

■ 人才培养

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2023.02.008

通识教育与专业教育的对立及其超越



宋爱忠

(河南财政金融学院 马克思主义学院, 郑州 450046)

摘要: 悬置现实生产关系, 抽象地或静态地从教育功用、知识类型和教育地位等维度对通识教育和专业教育进行知识论意义上的区分, 很难揭示其真相。在马克思异化理论视域下, 通识教育和专业教育的矛盾并非源于知识本身具有的内在对抗或断裂, 而是劳动异化及其症候在教育部门呈现的结果。通识教育旨在巩固受教育者作为人所具有的自由劳动的本质属性, 呈现出强烈的“为我”性; 专业教育受到教育者之外的他者的利益和力量的影响, 体现出明显的“为他”性。两种教育对立的实质, 是“雇佣者”与“被雇佣者”这一人与人之间的矛盾在教育环节的体现。两者对立的最终超越, 只能在生产力高度发达、劳动成为第一需要的共产主义社会才能真正实现。那时“为我”的劳动直接等于“为他”的劳动, 从而教育领域中通识教育的“为我”性与专业教育的“为他”性的对立也随之消亡, 人类会在自己教育旗帜上写下“自由全面教育”的动人篇章。当然, 专业教育的扬弃与专业教育的发展本身走的是同一条道路。当下阶段, 处理好两种教育的关系, 重点在于创设逐步消除异化的社会客观环境, 并不断增加受教育者发挥人的本质力量的主体性, 而非主要为受教育者构建某种“普遍性知识+特殊性知识”的课程体系, 虽然这一构建也是值得选择的常见方案。

关键词: 通识教育; 专业教育; 异化; 自由全面教育

[中图分类号] G640 [文献标志码] A [文章编号] 16738012(2023)02007512

通识教育^①与专业教育的关系作为现代高等教育的研究热点与难点, 一直是激发教育理论伟大创见的核心问题域之一。然而, 两种教育核心理念的纠缠交织与激烈争锋, 可谓经久不息; 实践中旨

修回日期: 20220920

基金项目: 河南省哲学社会科学规划项目“双重视域下大学通识教育与专业教育关系研究”(2019BJY007); 河南财政金融学院科研启动基金资助项目“马克思主义政治经济学创新与通识教育”(2022BS016)

作者简介: 宋爱忠, 男, 河南周口市人, 河南财政金融学院马克思主义学院讲师, 法学博士, 主要从事哲学及相关研究。

引用格式: 宋爱忠. 通识教育与专业教育的对立及其超越[J]. 重庆高教研究, 2023, 11(2): 7687.

Citation format: SONG Aizhong. The opposition and transcendence between general education and professional education [J]. Chongqing higher education research, 2023, 11(2): 7687.

① 有研究表明, 自由教育具有“阶级性”“政治符号性”和“文化标志性的”, 因而其含义与通识教育存在差异。本文认为, 自由教育的受众具有“阶级性”, 这并不否定该教育模式的本质是对受教育者自由和主体性的提升。因此, 在对于受众的价值层面, “通识教育”和“自由教育”在本文具有大致相同的意蕴。参见: 崔延强, 卫苗苗. 超越自由教育的逻辑架构: 大学通识教育的结构性转向[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020, 38(11): 6977.

在推进二者有机融合的种种经验方案,也经常是充满争议,甚至不得不在二者“定位的迷局”中作“剪不断理还乱”式的“边界”厘定^[1-2]。理念之争与实践博弈的周期性重现,昭示了问题根源的隐而不彰,即两者内在本质关系仍需进一步澄清;否则,理论上的各执一词与实践中的片面主义很难规避。实际上,通识教育与专业教育对立的实质,并非知识之间的差异,而是人与人之间的矛盾在教育环节的展现。因此,剖析问题的关键是引入深层次的人与人关系维度的研究视域。本文基于马克思异化理论,尝试廓清通识教育与专业教育对立中人与人的本质关系,从一个新的视角推进该研究。

一、观点争锋与异化理论视域的引入

关于通识教育与专业教育的关系,既有研究主要从教育功用、知识类型和教育地位等方面进行探讨,成果丰富且争锋激烈,对于接续研究极富有启发意义。本文首先对既有观点进行一个简要的梳理和综述。

(一)教育功用维度的观点

从教育功用维度探讨通识教育与专业教育的关系是学界的主流做法,代表性的观点有“有机统一说”“内外报偿说”“精神生活与世俗生活说”“工具理性与交往理性说”“价值理性-工具理性矛盾说”“主体性矛盾说”“做人-做事说”等。哈佛大学委员会提出了“有机统一说”,认为通识教育与专业教育“不是处于相互竞争的位置”,而是“人生活的两个方面,是不能完全分离的”^[3];通识教育是一个完整的有机体,专业教育是构成有机体的一个部分,它必须在这个完整的有机体内发挥应有的功能。这种观点是对两种教育的功用关系所作的一个判断,并未清晰揭示出两种教育的实质性区别。艾德勒(Adler)认为,通识教育是“自我报偿的”,而专业教育或职业教育则是“出于必要,因而需要某种外在的报酬”^[4],两种模式分别代表着高等教育的内在报偿性与外在报偿性,可被称为“内外报偿说”。这种观点将两种教育的功用分别定位于满足主体的内在需求和外在目的,虽有一定道理,但却忽略了那些能够满足人“内在需求”的“自由学科”培养出的历史学家却可能成为政府的职业顾问等事实。这表明,内在需求的知识可以用于外在目的,内外报偿之属性不是两种教育的本质区别。夸美纽斯(Comenius)将通识教育定位于一种很重要的“精神生活”,而把专业教育定位为决不能不关注的“世俗生活和公民生活”^[5],可被称为“精神生活与世俗生活说”。这显然无法否认专业教育中所包含的精神内容和通识教育中所渗透的世俗生活指向(如日益成为大学通识教育内容的电脑知识),实际上,热爱自己职业的人们也能从职业知识的运用中获得确切的精神满足。还有观点认为通识教育培养的素质有助于人们进行“交往行动”,这些素质体现着人们的“交往理性”,而专业教育则典型地体现了“目的-工具”理性^[6],可被归纳为“工具理性与交往理性说”。与此类似的,还有“价值理性-工具理性矛盾说”^[7],认为专业教育包容于通识教育之中,专业教育给学生以谋生之技,通识教育给人以方向和价值导向,因而两者是价值合理性教育与工具合理性教育的统一。其实,两种教育都包含有“价值理性”(或“交往理性”)和“工具理性”因子,只是在一定条件下,某种理性更为凸显,仅凭理性类型并不能将两者作本质区分。还有学者认为专业教育有助于“个人主体性”的发展,而通识教育更加关照“类主体性”的培育^[8],提出了“主体性矛盾说”。该观点认为通识教育倡导的理性精神有助于对未来意识和理想类生活的追求,因而是一种类主体性,它能够对抗专业教育塑造的个体主体性。但是,专业教育也具有提升类主体性的社会功用,谁能否认物理学作为一门专业知识在整体上提升了人相对于自然的类主体性的事实呢?“做人-做事”说的代表是范多伦(Van Doren),他将通识教育和专业教育的关系视为“to be”与“to do”的关系^[9],即做人与做事的关系,二者统一于人的全面发展中。这种观点将通识教育的内涵不恰当地缩小为“做人”,而忽略了与“做人”关联较远的自然科学也是现代通识教育的重要内容。实际上“工具理性与交往理性说”“价值理性-工具理性矛盾说”都是“做事

与做人说”的别样表达。

(二)知识类型维度的观点

从知识类型的维度区分通识教育与专业教育,是学界另一种流行做法,代表性观点主要有“人文学科与自然科学关系说”“通-专说”或“全面-狭窄说”“理性主义与经验主义关系说”等。斯诺(Snow)将两种教育间的冲突看作是自然科学和人文学科长期对立在目前的表现^[10]。这种流传甚广的观点在一个比较狭窄的视域,以教授知识内容的类型为根据将两种教育相区分,犯了明显错误。实际上,一旦将所学人文知识用于谋生,这种教育就成了专业教育,比如中国古代读诗读经的科举教育,旨在成为历史学家的历史专业教育。并且通识教育早已超出人文社会科学的藩篱,进入到自然科学领域,哈佛大学1992年就已将自然科学列为通识教育的六大课程领域之一,计算机应用教育更已成为全球大学通识教育的必选课程。“通-专说”或“全面-狭窄说”认为,通识教育和专业教育之间是一种“博通”与“专狭”的关系^[11],梅贻琦、潘光旦、闻一多、胡适等众多学者均持此观点。这种观点片面地以传授知识的多寡深浅为根据将两种教育相区分。于是依循“多”的思路,某些大学通识教育课程设置中的“泛化”“随意化”甚至“娱乐化”也就不足为怪了。知识之“深浅”亦非判明专业教育的核心标准:同是学习粗浅的美术知识,分别以“兴趣本身”和“当画家”为目的,教育性质显然迥异。“理性主义与经验主义关系说”认为,“通识教育建立在理性主义的基础上,专业教育建立在经验主义的基础上”,二者的对立反映了“理性主义和经验主义的内在紧张”^[12]。然而时至今日,通识教育课程早已包揽了人文与科学(自然科学和社会科学)两大领域,理性主义和经验主义都是这些领域不可或缺的重要原则。“普遍性-特殊性说”的代表是纽曼(Newman),他认为教育有两种:“一种教育的目的是哲学性的,而另一种教育的目的是机械性的;一种要达到普遍的观念,另一种则致力于特殊的东西。”^[13]³²这两种教育分别对应着通识教育与专业教育。实际上,随着时代发展,“普遍性”和“特殊性”很难再对标通识教育与专业教育,正如布鲁贝克(Brubacher)所言:“狩猎和钓鱼曾是实用性的活动,但经过一定时间后,它们变成纯粹的竞技运动,其本身成了目的;数学最初只是测量和建筑等某些行业的一种工具,但最终它本身也成为一种目的,融入自由教育的科目。”^[14]⁹⁶特殊性知识如数学,不仅是现代大学通识教育的重要课程,早在我国古代就是贵族们所学“六艺”(类似于“通识教育”)中的重要内容。可以预见,以后将会有更多的所谓“特殊性”知识进入到通识教育范围。

(三)教育地位维度的观点

还有研究对通识教育和专业教育的地位关系进行探讨,以此将两者相区分,提出了“三位说”“体-用说”等观点。“三位”说认为,通识教育与专业教育之间主要有“上位”“下位”和“平位”3种关系^[15],通识教育可以是专业教育的并列关系(平位),也可以是它的延伸与深化(下位),还可以是它的灵魂与统帅(上位)。这种观点指出了在通识教育的不同“使命”情境中的两种教育的地位关系,却并未对两种教育的内在关系做出令人信服的学理揭示。“体-用说”认为,通识教育旨在培养学生的全面素质以使其成人,具有基础性和本源性的特点;专业教育旨在赋予学生专业能力,具有工具性、服务性特点,两者之间是“体-用”关系,共同促进学生发展和社会发展^[16]。这种观点将两种教育分别预设成首要价值和次属价值,表现出浓厚的形而上学色彩,因为判定哪种教育更为重要,在于变化着的社会条件以及个人需求。在现代市场经济背景下,专业性教育成为很多学校的首要价值而通识教育成为次属价值是不争的事实;对于那些经济条件有限,没有很长受教育时间的学生而言,更重视专业性教育以习得生存性知识也是理性之选。此外,如前所述,通识教育的知识范围也已经超出了“成人”这一个方面,很多“用”的知识也纳入进来。

总的看来,悬置现实生产关系,抽象地或静态地从教育功用、知识类型和教育地位等维度对通识教育和专业教育进行知识论意义上的区分,很难揭示其真相。这些探讨没有看到两种教育的对立实

质,并不是知识本身之间的差异,而是人与人之间的对立在教育环节的展现,是人自身在教育领域的分裂与异化。因此,欲使研究走向深入,需要引入恰当的哲学视域,来深入阐释两种教育对立的根本性质,以避免仅在知识内容上进行探讨从而引发杂糅主义的混乱。马克思的异化理论,揭示了私有制条件下人与人之间的对抗关系以及劳动者生存境况的异化,这一异化状态自然包含了人的教育实践活动,因而可以为分析通识教育和专业教育的关系提供一个新的解读视角。马克思的异化理论虽然被认为具有一定人本主义色彩,但其深层逻辑结构交织着经济学逻辑和哲学逻辑,揭示了私有制消亡对于人的自我异化扬弃的意义。该理论所提出的人的本质及人性的复归,虽更多是马克思早期关于人的科学本质的粗略表达,但里面包含着确切的真理性,总体上与共产主义运动中人的解放一致,并具有广泛的解释力。因此,本文拟在总体上运用异化理论的同时,综合引入马克思后来较为成熟的关于人的劳动本质的相关论述,对两种教育之间的对立的实质关系进行揭示,并为超越这种对立提供参考性思路 and 理论基点。

二、通识教育与专业教育对立实质剖析

剖析通识教育与专业教育对立实质的关键,在于探明两种教育的哲学本质指向,即哲学层次上它们对于受教育者生存的根本意义与价值指向。这是对两种教育的功能的本体论追问与总体性确认。为此,需要将这两种教育功能与人的异化状态联系起来,置于特定生产关系所产生的自发性与强制性劳动分工结构中进行探赜。

(一)“为我”性:通识教育的哲学本质指向

欲探明通识教育的哲学本质指向的前提,则需要明晰通识教育概念的内涵。然而,学界关于通识教育概念的界定争论颇多。粗略而言,这些争论主要围绕教育性质、教育目的和教育内容这3个维度展开。第一个维度将通识教育定义为面向所有受教育者的“非专业、非职业性的高等教育”^[17],类似于传统的自由教育;第二个维度认为通识教育是高校关于人性和做人方面的教育,重点培养的是眼光、见识、精神、情感和信仰等综合素质^[18];第三个维度以知识的性质为依据进行分类,认为通识教育是传授那些普遍性文理知识(非职业性知识)的教育^[19]。也有学者将这3个维度综合起来,对通识教育概念进行整合式界定,认为通识教育是全部大学都需开展的非专业性的、关于基本知识与技能的教育,目标是培养全面发展的合格公民^[20]。总体而言,这些界定主要从功能论和知识论维度对通识教育进行概括,但遗憾的是并没有从中开掘出这种教育的哲学本质指向,无法从更为深刻的维度揭示出通识教育之于人的生存的根本价值与性质。这需要联系人的本质及人的劳动状态、劳动分工的性质进行探讨。

人的本质的理论是定位通识教育哲学本质指向的基础与逻辑起点。第一,人的本质并非是个人的精神特征的加权,而是指自由活动的物质性范畴,即劳动实践。综合马克思在异化理论中以及成熟期关于人的本质的著述,可知劳动实践是马克思主义关于人的本质的基本观点。正是劳动实践将人从自然界和动物界中分离出来,并结成各种社会关系,从而内在构成了社会的本质。马克思关于人的劳动本质的科学界定,为分析人的教育活动奠定了基点。第二,由劳动实践这个人的本质出发,可衍生出人的自由性等本质特征。因为劳动是改造世界的自为性活动,必然是在意识的指导下进行(反过来又促进着意识的发展),同时这种改造又是其自为性的内在要求和生命确证:劳动首要的是克服来自自然必然性对人的生存构成的“障碍”,劳动目的的实现,就是人的自我实现,使人具有了自由的存在意义,确证了人的存在的自由属性。第三,有助于加强人的自由劳动能力、体现人的劳动本质和自由属性的教育实践是理想的教育活动。但是,作为特定劳动实践的教育的上述理想功能,却不能无条件地自然实现。那种顺应人的劳动的主体性而不是异化的教育劳动,才能发挥应有的作用。在这

种教育中,人一旦在学习劳动中提升了自我,也就体现和巩固了自己的劳动实践的本质与生命活动的主体性,就会觉得自己“在劳动中肯定了自己的个人生命”,觉得自己的“劳动是自由的生命表现,因此是生活的乐趣”^[21]。第四,自由教育或通识教育在本质上是巩固受教育者人的劳动的主体性的“为我”性教育活动。这种教育不是谋求任何外在的别的因他人而存在的目的(比如为雇主更好地工作),而是将重点和旨归置于受教育者自身。它以知识本身为目的和归宿,即是说把知识的学习本身视为人的劳动本质力量的自然体现,因而与功利性或者工具性没有本质性关联;它的“目标是要培养全面发展的、有价值的人”,是“不受社会环境支配的一种自我实现或自我完成”^{[14]81}。这种自我实现其实就是受教育者自身人的实践本质力量的提升。布鲁贝克指出这种教育的“为我”性特质,这里的“我”不是具体地指某个自私的个人之“我”,而是指作为人的他自己的劳动实践本质之我。虽然囿于历史条件,这种教育在早期还带有很大局限性,如建立在对广大社会成员剥削的基础上,仅限于“富贵”“有闲”的少数特权阶层,长期忽视科学知识传授,但它确实触及到了理想教育的实质,加强和巩固了受教育者作为人的主体性,并随着时代的进步逐步扩展开来,由精英的自由教育慢慢演变成有更多受众的通识教育。直言之,对于通识教育而言,追求“普遍性知识”、传授一定特殊性知识(如计算机和数学)或“发展理智”都是具体可变的实现形式而不是问题的关键,巩固受教育者作为人的自由劳动本质的“为我”性,才是其恒定的根本的哲学本质指向。

(二)“为他”性:专业教育的哲学本质指向

专业教育是一个宽泛的概念,布鲁贝克将其理解为与“能更好地谋生”和“为工作作好准备”相关联的“实用主义”的教育^{[14]95}。其核心目的是应用性和职业性知识与技能的传授,目标是适应职业的种种要求,提升针对特殊行业和岗位的专业能力与综合劳动素质。总之,学界大多将社会需求导向作为专业教育的核心与关键的决定因素。长期以来,专业教育被自由教育的拥护者所批判,认为这样一种狭隘性的教育不应该被包括在本科生课程之中,因为个别经验性的特殊知识,常只意味着对世界某个狭小领域的认识,其适用领域必然是狭窄的,所以不能较为完整地揭示丰富的世界,因而当“知识按其程度变得越来越特殊时,知识就越不能成其为知识”^{[13]33}。也就是说,知识越是经验性的,获得的对世界的认知就越是片段式的,教育也就越不自由。艾德勒更是认为不应该将那种职业训练性知识纳入大学教育体系,虽然这种知识是必要的谋生性知识,但它应该为就业单位所提供与培训;如果学生仅仅满足于教育的外在目的,仅将其用来获取文凭或工作,而看不到自由教育知识的内在报偿性,显然是幼稚的^[4]。其实,这些从知识论维度将专业性知识预设成为次要价值知识的观点并没有多少道理,因为知识并无尊卑主次之分,只是用途和分工领域不同。实际上,进入工业社会以来,“有许多职业已渗入了一种理论成分,而这种理论成分给这些职业和从事这些职业的人以一种新的、理智上体面可敬的地位”^{[14]94}。也就是说,专业性的知识越来越具有自由教育或通识教育知识所发挥的培育人理智的作用。尽管未能切中肯綮,但偏重通识教育的学者们对专业教育的批判从未停止。

其实,与之前既不能使大多数劳动者享受自由教育,又不能使他们得到谋生所需要的系统训练相比,现代专业教育的出现的确是一种历史进步。专业教育并非是因其知识无价值而为人所诟病,而是因为它作为一种教育劳动实践被异化成了不能确证受教育者人的劳动本质的东西。正如“黑人就是黑人”,只有“在一定的关系下,它才成为奴隶”那样^{[22]340},专业教育知识就是知识,只是在不能巩固受教育者主体性的条件下,它才被理论界长期诟病。专业教育的上述“原罪”,根源却在它自身之外,其发生学机理如下:一定生产力水平决定的私有制条件下的分工呈现出自发和强制特点,从而导致了劳动的异化。“对人来说,异化劳动把类生活变成维持个人生活的手段”,“把自主活动、自由活动贬低为手段,也就把人的类生活变成了维持人的肉体生存的手段”^{[23]161-162}。劳动异化传递或体现到教育活动环节,则导致了其中专业教育那部分的异化。为适应这种异化劳动,受教育者不得不将自己降至

谋生“工具”的地位,并接受一种主要增强这种“工具”工作能力的专业性教育。然而,难道专业教育没有增强受教育者改造世界的能力以及他们对于世界的主体性吗?单纯从劳动过程这一环节来看,这种教育的确加强了“受教育者改造世界的能力”,谁能否认受过良好专业教育的技术工人具有更高生产效率这一事实呢?但总体上看,这种能力并不归他自己支配,而是被“雇主”或“市场”最终决定。这与其说是他自己的改造世界的主体性,不如说是雇主的主体性。第一,受教育者对专业教育知识的选择和学习,根本上是外在于自己的被动过程。为了谋生,他必须围绕市场需求这个他者选择某个专业(这和喜不喜欢无关),并且不得不在这一专业内长期努力以保持比较优势,而很难自由转换——那样做在竞争激烈的市场经济中代价巨大,几乎形同自杀。于是,他在其他领域发展的多种可能性受到限制,结果就是“每个人都或多或少地局限在自己的专业中,只有少数人没有被它夺走纵览全局的眼力”^[24]。第二,专业教育知识的运用和提升本质上是被雇佣的被迫劳动过程,这一过程显然是外在于工人劳动本质的他者,在此过程中,他的幸福感、肯定感、价值感和满足感如果不是没有也是大打折扣,所以“他的劳动不是自愿的劳动,而是被迫的强制劳动”^{[23]159}。总之,他的生命的本质在这个过程中消失了。第三,运用专业教育知识进行劳动的成果属于他人(雇主),受教育者仅得到了被压榨后的小部分剩余(工资)。这种分配是失去生产资料的受教育者(劳动者)在劳动力市场竞争的结果,因而他们不得不接受。第四,随着资本主义生产方式的高度发展,专业教育的异化竟然达到了这样的程度:在理论上饱受诟病的专业教育,却使通识教育深深遭受着现实的“鄙视”。一方面,“在教育理念上,通识教育的重要性被不断地肯定”,而另一方面,“在实行中,通识教育的重要性又不断地被淡化,甚至忽视”^[25]。也就是说在实践中异化的东西(专业教育)成为非异化的东西,而非异化的东西(通识教育)成了异化的东西。直言之,由于异化的存在,专业教育成为一种否定受教育者人的本质的工具性他者,也就不可能增强属于受教育者的“对于世界的主体性”,至多增强了他作为提供剩余价值工具的工资议价能力。正如艾德勒一针见血地指出:“职业教育是为工作或劳动而进行的培训,它是专门化的而不是一般化的,它是为了外在的目的,最终是对奴隶或工人的教育,无论说是奴隶还是工人都没有区别,因为那意味着工人是一个除了工作什么都不做的人。”^[4]因此,这样的教育“对绝大多数人来说是把人训练成机器”^{[22]417}。也就是说,“为他”性才是专业教育的哲学本质指向,这是它与通识教育或自由教育的根本区别,也是其“原罪”所在。

总之,教育分裂成对立着的通识教育和专业教育两个部分,不是源于知识本身具有内在的对抗或断裂,而是劳动异化造成的教育后果。通识教育旨在巩固受教育者的“自由自觉”的劳动本质的主体性,呈现出强烈的“为我”性;专业教育增加了受教育者之外的他者的利益和力量,体现出明显的“为他”性。两种教育的对立实质,是“被雇佣者”与“雇佣者”这一人与人之间的矛盾在教育环节的具体体现。但是,这并非说专业教育只是一种异化的毫无价值的东西。事实上,专业教育的出现是适应现代资本主义生产方式变化的结果,是教育史上的巨大进步。它使得传统贵族式的自由教育走向式微,大大促进了教育民主与教育公平的发展,促进了全民智力水平的提升,同时也促进了生产力的发展。因此,异化及教育异化的阶段性形式,都是适应当时社会生产状态的结果,在一定条件下能够促进社会生产的发展。即是说,专业教育这种对教育的异化是最终促进其消亡的必要条件。我们对异化的专业教育的消除,并不是简单地否定和直接扔掉,而是需要在生产力的历史性发展中通过它并借助它逐步实现超越。

三、通识教育与专业教育对立的超越

教育无论是“通识的”还是“专业的”,均应是确证受教育者劳动本质和主体性的活动,但是在当前生产发展阶段,却不能不分裂成一个目的“为我”、一个目的“为他”。这虽是教育领域的问题,但根

本上却不是教育的问题,而是教育背后社会生产发展的阶段性问题。因此,超越通识教育与专业教育对立的根本路向,在于社会生产关系的逐步改变,而不能仅仅在知识论领域通过改变学科知识的种种配比或组合去寻求解决方案。显然,这种超越只能在生产的高度发展导致异化的生产关系消亡之后方能实现。它是未来共产主义社会才能实现的愿景,而非当下即能达成的现实。因而,此处关于两种教育对立的超越的探赜,主要是分析超越的社会历史条件、阶段性演进、最终愿景和当下选择等议题。

(一)对立超越的社会历史条件

就超越通识教育与专业教育的对立而言,改变社会生产关系的实质和体现就是异化劳动、强制分工的消亡。其中,异化劳动的消亡是超越对立的直接性条件。异化劳动导致了劳动者的劳动过程、劳动结果和劳动本身与他自己相异化,教育活动作为劳动的准备环节也难逃其控制。它直接使精深的专业教育异化成为提高受教育者作为资本奴隶的劳动能力的手段,使这个本该极大加强受教育者人的劳动主体性的工具成了反对他的手段;同时又间接地使契合受教育者人的本质属性的通识教育受到极大影响:或者局限于少数特权阶层,或者被专业教育所排挤和鄙视,或者干脆使它成为专业教育的辅助部分,即主要培育雇佣劳动者的基本素质和能力以便为专业教育做准备。因此在异化劳动控制下,就不可能使受教育者接受真正自由自主的巩固其自身劳动本质的教育,从而导致教育长期分裂成对立着的不同部分。只有异化劳动这一导致教育分裂的物质性力量自然消亡,才能消除专业教育的“为他”性质和已有的通识教育的局限性,从而超越通识教育和专业教育的对立。即是说,无论是通识性知识还是专业性知识,都是巩固受教育者自身劳动本质的手段。要消除异化劳动,就需要消灭强制分工这个导致异化劳动产生的根源。而私有制条件下,必然形成自发性和强制性的社会分工,从而导致劳动异化,这是资本主义“实现人的力量和能力全面异化的机制”^[26]。因此,促使强制分工和私有制的消亡,是超越通识教育和专业教育的间接性条件。

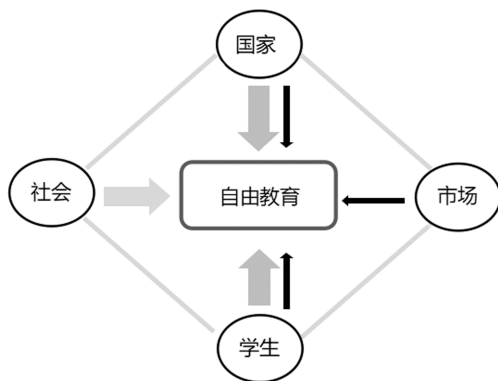
但这并不意味着可以随意强制性地消灭异化劳动、自发分工与私有制以及专业教育,它们的消亡以生产力的高度发展为基础。“只要生产的规模还没有达到不仅可以满足所有人的需要,而且还有剩余产品去增加社会资本和进一步发展生产力,就总会有支配社会生产力的统治阶级和贫穷的被压迫阶级。”^{[22]303} 只有在社会生产力高度发展的基础上,使得人与人之间的物质利益的对立与区隔日趋消亡,使得私有制基础上的生产关系再也满足不了生产发展的要求,异化劳动、强制分工和私有制这些生产力发展的“外壳”与“形式”才会真正消亡;一并消亡的,还有由它们所导致的教育的种种异化。因此,生产力的高度发展和资本主义的消亡是超越通识教育与专业教育对立的根本性条件。

(二)对立超越的阶段性演进

生产方式的历史性决定了由其根本决定的教育模式的发展必是一个历史性过程,也决定了通识教育与专业教育对立的超越是一个历史过程。教育从来就是国家、受教育者个人、市场和社会等多重影响因素的函数,这些受制于一定生产关系的“因素”所产生的合力,塑造了特定教育阶段的主导性模式,形成了通识教育与专业教育对立发展的阶段性。总体而言,由一定生产关系及其演化所决定的通识教育与专业教育的对立统一和朝向超越目标的挺进,已历经两个阶段。

从古希腊至19世纪,是两种教育对立走向超越的初始阶段,此时自由教育占据主导性地位,专业教育处于萌芽阶段。该阶段通识教育和专业教育的对立基本呈现一边倒的特点,通识教育表现为纯粹的自由教育的形式,而且是正规教育的主要形式。至于“专业教育”,并没有呈现它的典型形式,还表现为某种萌芽形式——师徒间的经验教育,主要面授与职业相关的经验与技能等粗浅的特殊性知识。此阶段,“国家”“社会”“学生”对自由教育具有强劲的需求,而拉动“专业教育”的需求力量十分薄弱(如图1)。两种教育之所以势态如此悬殊,根源于奴隶主和封建主主导的社会生产方式。这种生产方式下,统治阶级衣食无忧,脱离体力劳动并有着大量闲暇,作为主要的受教育者有着充分的学

习时间。为了更好地进行统治和加强自己的主体性,他们势必会追求一种有助于把握世界统一性的普遍性知识,以实现“个人的身体、道德和智力三方面的和谐发展”^{[14]477},其中智力或理性居于核心地位。在生产力不高、自然科学不发达的条件下,这种普遍性知识只能是一种旨在构建人的内在普遍性的人文类知识,重在训练理智,以帮助人达到掌握知识的最高目的——最终在整体上把握世界、为人提供一种心安理得从而增强自身主体性。因此“教育的结果越是趋向建立一种普遍的哲学思想体系”,就越被认为接近于“自由教育所具有的理智美德”^{[14]84}。这一阶段,通识教育虽然占有压倒性优势,却具有十分明显的局限性:这种能够巩固人的劳动本质的内在性教育注定是统治阶层的特权;它对于受教育者虽然不是异化教育,却建立在广大奴隶和农奴的异化劳动基础之上;至于非统治阶层的“专业教育”,根本进不了正式教育领域,只能以一种自发的萌芽的形式而存在。因而该阶段两种教育之间的对立以绝对的分裂为表现形式。这种原始的“通识教育”的幻象形式——自由教育,犹如“原始共产主义”那样,并不是真正的、高水平的、普及的通识教育。这种通识教育只巩固了极少数人的劳动本质,却使绝大多数个体成员的劳动本质处于异化状态(要么是没有任何正规的教育,要么是粗陋的“专业教育”)——尽管对于享受这种教育的人而言它确实不是异化教育。显然,这一阶段距离超越教育的异化状态,还有十分遥远的路程要走。

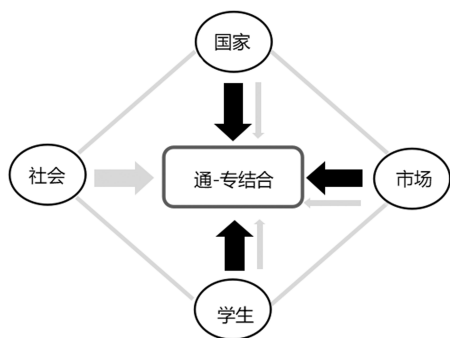


注:浅色和深色箭头分别表示拉动通识教育和专业教育的力量,越粗代表力量越强。此阶段,“国家”“社会”和“学生”对通识教育具有巨大的需求,但对专业教育需求相对较小,因而是强劲的拉动通识教育的力量;“市场”因素薄弱因而对专业教育拉动力小,最终使整个教育呈现为“自由教育”的样态

图1 自由教育主导的教育阶段

从20世纪至今,是两种教育对立走向超越的快速发展阶段,该阶段表现出“通-专”结合的教育特点。经过上一阶段漫长发展,从此阶段开始,通识教育和专业教育的对立出现了翻转,呈现出“通-专”结合但以“专”为主的形态。此时,通识教育作为自由教育被迫以妥协的形式而出现,而专业教育则展现出了它的典型形式——主要传授与职业相关的精深专业的特殊性知识。之所以会有如此反转,根源在于资本主义生产方式的发展。在资本主义生产方式主导下,“国家”“市场”“学生”拉动专业教育的需求十分强劲,而拉动通识教育的需求力量相对薄弱(如图2)。走向超越的快速发展阶段其实从18世纪末的法国大革命时代就已开始。随着资本主义生产方式的确立和工业革命的推进,市场日甚一日地扩大着对专业性人才的雇佣需求,改变只适合少数人的政治和经济利益的自由教育模式变得刻不容缓。经过长期复杂的博弈,前技术时代的理性主义哲学逐渐转向了大工业时代的实用主义哲学,人们似乎达成了一种共识,既要发展自由教育的合理因素并运用于日渐扩大的教育受众,又要适应市场对专业化的强劲需求,“促使普通教育和职业教育携手并进”^{[14]96}。20世纪中期以来,生产社会化和全球化突飞猛进,市场竞争更为加剧,对具备综合性知识的复合型人才的需求更为强烈;加之基本满足衣食无忧后,受教育者们自然向教育提出更高的全面发展他们自我的诉求。于是人们

日益发现“在目前的知识组织阶段,我们不能再训练人们担负特定的理智任务或提供一种纯职业性的训练。事实上,专业化的日渐废退表明,不能再为一项‘职业’来教育一个人。必须提供理智迁移、继续教育和职业中间培训的途径”^{[14][11]}。这种经过改造的自由主义教育和职业教育的结合,就是通识教育与专业教育的结合。总之,随着资本主义经济基础的变化,上层建筑中教育模式也逐渐做出了相应改变。因此,只要资本主义生产方式还存在,由它决定的以培育雇佣人才为主要目标的专业教育自然是教育的主导模式,而巩固受教育者人的主体性的通识教育的存在与发展,则须服从于和服务于这个目的。与上一阶段相比,虽然受教育者仍遭受着教育的异化——专业教育的异化,但这一阶段教育中真正加强人的劳动本质的部分——通识教育部分,几乎已普及至所有的大学教育受众。这是教育发展中的巨大进步。它标志着“为我”性的加强人的本质力量的教育,已从原始的低水平和小范围状态,逐渐壮大到几乎能够和异化人本质力量的教育相抗衡的状态。可以预见的是,在未来十分漫长的教育发展中,通识教育在整个教育系统中的重要程度和份额必将日益提升,直至将现在的“专业教育”吞没,即消除专业教育的“为他性”,并将其有机地整合进自身。



注:浅色和深色箭头分别表示拉动通识教育和专业教育的力量,越粗代表力量越强。此阶段,“国家”“市场”和“学生”对专业教育具有巨大的需求,但对通识教育需求相对较小,因而是强劲的拉动专业教育的力量;“社会”因素也十分强大,对通识教育拉动力也较大,最终使整个教育呈现为“通-专”结合的样态

图2 “通-专”结合的教育阶段

(三)对立超越的最终愿景:自由全面教育

知识和教育的主要功用在于增强受教育者作为人的主体性,人文知识旨在构建人的内在普遍性,科学知识旨在构建人的外在普遍性,如自然科学和社会科学——社会越发展它们越被仰仗。而今,知识和教育却被分裂成对立着的不同部分并使某部分被忽略或被轻视,这并非是它本身存在内在断裂或高低贵贱,而是因为不得不适应占统治地位的生产阶层的利益需要:最大化增殖剩余价值。就实现这一目的而言,精深的科学知识具有更好成效,自然成为专业教育的首选内容;通识教育虽也有效果但直接性欠佳,因而被作为“基础”或“帮手”。这种由经济基础决定的异化了的状况,把人“自己的生命活动,自己的本质变成仅仅维持自己生存的手段”^{[23]162},与促进人符合他本质发展的教育要求根本悖逆,因而在生产力发展到达一定高度后必然会被超越,并到达契合人本质发展的自由全面教育阶段。

人的自由与全面发展,也是马克思主义关于人的解放与发展的根本目标。该目标的核心内涵有三:一是人的发展;二是自由发展;三是全面发展。人的发展是指提升人的本质力量,而不是否定、打击或异化人的本质力量。自由发展是指人可以最大限度地摆脱外在条件的限制——这些限制常常不是因自身的天赋、意愿造成,而主要是外在物质性环境的限制(尤其包括社会关系对人的限制,即人对人的限制)——从而自由地提升其体力和脑力潜能。全面发展是指“任何人都没有特殊的活动范围,而是都可以在任何部门内发展”^{[23]537}。即是说,人对自身本质能够实现完整和充分占有,即消除了对自身发展方向的外在的固定与限制,充分释放其发展可能性——这并非是要成为全能的多面手。

人的自由与全面发展赖以实现的根本基础,不是人对人依赖的自然共同体,也不是人对物依赖的抽象的共同体,而是人的真正的共同体,它的出现以生产力高度发达、强制分工和异化劳动消亡为根本条件。由于它是真正的人的共同体,所以,第一,其组织目的是为了人,因而能够保障人按其本质进行发展;第二,其组织性质是自由联合,所以不存在人对人的强制和剥削,因而人在其中的发展是自由的;第三,真正的自由发展必然导致人发展的外在的固定与限制消失,结果自然是发展可能性的充分释放,即全面发展。总之,“在真正的共同体的条件下,各个人在自己的联合中并通过这种联合获得自己的自由”^{[23]571},可见自己的全面与自由发展,这也是自由全面教育的旨归所在。

为了实现上述愿景,未来的教育自然需要作出相应的理智安排。当共产主义产品经济保障了所有人的高质量物质生活,劳动不再是人的谋生手段而是人的第一需要,教育就会失去了它狭隘的阶级性质。届时,教育所传授的知识不管是分成“人文”还是“科学”,“理性”还是“经验”,“基础”还是“精深”,“一般”还是“特殊”,“理论”还是“实用”,它们都是作为知识总体促进着人的自由全面发展。或许学生仍然会学习一些通用的基础知识,就像现在的通识教育那样;仍然会学习精深的特殊知识(积累不止的知识使人越来越难以成为百科全书式的全能人才),就像现在的专业教育那样,但这样的基础知识和精深知识的学习,再也不具有旧时代“通识教育”或“专业教育”所包含的雇佣与谋生导向,不再被异化所控制,因而是自由自觉的选择与学习。到那时,才能真正实现怀特海(Whitehead)的教育信条“并没有一门课程只给学生普通陶冶,而另一门课程只给专门知识。为了普通教育目的而学习的学科,也就是专门地去学习的专门学科”,而不会“把一件无缝的学问外套割裂开来”^[27]。对于学生而言,自由全面教育的哲学本质指向既是“为我”性的又是“为他”性的。因为在共产主义生产关系下“我的”劳动作为人的本质力量的实现,直接就是为他人的劳动,所以这种教育“为我”性的结果,直接就是提升了我的“为他”性的劳动能力。当劳动领域的“为我”直接就是“为他”,教育领域“为我”指向的“每个人的自由发展”非但不会阻碍他人发展,还必然产生“为他”指向的利他性结果,因而是“一切人的自由发展的条件”^{[22]422}。此时,“教育将使他们摆脱现在这种分工给每个人造成的片面性”^{[22]308},现在所谓的“通识教育”“专业教育”以及它们的对立一并走向消亡(如图3)。

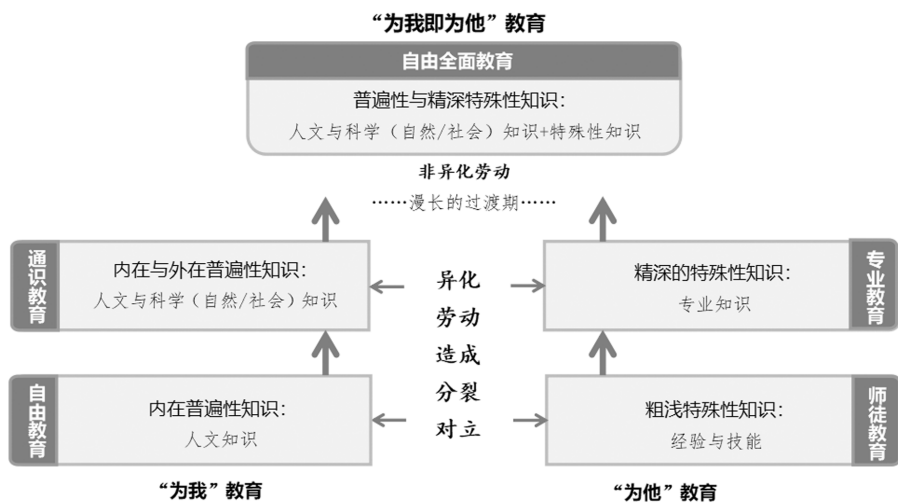


图3 自由全面的教育阶段

(四)对立超越的当下选择:两个着力方向

需要强调的是,正如马克思所说:“自我异化的扬弃同自我异化走的是同一条道路。”^{[23]182}即是说,异化是促成异化扬弃或消亡的必经途径和必要手段。对于通识教育与专业教育的关系而言,也是同样道理,专业教育的扬弃和专业教育走的是同一条道路。这也正是现在社会阶段无法消除专业教

育,甚至在某些条件下还需要加强专业教育的深刻根由。自然地,当下人类社会阶段以社会需求为导向的专业教育,仍然是一种长期存在的无法绕过的“异化”,我们只能在这样的背景制约下有所作为。根据上述机理,这个阶段处理好通识教育和专业教育关系的政策重点,在于不断增加受教育者的主体性,而不是主要为学生构建某种“普遍性知识+特殊性知识”的课程体系——尽管这也是有价值的传统做法。因为即便是某种普遍性知识,若被就业所主导也会变成专业性教育,而出于内心热爱的对某种特殊性知识的学习,却包含着通识教育巩固人的劳动本质的合理因子。所以重点在于不论是通识性知识还是专业性知识,尽量改变它们对于受教育者的性质,尽量使它们成为学生的热爱与自由选择,持续增加受教育者的主体性。当然,理想的样态应该是一种向他者开放并与他者共生的主体性^[28]。当下现实的具体措施,可从两个路向着力:一是在宏观层面,为受教育者的主体性发挥奠定社会环境基础,大力提高生产力发展水平,发挥社会主义的优越性,积极推动实现共同富裕,降低市场导向对教育的异化程度——毕竟共同富裕和就业充分的社会环境更利于受教育者自主学习,而不必将学习动因唯一归结于生计。二是在教育实践层面,积极探索有利于发挥受教育者主体性的各种具体模式,将普遍性知识(“通识教育”知识)和特殊性知识(“专业教育”知识)有机地结合并纳入到与学生的兴趣、天赋相一致的主动学习中。显然,这仍是一项需要长期努力的任重而道远的事业。

四、结语:以自由全面教育为旗

通识教育与专业教育的关系并不是一个本质杂糅、歧义丛生而令人绝望的混乱学术地带。这一关系在本质上昭示的是异化劳动导致的人与人的对立在教育环节的呈现。自觉主动地进行劳动从而奉献社会,是人实现其劳动本质的第一需要。但是由于生产水平低下和私有制的存在,导致了人不得不在强制性社会分工下进行劳动,从而使劳动呈现出两种性质:自觉积极地为实现人的本质力量而进行的劳动,以及被迫服务于社会与市场而进行的劳动。在当前时代,后者占据了主导形态。相应地,这种劳动的异化导致了提升人的劳动能力的教育也分裂成两种:旨在提升人自由自觉的劳动能力的教育,以及旨在提升人从事强制性分工的雇佣劳动能力的教育。前者就是通识教育,其目的重点是“为我”;后者就是专业教育,其目的重点是“为他”。这是两种教育的根本区别,而在知识类型、知识功用等知识论维度上的差异只是它们无关宏旨的不同形式而已。要实现通识教育与专业教育对立的超越,需要以自由全面教育为旗帜,根据教育的发展阶段适时调整两种教育的地位及政策,以使整个教育系统朝着更能巩固受教育者人的劳动本质属性的方向行进,从而持续推动教育的“为我”性与“为他”性对立的积极解决。最终,在生产力高度发达、劳动成为第一需要的共产主义社会,“为我”劳动与“为他”劳动将实现和解,从而教育领域中通识教育的“为我”与专业教育的“为他”的矛盾也将彻底解决。从此,不再有通识教育与专业教育之别,人类会在自己的教育旗帜上写下“自由全面教育”的动人篇章。

参考文献:

- [1] 阎光才.本科专业与本科教育“通”和“专”定位的迷局[J].高等教育研究,2021,42(6):6979.
- [2] 吴河江.论通识教育的边界[J].江苏高教,2021(1):1419.
- [3] 哈佛委员会.哈佛通识教育红皮书[M].李曼丽,译.北京:北京大学出版社,2010:40.
- [4] ADLER M J. Labor, leisure, and liberal education[J]. Journal of general education, 1951, 6(1):3545.
- [5] 爱弥尔·涂尔干.教育思想的演进[M].李康,译.北京:商务印书馆,2016:416419.
- [6] 李曼丽.再论面向21世纪高等本科教育观:通识教育与专业教育相结合[J].清华大学教育研究,2000(1):8487.
- [7] 陈向明.从北大元培计划看通识教育与专业教育的关系[J].北京大学教育评论,2006(3):7485,190.
- [8] 鲍宇科.专业教育与通识教育:一种哲学的视角[J].浙江社会科学,2007(4):138141.
- [9] VAN DOREN. Liberal education[M]. NY:Henry Holt and Company,1943:2223,166168.
- [10] SNOW C P. The two cultures and the scientific revolution[M]. NY: Cambridge University Press, 1960:6770.

- [11] 梅贻琦, 潘光旦. 大学一解[J]. 清华学报, 1941, 13(1): 112.
- [12] 周光礼. 论高等教育的适切性: 通识教育与专业教育的分歧与融合研究[J]. 高等工程教育研究, 2015(2): 6269.
- [13] 约翰·亨利·纽曼. 大学的理想[M]. 徐辉, 顾建新, 何曙荣, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
- [14] 约翰·S. 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪, 郑继伟, 张维平, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
- [15] 季诚钧. 试论大学专业教育与通识教育的关系[J]. 中国高教研究, 2002(3): 4850.
- [16] 马勇. 试用“体”、“用”范畴探讨通识教育与专业教育的关系[J]. 黑龙江高教研究, 2007(1): 146148.
- [17] TAPPAN H P. University education[M]. NY: G. P. Putnam's Sons, 2001: 1516.
- [18] 姜文闵. 哈佛大学[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1988: 37.
- [19] North Central Association of College and Secondary Schools. Manual of accrediting procedures[C]//American education: its men, ideas and institutions. NY: Amo Press & The New York Times, 1934: 353.
- [20] 李曼丽, 汪永铨. 关于“通识教育”概念内涵的讨论[J]. 清华大学教育研究, 1999(1): 96101.
- [21] 马克思恩格斯全集: 第42卷[M]. 北京: 人民出版社, 1995: 38.
- [22] 马克思恩格斯选集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 2012.
- [23] 马克思恩格斯文集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [24] 马克思恩格斯选集: 第3卷[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 853.
- [25] 金耀基. 大学之理念[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2001: 144.
- [26] 中国社会科学院哲学研究所. 马克思哲学思想研究译文集[M]. 北京: 人民出版社, 1983: 120.
- [27] 华东师大教育系, 杭州大学教育系. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1980: 121.
- [28] 冯建军. 他者性教育: 超越教育的同一性[J]. 教育研究, 2021, 42(9): 1423.

(编辑: 刘大川 校对: 王茂建)

The Opposition and Transcendence Between General Education and Professional Education

SONG Aizhong

(College of Marxism, Henan Finance University, Zhengzhou 450046, China)

Abstract: It is difficult to reveal the truth of the matter by suspending the real production relationship and making an abstract and static distinction between general education and professional education from the perspectives of educational function, knowledge type and educational status. From the perspective of Marx's alienation theory, the contradiction between general education and professional education does not stem from the internal confrontation or fracture of knowledge itself, but from the labor alienation and its symptom in the education sector. General education aims to consolidate the essential attribute of free labor possessed by the educated as human beings, showing a strong “for me” nature, while professional education is influenced by the others' interests and strength other than the educators, reflecting the obvious “for others” nature. The essence of the opposition between the two kinds of education is the embodiment of the contradiction between the “employer” and the “employee” in the education link. The ultimate transcendence of the opposition between the two can only be truly realized in the communist society where the productive forces are highly developed and labor becomes the first need; at that time, the labor of “for me” was directly equal to that of “for others”, so the opposition between the “for me” nature of general education and the “for others” nature of professional education in the field of education also disappeared, and the mankind would write a moving chapter of “free and comprehensive education” on its own educational banner. Of course, the sublation of professional education and the development of professional education itself follow the same path. At the present stage, to properly handle the relationship between the two kinds of education, the focus is to create a social objective environment that gradually dispels alienation, and constantly increase the subjectivity of the educated to give play to human's essential power, rather than mainly building a certain curriculum system of “universal knowledge + special knowledge” for the educated, although this construction is also an optional scheme.

Key words: general education; professional education; alienation; free and comprehensive education