何一种专业教育能承担其无用之大用。可是就算在人文学科相当发达的美国,推进细枝末节的事实性研究越来越成为主流。人文学科为了进入科学标准的评价体系,失掉整体性把握大问题的勇气,放弃对重大意义的追寻,也就失去了人文本身最独特和最有价值的东西^[7],日本也不例外。并且,人文对自身传统的背弃与职业教育抬头的形势合流,文科学生对法学、经济管理 etc 等应用型社会科学趋之若鹜,传统文史哲学科门可罗雀。长此以往,人文背景的通识教育师资形成“缩小再生产”的循环,从根本上不利于通识教育的全面重振。

以上三点的影响贯通整个日本高等教育系统。有赖于基础教育和社会风气的积累性优势,大学的无所作为还不至于使一般公民教育和基础性的通识教育完全落空,真正失落的是高层次的通识教育——大学没能为最优秀的年轻人提供充分的通识教育。

2000年,大学审议会发布《全球化时代对高等教育的要求》政策咨询报告,将通识教育讨论的焦点置于日本顶尖大学在精英教育上的国际竞争力。报告提出,日本要跟上全球化时代,必须“培养在全球化时代活跃于世界舞台,具有深厚教养和高度专业能力”的知识精英,并再次满怀羡慕地引证美国的文理学院作为典范,盼望有一些条件合适的顶尖大学能自觉自主地办成四年通识教育的文理学院。^[8]对美国文理学院的羡慕背后浮现出人们对战前旧制高等学校的怀想,可是这种精英教育所需的前现代社会基础已经永远失去了。面对两难境地,日本顶尖大学该如何创发出一种现代而又卓越的育人精神及其所依托的通识与专业教育模式?

二、两种模式的确立

危机意识和自发改革之中体现了两所一流大学的眼界和抱负。东大和京大作为日本最杰出的两所国立大学,在深度自我检视之后,不约而同地将通识教育问题摆在改革的首要位置:不能再任由跛脚的教育制约年轻一代精英的成长,进而阻碍它们作为世界级的一流学府继续领跑亚洲。

东大是“大纲化”后唯一坚持原有通识教育模式、建制不变的国立大学,其本科通识教育数十年来延续着以教养学部为核心的模式。近年,东大的国际地位受到其他亚洲大学的挑战。《东京大学行动方针(2013)》指出:现今的东大学生安逸、被动,缺乏追求的韧劲、担当的气魄和主人翁的姿态,分数至上的价

值观苍白虚弱,表达沟通与研讨能力不足;视野与心胸狭窄等。^[9]

2013年7月,为了“回应学生和社会的期待,在国际竞争激化中保有世界一流的存在感”,东大经三年多酝酿后,校长滨田纯一亲自宣布了“本科教育综合改革”行动计划。^[10]其目标定为培养国际领袖人才,必须以“真教养”塑造强健的“东大生”——在任何情况下都能独立自主、能动地思考,并且坚毅、锲而不舍地付诸行动,具有国际视野、公共责任感、现代文明的宏观判断力,在多变的21世纪保有竞争力的平民精英。^[11]为此,必须进一步完善教养(通识)教育。

京大校长松本紘在2012年第十六届京都大学“全校教育研讨会”上严正指出,虽然京大素有“自主独立,自重自敬,自得自发”^①的自由学风,但现在的学生自主选择能力弱、学习的能力和欲求低,自由就变成放任,教师的有效指导尤显不足。两校也都意识到,学生因考取了日本顶尖大学就自满自足于蜗居日本,留学热情低,缺乏涉足异域、感受异文化冲击的勇气,固步自封,活用英语、国际交流的能力都较低。京大校长甚至在会上以中国“985大学”的崛起为例,称赞中国的学生更加刻苦、好学,勇于自我挑战,留学愿望强烈,借此激励本校师生奋发,以与中国学生竞争。他提出京大人应该具有“任何事都要站上世界巅峰、最前沿,成为世界级领袖的强烈意志”^[12]。

2013年4月,一度撤销教养学部的京大创设“国际高等教育院”,以统筹全校各部局,专门负责新一代通识教育的重建与运营管理,其教育使命是“培养具有宽广视野与深厚教养、拥有杰出创造力的活跃在国际舞台的人才”^[13]。

(一) 东京大学的模式

东大拥有全国独一无二的“教养学部”,这个专门对本科生进行通识教育的机构设立于1949年5月31日,与战后新制东大同时起步。其师资和场所主要来自旧制第一高等学校,教育理念和制度由第一任学部长矢内原忠雄奠定,特色是“延后分专业与早期涉猎知识全貌”(late specialization and early exposure)。

如今东大的本科培养模式和六十多年前一样,分为前期课程和后期课程两阶段,各需至少两年。在前后两阶段,育人主体发生转换:前期课程里所有本科生进入驹场校区的教养学部,接受不分专业的教养教育;后期课程里学生进入各自的专业学部(即本科院校)受全套专业教育,主要地处本乡校区(本部)。与两阶段培养相匹配,有两次遴选匹配机制作为前提保障。首先是大学入学的招考,学生只做文、理各三类(共六类)方向选择。这样设计的好处在于高中生不需要在对大学专业完全茫然的情况下确定专业,而是先做一个大方向上的收敛。这种逐渐收敛的专业进入方式不只是招生形式,六个大类的定义不是简单地由下一步对口的专业方向所界定,而是被描述为人类认识世界各有侧重的六

^① 这12个字出自1897年9月13日京大第一届入学宣誓仪式上首任校长木下广次的寄语,从而成为京大自由学风的开端。

种门径, 其中体现出教育者的诚意(见表 1)。

表 1 东京大学教养学部招生大类及其培养目标

招生大类	培养目标
文科一类	以法学与政治学为中心的全面的社会科学基础, 深刻理解相关人文与自然科学诸领域, 养成对人与社会广博的见识。
文科二类	以经济学为中心的全面的社会科学基础, 深刻理解相关人文与自然科学诸领域, 养成对人与社会广博的见识。
文科三类	以语言、思想、历史为中心的全面的人文基础, 深刻理解相关社科与自然科学诸领域, 养成对人类的文化与社会的洞见。
理科一类	以数学、物理、化学为中心, 学习数理科学、物质科学、生命科学的基础, 培养对探究自然基本法则的好奇心, 并深刻理解科学技术与人类社会相互影响的关系。
理科二类	以生物、化学、物理为中心, 学习生命科学、物质科学、数理科学的基础, 培养对探究自然基本法则的好奇心, 并深刻理解科学技术与人类社会相互影响的关系。
理科三类	以生物、化学、物理为中心, 学习生命科学、物质科学、数理科学的基础, 培养对探究人类自身的好奇心, 并深刻理解生命与社会。

作为进一步分专业学习的过渡阶段, 虽然选择某个大类之后势必更接近某些专业而相对远离了某些专业, 但这不是决定性的, 学生有机会逐步做选择。比如文科一类学生在后期选择法学或政治学比较对口, 若要进入哲学或文学甚至数学专业学习也行得通。这套模式使转方向的难度和代价不仅在制度上较小, 而且在学习内容上也不会比一开始就进入特定专业然后转走更大, 因为所有学生前两年都学习通识课程, 不提倡专业意识, 更不会在选课上抢占专业的先机。延后分专业的制度与前期课程结合, 不仅给予学生边成长边思考的余地, 而且在通识教育和有侧重的学习中获得对知识全局与部分的理解, 提升理性的判断力。

表 2 东京大学教养学部师生数(2012 年 4 月)

常勤教师数	非常勤教师数	前期课程学生数		后期课程学生数	
		文科一类	理科一类	跨领域文化科学科	基础科学科
教授 164 准教授 123 讲师 9 助教 78 助手 3	校内非常勤讲师 745 校外非常勤讲师 446 外籍教师 4 其他 11	文科二类	理科二类	地域文化研究学科	64
		文科三类	理科三类	综合社会科学科	39
		理科一类	理科一类	广域科学科	42
		理科二类	理科二类	生命·认知科学科	73
		理科三类	理科三类		116
小计 377	小计 1206	理科三类	204	共计	419
总计 1583(另有 111 名常勤职员)		共计	6551	共计	

数据来源: 东京大学教养学部·総合文化研究科·教职员数·学生数. <http://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/about/facts/people/index.html>, 2012-4-12/2014-8-12.

教养学部负责首先给全体本科生打上东大的烙印,从其师生数及前期课程与后期课程的专业设置(表2)可见其规模。依托教养学部的师资,东大为每年3000名左右的学生构建起“基础科目”、“综合科目”和“主题讲义”三部分的前期课程体系。其中“基础科目”是专业基础课程以及共通的外语、体育和计算机等课程。“综合科目”是主体,即通识核心课程群,每学期开出400~500门2学分的课,构成六个门类:“思想·艺术”、“国际·地域”、“社会·制度”、“人类·环境”、“物质·生命”、“数理·信息”(门类下的课程组织方式详见表3)。文科需要在A、B、C类中至少跨两类并修满8学分,在D、E、F类中也至少跨两类并修满8学分;理科需要A、B、C、D类中至少跨两类并修满8学分,E和F类均须涉及且要修满8学分。“主题讲义”为2学分,是新颖的研讨体验型“全学自由研究seminar”、实验探究类课程。上述三部分再加上4~8学分的任意选修课,教养学部负责的前期课程共计文科70学分、理科76学分,均约占学士学位总学分的50%。东大的教养教育不限于正规课程,独立的校区里长期积淀形成醇厚的教养文化,管风琴音乐会、学院祭、社团等第二课堂乃至师生相授、学生自发的英语经典读书会、文化活动等都使“教养主义”潜移默化地熏陶着学生。

表3 东京大学教养学部综合科目门类及课程组设置

A 思想·艺术	B 国际·地域	C 社会·制度	D 人类·环境	E 物质·生命	F 数理·信息
语言与文本 现代哲学 表象文化论 比较文化论 思想史·科学史 思想·艺术 一般	国际关系论 平和构筑论 地域文化论 日本文化论 古典文化论 历史世界论 文化人类学 国际交流(各类第三外语) 国际·地域 一般	现代法 现代社会论 相关社会科学 公共政策 现代教育学 社会·制度 一般	地球环境论 人间生态学 认知行动科学 身体运动科学 信息媒体科学 科技与伦理 科技与系统 现代技术 人类·环境 一般	物质科学 生命科学 宇宙地球科学 相关自然科学 物质·生命 一般	数理科学 图形科学 统计学 计算器科学 数理·信息 一般

资料来源:东京大学教养学部·総合文化研究科. 開講科目一覽(カリキュラム). <http://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/academics/zenki/curriculum/index.html>, 2012-3-30/2014-8-12.

前期课程和后期课程之间的“升学分流”(進学振分け)是教育者与学生间第二次双向选择,大致在第三学期结束。学生递交专业申请后,各专业学部凭借学生前期课程的成绩单和面试情况决定是否录取。理论上讲,对学生而言,上了近两年大学后凭借通识教育赋予的成长,包括对自我与社会的认识、对知识全局与特定专业的把握,能够比高中毕业时更明智地聚焦并投入自己的专业方向;对专业院系而言,当学生更好地做出选择,其学习动机就更健全,有利于

专业培养。而且,基于专业基础课程和通识课程成绩选拔学生更能反映学生在大学学习方式转变后的学业潜力与综合素质,其有效性应该不高于仅看高中学习成绩。

假如通识教育仅仅为了帮助学生选专业,其地位便从属于专业教育,整个教养学部就会后退到大学准备教育的职能,专司教养教育的教师将沦落到非学术的次等地位——一旦这种气息传递到学生那里,必然使学生轻视通识课程,那么即使作为准备教育也不免乏力。这个问题在曾经的东京大学及“大纲化”之前的日本大学随处可见。为扭转恶性循环,东大创造性地将教养学部建设成一个学术标准的部门,在后期课程里教养学部成为与所有学科比肩的专业方向之一,并于 1983 年设置了培养硕士、博士研究生和探究学术前沿的“综合文化研究科”。^[14]由是,教养学部的专职教师成为研究生院的教授、指导博士生,得以与所有专业教师平起平坐。既然承认通识教育具有学术水准,就要回答通识教育对应的学术前沿究竟何在,所以不能仅仅将教养学部后期课程和“综合文化研究科”的设置当作一种创造性的权宜之计,它的存在实际上意味着东大对该问题的回答(综合文化研究科的专业设置见表 4)。

表 4 东京大学综合文化研究科专业设置与研究项目

硕士、博士研究生专业	横向跨专业研究项目
<ul style="list-style-type: none"> ● 语言信息科学 ● 跨领域文化科学 ● 地域文化研究学 ● 国际社会科学 ● 广域科学 <ul style="list-style-type: none"> ■ 生命环境科学 ■ 相关基础科学系 ■ 广域系统科学系 	人类的安全保障项目 (HSP)
	全球共生项目 (GHP)
	欧洲研究项目 (ESP)
	日德共同研究生院项目 (IGK)
	多文化共生·统合人类学项目 (IHS)
	仅用英语可获得学位的项目
	国际人才培养项目 (GSP)
国际环境学项目 (GPES)	

(二) 京都大学的模式

京大在“大纲化”之后取消了教养学部的建制,将“一般课程”体系改称为“全校共通课程”,即全校通选课。这决定了重建通识教育的起点和东大完全不同。

首先,京大本科四年不分阶段,育人主体在专业学部,学生也具有一贯的专业身份归属感。此次改革的出发点在于要培养京大标准的杰出专业人才,仅靠任何一个专业都是不够的,校方要通过全校层面的改革使通识教育理念深入每个专业、教职员的内心。2013 年新设立“国际高等教育局”专门管理并改造原有的“全校共通课程”,重建一整套通识课程体系,供专业院系补全育人功能。

京大的招生遴选和培养都由专业学部主导,需要何种程度、何种选修配比的通识教育课程并非全校统一,各专业教授会有很大的发言权。对学生来说,

进入某专业后,通识课程分布在本科四年,拥有较大的选课自由。不同于东大教养学部,国际高等教育院规模小得多,既没有学生,也没有专职于通识教育的教师,通识课程依靠每个专业的教师来开设。截止2014年4月,国际高等教育院共在任教师49人,其中26名教授、15名准教授,特定教授、准教授、讲师共8名^①;在分工上,有25名“企划评价专门委员会委员”负责教育内容的设计和评价,11名负责外语教学的教师同时隶属于“京都大学附属国际学术语言教育中心”。

改革后的模式与原先的“全校共通课程”有何差别?如果只是“新瓶装旧酒”的通选课,何以成为一种通识教育模式?通识教育的理念与精神如何彰显?决定性的改进体现在课程的结构与质量上。与东大精心磨合的招生选择、通识培养、专业选择、专业培养环环相扣的模式不同,京大要在现有的散漫不成系统的通选课基础上打造出一套结构严谨而清晰、质量更高的通识课程体系。考虑到这个体系不可能一蹴而就,需要管理者一一甄别,担当课程的教师不断磨合调整,所以京大的改革定了分步骤的计划(从2013年的课程整理情况到今后的目标,详见图1)。其具体措施包括五个方面。

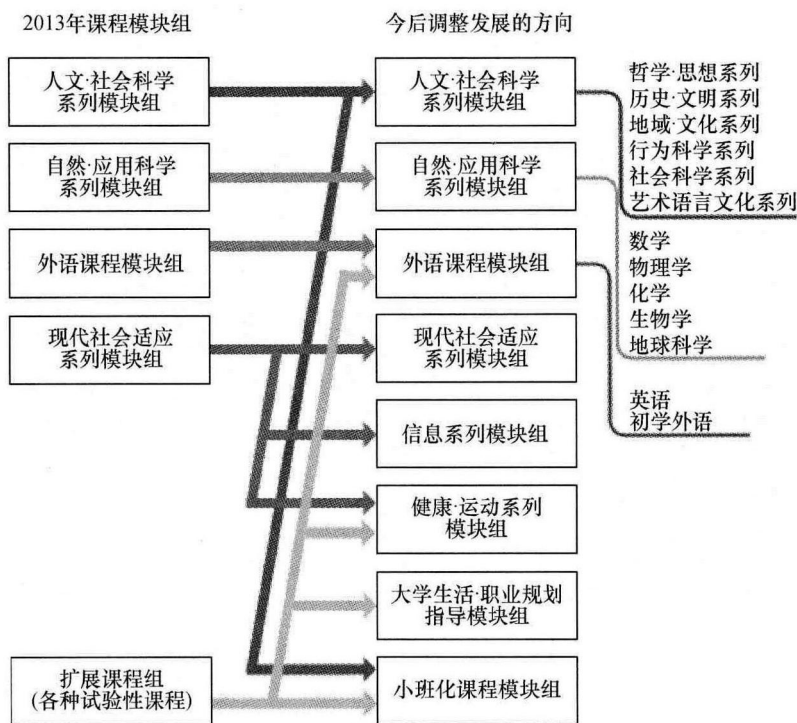


图1 京都大学通识教育课程体系及其改革方向^②

① “特定”指非终身的合同制聘用关系。

② 参见京都大学国际高等教育院。科目設計の目的:科目群構成とその見直し。http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/zenkyo/purpose,2014-8-12.

1. 将系列科目(课程)群的名称由 ABCD 改为描述性命名(如:人文·社会科学系列、自然·应用科学系列)。原本的字母表述虽然简便,但过于抽象,重要的是诸系列的命名意味着京大对知识的分类方式,命名本身具有引导和教义性质。对选修的学生而言,不在于选了几个系列的课,而在于学习了哪些方面的知识,并懂得它们如何相互关联构成知识的整体。

2. 尽最大努力精炼、纯化,维护整个通识课程体系而非特定一门课。每个大类中的课程不只是课表中并列排布的关系。2013年的改革重点在于分类整理归并既有课程,并将有价值但达不到通识教育要求的课程另列。比如“京都大学校史”课,校史的学习固然很有价值,但严格意义上难以纳入通识模块结构,因此列入“扩展课程组”。^[15]如图1所示,后续改革更要在每一个模块大类内进一步结构化地打磨课程。通识并不意味着什么知识都要学,而是尽可能在某一较高层面系统完备地掌握高阶的、本源性的知识,使之纲举而目张,也为终身学习打下基础。

3. 在具体课程命名中,约定后缀 A、B、C 表示并列(如“英语 A”和“英语 B”具有同样难度和课程目标,只是授课教师、时间地点等有所不同),后缀 I、II、III 表示难度和学习层次的递进关系(如“西洋哲学史 I”是基础入门,“西洋哲学史 III”则是高阶课程),以此使学生明确修习前必需的准备,提示挑战度,对授课教师强调了课程纵深的要求。由此,整个通识课程体系中并列关系和递进关系将更加清晰,不仅分门类,而且拉开精深层次,避免通识课程被误以为都是入门和浅显的。

4. 为了达到融会贯通而非装饰性的“渊博”,就要帮助学生将看似广而泛的通识学习收获整合到自己的知识体系中。学生在本科四年里自主安排个性化的通识课程,全凭学生自己的悟性或运气去摸索通识课程的整个体系、内在联系以及特定专业在其中的位置等问题,不能说教育者尽到了责任。京大为此精心制作选修指导材料,详细阐述每一模块科目群的设置理由、结构关系等,向学生传达所有供选择的非专业课与专业课一样不是随意罗列的信息,使学生有可能依据一定的思路做理性的选择。

5. 学生对课业的投入和重视很大程度上取决于成绩评价。原本师生均不重视全校通选课,于是在成绩评价上宽容“放水”,然后陷入越“放水”越不受重视的恶性循环。要强化通识课程质量,必须更严格地执行学业成绩评价。^[16]

三、两种模式的比较与启示

东大与京大两种大学通识教育模式都符合现代、综合性、高水平研究型大学的属性。比较两种模式,有三个关键点:

第一,他们各自如何在理论和制度上协调通识与专业的关系。东大将通识与专业教育分成前后两个阶段,互不干扰。两次选择与两种培养环环相扣,使

学生能够习得“明智”与“教养”，并以较小的试错代价选择自己的专业方向，逐渐由通入专，专业培养得以事半功倍。京大自得自发的自由学风比较适合于具有强烈、明确的兴趣驱动的学生，而非成绩名列前茅却在专业抉择中举棋不定、希望延后选择的学生。京大崇尚个性、各尽所长，培养出类拔萃的专业才华上，而通识教育就要成为这种天赋的有效支撑、供养和指引，使之不至于因太过异端而夭折或因误入歧途而迷失。制度上由学校动员并建设一套通识教育课程体系，专业教授会衡量如何运用这套专业院系无法提供的教育资源；对学生而言，这是贯穿本科四年的通识与专业糅杂的个人化体系。

第二，他们各自如何看待精英通识教育内部凝聚并传承文明共同体以及施展个性才华之间的目标张力。东大培养过日本历史上最多的政治家和官僚，京大则培养出最多日裔诺贝尔奖获得者。京大的育人目标立足于培养杰出的专业人才，而较少东大那样非专家型领袖的面向。相应地，东大的立场偏保守，以共同性很强的前两年通识教育来夯实代代相传的“教养”，为个人发展奠定全面的人格、心智和知识的基础。在自由学风盛行的京大，其通识教育要由个体、专门出发而使之纳入共通的知识体系与社会整体。两校共通的培养目标都是要使个体在社会群体中获得杰出成就——在精英教育目标上可谓殊途同归。

第三，两种模式在实践中各有什么样的沉疴痼疾。东大已然较成功地建立起不输于专业共同体的教养共同体，但这种时间（前期课程与后期课程）、空间（驹场校区与本乡校区）、身份（教养学部与各专业学部）两分的模式极易导致两群人与两种主义的对立。事实上，几十年来歧视尚未消除，专业学部教师认为教养学部教师不务正业，教养学部教师认为专业学部教师固步自封、僵化。师资和氛围的对立极易导致学生教育经历的断裂。在近期对大四毕业生的调查中有49%表示“在大学学习半途干劲减弱”，45.1%发生过“因不懂专业术语而跟不上课程”的情况，50.5%认为自己“专业学习能力和准备知识有欠缺”，这三个数据说明目前东大的通识教育和专业教育存在大规模衔接不良的问题。^① 教养主义与专业主义不能只是并存于一个东京大学的名号之下，也不能互不相干地各自分管学生两年了事，而要使两群人不再隔阂对立，相互依存，同心同德。这是东大模式的长期命题。

京大的通识教育没有时间区隔、空间壁垒与身份区分，同时也就没有以通识教育为己任的共同体。在这种模式下，通识理念容易被分化、次要化乃至一次次瓦解于无形。在理想情况下，每位隶属于特定专业的师生心目中都能保有通识精神的一席之地，都能自我节制地看待自己的专业在人类整体知识中的位置，以成为杰出人才为标准，通盘衡量自己所擅长的和短缺的部分，不至于一心求专而忘乎所以。所以，不同于东大模式要在人与人之间达成和解，京大模式

^① 数据出自东京大学《大学教育达成度调查》，实施时间在2009年3月，调查对象是2008年毕业的本科生，样本量为1198人（占全体毕业生39.7%）。

的长期命题是要让通识精神深入专家的内心,并与专业精神和谐互补。

日本数十年来的高等教育发展史说明,大学通识教育的意义不仅在于克服过度专业化,低水平的通识教育也将制约顶尖大学培养领袖人才,进而危及国际竞争中国家的前途。两种建设模式的启示可择要归纳为以下两方面。

首先,管理上的核心问题在于有没有深刻的通识理念和精神为指引,有没有一个能够通盘权衡本科教育的强有力的责任主体。通识教育是健全的大学教育目标的有机组成部分,在被视作孤立、静止的目标时,它将失去支持而陷于平庸。东大、京大的教育理念和精巧的制度设计都力图为通识与专业找到契合点,形成育人的合力而避免势成对立。中国大学的通识教育新局初开,发展中不免受到旧观念的掣肘,若一味提倡通识,势必与既有的专业教育形成零和博弈的拉锯,为通识教育找到恰如其分的位置才是务实之举。就上述两种模式而言,不论是否成立教养学部(或本科生院、文理学院等类似实体组织),必须有人积极地在各学科之“上”作育人的通盘考虑,统筹各类教育资源。这意味着在中国通常情况下,除非大学校长亲自大力推动,通识教育改革将很难取得实质性进展。

其次,在通识教育的师资方面,中国没有日本那样的历史包袱,却面临几乎所有教师都未受过通识教育的另一种难题。通识教育的目的不是局部知识的增加,通识课的质量不取决于教师传授特定知识的能力,较好的专业课未必就是现成的通识课。为了培养师资,东大要使教养学部和专业学部教师之间达成更深更广泛的相互谅解与认同,京大则要在专业教师心目中孵化出通识的精神,都可归结为教师心智的扩展——中国大学的问题与此并无二致。如今,面对终身难以穷尽的全部知识,体系化、结构化的课程设置为的是通过总览全局的眼界,唤起终身学习的欲望和不受学科分野阻隔的求知勇气,并将所学融会贯通,以便对重大问题能以更宏大的视野、在更高的境界上做出综合判断。教师自己是否拥有不息的求知欲、跨学科的判断力和触类旁通的经验,将决定对学生心智的唤起。在理想的通识教育环境中,学生应该能从某个教师那里受到榜样的感召,那是一种对扩展自我心智更有经验、对健全与崇高的人类目标有更执著追求的人格化榜样。所以,通识教育改革不可能仅在行政或制度上达成,提倡通识教育也不只是对学生提出要求,不可能越过教育者自身的局限,或者仅把教师当作传授特定专门知识的工具而妄图充分扩展学生的心智。通识目标之远大,足以指引所有师生不厌其烦地相互启蒙与自我教化。

参考文献

- [1] 陆一. 教养与文明:日本通识教育小史[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2012:197-235.
- [2] 一般教育研究員会. 大学の一般教育:第二次中間報告. 東京:大学基準協会,1950.
- [3] 文部科学省.「我が国の文教施策」(平成3年度)大学設置基準等の大綱化と自己評

- 価. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199101/hpad199101_2_150.html, 2014-8-12.
- [4] 文部科学省大学審議会. 21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm, 1998-10-26/2014-8-12.
- [5] 文部科学省中央教育審議会. 我が国の高等教育の将来像(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm, 2005-1-28/2014-8-12.
- [6] 寺崎昌男. 大学教育の可能性——教養教育・評価・実践. 東京:東信堂, 2002:283-295.
- [7] Anthony, T. K. (2008). *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Haven & London: Yale University Press, 120-136.
- [8] 文部科学省大学審議会. グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm, 2000-11-22/2014-8-12.
- [9] 東京大学総合企画部企画課. 東京大学の行動シナリオを読む[平成25年度改訂版]. 東京:東京大学, 2013:2-6.
- [10] 濱田純一. 総長メッセージ「総合的な教育改革」の重要な段階を迎えて. 東京:東京大学, 2013:1-15.
- [11] 東京大学. 学部教育の総合的改革について——ワールドクラスの大学教育の実現のために. 東京:東京大学, 2013-6-13.
- [12] 松本紘. 京都大学の考える教養教育[A]. 第16回京都大学全学教育シンポジウムこれからの共通・教養教育報告書. 京都:京都大学学務部共通教育推進課, 2012:6-18.
- [13] 北野正雄. 教育院長のあいさつ. <http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/introduction/greeting>, 2014-8-12.
- [14] 東京大学教養学部・総合文化研究科. 大学院総合文化研究科・教養学部の歴史. <http://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/about/history/development/index.html>, 2012-4-4/2014-8-12.
- [15][16] 磯祐介. 共通・教養教育企画・改善小委員会の報告. 第16回京都大学全学教育シンポジウムこれからの共通・教養教育報告書. 京都:京都大学学務部共通教育推進課, 2012:18-30, 48-60.

(责任编辑 李春萍)

cy was driven by the needs of higher education system; it's an inside-out process. The policy networks were highly centralized and integrated. Tennessee Higher Education Commission (THEC) was the center of the network. As for outcome based funding policy, the policy networks were open, and some external actors (such as the governor and policy entrepreneurs) became the center of the networks. THEC worked as a "bridge" in the network. These two kinds of networks were formed by different institutional environment while interstate policy entrepreneurs played an important role in the process.

Reconstruction of General Education in Japanese Universities in the 21st Century: Comparison of Two Modes between Tokyo University and Kyoto University

LU Yi

Page 166

The year 1991 witnessed the institutional collapse of general education in Japanese universities. Since then, the deficiency of elite education has become increasingly evident, for the universities have not provided rigorous and holistic education enough for the most excellent young people for more than twenty years. Pressed by fierce international competition and the crisis of elite education, Tokyo University and Kyoto University declared, coincidentally in 2013, to launch large-scale reforms on undergraduate education centering on general education. Tokyo University, relying on the collaboration between its general education department and other departments, would establish and improve the mechanism for undergraduate talent cultivation. The new mechanism includes admission under wider discipline category, 2-year general education, choice of major and 2-year professional education. Kyoto University provides systematic curriculum resources of general education for the departments to manage their four-year cultivation, without setting up a new general education department. This comparative study of the two general education modes in top Japanese universities will shed light to the general education reform in China.