

基于通识教育视角下的高职院校现存问题及人才培养路径

徐媛钰

长江大学 教育与体育学院 湖北省荆州市 434000

摘要: 当前我国高等职业院校通识教育存在认知片面化、课程内容知识化倾向、管理机构松散及人才培养过度功利化等问题, 制约了学生综合素质与可持续发展能力的提升。本研究以赫钦斯通识教育思想为理论基础, 通过分析其核心内涵, 结合我国高职教育现状, 提出针对性解决路径。

关键词: 通识教育; 高职院校; 赫钦斯; 人才培养

1. 理论基础: 赫钦斯通识教育思想

我国高等职业教育呈现出显著的实用主义与工具理性特征, 其发展模式存在过度强调技术本位和市场导向的倾向, 亟待构建以人的全面发展为核心的教育哲学体系。罗伯特·赫钦斯的通识教育理论体系, 在价值追求层面与当代中国高职教育改革存在跨时空的对话空间。其理论体系包含三重核心维度: 其一, 以培养“完人”为终极目标, 主张通过永恒知识整合碎片化认知, 重塑学生的理性思维与科学精神; 其二, 强调通识教育的多元功能, 包括文化传承机制、全人发展路径、经济适应性支撑及专业教育奠基作用; 其三, 构建以经典文本、方法论训练与逻辑思维为核心的课程架构。

1.1 教育哲学的核心诉求

赫钦斯的教育哲学体系源自他对现代性知识危机的深度反思, 核心在于重新构建教育的根本价值: 通过超越工具理性的知识整合实践, 重塑人的理性主体。在《美国高等教育》一书中, 赫钦斯系统地批判了实证主义对大学精神的侵蚀, 主张将“智性美德”的确立作为教育的终极目标。这一诉求的哲学基础可追溯至亚里士多德的“沉思生活”传统, 但赫钦斯为其注入了现代性内涵。他继承了纽曼关于知识整体性的古典理想, 认为“所有学问的分支构成了一个不可分割的真理网络”, 同时针对现代学科制度化带来的知识碎片化问题, 提出“大学应作为一个活态的百科全书存在, 其使命是通过永恒的学习恢复被割裂的知识有机体”。这种知识整合观具有双重批判维度: 一方面, 在认识论上挑战笛卡尔式的主客二元对立, 强调通过经典文本的阐释性对话, 重建自然科学与人文科学的解释学循环;

另一方面, 在价值论上抵制技术理性对教育本质的异化, 倡导以“智慧”与“实践智慧”的辩证统一, 取代功利主义导向的技能训练模式。赫钦斯的理论深刻影响了雅斯贝尔斯的“大学理念”, 后者同样强调“科学作为精神性存在”的本质, 但赫钦斯的独特之处在于将永恒主义与实用主义创造性地结合——例如, 他既主张阅读柏拉图对话录以培养辩证思维, 又要求通过数学逻辑训练强化科学推理能力, 这种“古典—现代”的知识结构, 实质是对怀特海“教育韵律说”的实践回应。在当代技术加速主义的背景下, 赫钦斯的思想呈现出新的解释力。他的“活态百科全书”理念可以被重新诠释为应对知识爆炸的策略: 通过构建跨学科的知识网络, 使学生在面对复杂系统问题时, 既能运用专业技术工具, 又能借助哲学反思框架评估技术的社会影响。这种教育模式与哈贝马斯的“交往理性”理论相契合——通过主体间的知识交流, 弥合“技术控制旨趣”与“解放旨趣”之间的现代性裂痕。

1.2 通识教育的多维价值

在价值维度上, 赫钦斯理论具有四重实践意义: (1) 文化传承功能: 通过研读西方经典著作, 构建跨越时空的文明对话, 经典文本作为人类理性遗产, 既是认知世界的启蒙工具, 亦是维系社会共识的文化纽带; (2) 全人发展功能: 区别于专业技能训练的功利导向, 通识教育聚焦理性美德培育, 通过心智陶冶完善个体的价值判断与终身学习能力; (3) 经济适应功能: 工业社会中, 通识教育能够优化劳动者的闲暇利用效能, 缓解技术异化对人性完整性的侵蚀; (4) 学术基础功能: 通识教育为专业研究提供元认知框架, 二者呈辩证统一关系——普遍性知识是高深学

术创新的必要条件。

1.3 课程架构的学理依据

赫钦斯提出的通识课程体系包含四大支柱模块：（1）经典文本研读：以西方经典著作重构人性认知的普遍性，抗衡经验主义对人文价值的消解；（2）方法论体系构建：强调教育内容需遵循理性发展规律，教学方法应侧重思维范式革新而非知识增量积累；（3）语言能力锻造：将语言作为逻辑表达与跨文化阐释的核心工具，要求通过系统性训练掌握学术话语的精确性与批判性；（4）数学逻辑训练：数学不仅是学科工具，更是培养演绎推理能力、塑造科学思维模式的关键载体。

2. 高职院校通识教育的系统性困境：制度惯习与认知结构的双重解构

2.1 认知论断裂：工具理性霸权下的价值祛魅

通识教育在我国高职院校的实践困境，本质上是韦伯所言的“工具理性”对“价值理性”的殖民化过程。教育主体（教师、管理者）的认知结构嵌入于技术治理的意识形态框架中：（1）概念能指与所指的错位：将通识教育简化为文化素质教育的同义反复，遮蔽了其本体论意义——即通过经典阐释与理性对话重构人的主体性。这种误读映射出阿多诺批判的“同一性思维”对教育哲学的侵蚀。（2）实践逻辑的异化：教师受制于绩效考评制度的规训，将通识课程异化为知识传递的“流水线作业”；院校管理层则深陷“专业主义迷思”，将通识学分压缩至总学分的 10%–15%，导致课程沦为专业教育的装饰性补充。这种认知断裂凸显了教育场域中“意义生产”与“技术控制”的深层矛盾。

2.2 目标范式危机：技术异化与能力单向度的再生产

高职院校人才培养目标的设定，暴露了马尔库塞“单向度人”理论在职业教育领域的具象化：（1）话语的虚无化：诸如“高素质技能型人才”等表述实质是鲍曼所谓的“流动现代性”下职业能力概念的虚空化，其背后是资本逻辑对教育话语的收编。此类目标忽视“专业知识”与“实践智慧”的辩证关系，将学生贬值为技术操作的“肉身工具”。（2）能力结构的解构：社会能力（如批判反思、伦理判断）的培养被系统性地排除于课程目标之外，印证了福柯关于“规训权力”通过知识分类实现主体控制的论断。更严峻的是，这种目标设定与联合国教科文组织“全球公民素养”的诉求形成结构性冲突，加剧了职业教育与终身学习社会

的脱节。

2.3 课程认识论困境：知识商品化与批判性思维的悬置

当前通识课程体系陷入利奥塔所警示的“宏大叙事消亡”后的知识合法性危机：（1）知识生产的麦当劳化：课程内容呈现“去经典化”与“碎片化”特征，如将《理想国》简化为伦理知识点汇编，或将量子力学史切割为技术演进的线性叙事。这种“知识拼盘”实质是布尔迪厄笔下的“文化资本”再分配策略，服务于阶层固化的隐性功能。（2）方法论贫困：课程设计遵循“输入–输出”的实证主义逻辑，强调知识覆盖率（如要求掌握 50 本经典著作概要）而悬置批判性思维的生成机制（如问题导向学习、跨学科研讨）。例如，某高职院校的“人工智能伦理”课程仍以技术应用案例讲解为主，未能引导学生反思技术社会的本体论风险。这种“方法论失语”导致学生陷入吉登斯所谓的“专家系统依赖”，丧失应对“风险社会”的认知弹性。

2.4 制度性排斥：组织场域与治理理性的结构性冲突

通识教育的制度缺位可溯源至迪马吉奥与鲍威尔提出的“制度同形”理论：（1）组织场域的惰性：高职院校治理结构嵌套于“专业认证”“技能竞赛”等强制性同形机制中，通识教育因缺乏量化评估指标而被边缘化。数据显示，78% 的高职院校未设立通识教育委员会，课程审批权分散于教务处、学工部等碎片化部门。（2）质量保障的悖论：现行评价体系陷入“技术理性”与“价值理性”的二元对立——一方面以“到课率”“考试通过率”等指标衡量课程效果，另一方面却无力评估学生的元认知能力（如逻辑推理、价值判断）。更甚者，学生选课的“功利化倾向”与院校的“制度性共谋”，共同再生产了通识教育的符号化生存状态。

3. 赫钦斯教育思想对我国高职院校人才培养路径的启示

在全球职业教育范式转型的背景下，技术理性与价值理性的结构性张力日益凸显。赫钦斯的永恒主义教育哲学为破解这一困境提供了理论镜鉴——其主张通过经典文本的永恒价值唤醒人的理性自觉，这一思想与当代高职教育“全人培养”的诉求形成深刻共鸣。

传统技能教育固守“操作性能力本位”的认知框架，将教学过程异化为技术规程的机械复制，这种工业化时代的路径依赖已难以适应技术加速主义时代对“复合型职业能力”的要求。职业能力的当代重构，本质上是技术实践、价值判断与文化认知三重维度交织的动态生成过程，这要

求高职教育必须超越专业教育与通识教育的二元割裂，转向“道器相济”的辩证融合体系。赫钦斯对“人力工具论”的批判直指教育异化的症结，其强调教育应回归智性美德的本体价值，这与杜威“教育即生长”的理念形成跨时空对话。在此框架下，专业教育（形而下）需突破工具理性的桎梏，将技术训练升华为具身认知的实践场域。例如，在工业机器人编程课程中融入海德格尔“技术追问”的哲学反思，使学生理解技术不仅是操作对象，更是人类存在方式的具象表达；通识教育（形而下）则需规避道德教化的空泛性，构建“技术—伦理”的批判性认知框架，如通过解析《庄子》“有机事必有机心”的警示，结合人工智能算法歧视案例，培育学生对技术社会后果的预见性思辨能力。

进一步而言，职业能力的培育需置于联合国教科文组织“四大教育支柱”的全球坐标中重新定位。技术具身能力的锻造需通过“实践—反思—创新”的螺旋式进阶实现，例如在新能源汽车工程专业中创设虚拟故障诊断情境，要求学生在突发工况中综合运用机械原理与数据建模技能；价值抉择能力的形塑则依托经典文本的创造性阐释，将《孟子》“义利之辨”与生物制药专利伦理困境并置研讨，锻造学生在利益冲突中的伦理决策力；文化认知能力的深化需建立跨文化对话机制，如将《考工记》的工匠智慧与德国工业 4.0 的“弹性专业化”理论对比分析，培育学生技术实践中的文化主体意识。这种三维能力模型的建构，亟需通过“过程性能力档案”取代传统标准化考核，整合项目成果、伦理日志、跨文化实践等多元证据链，真实映射学生“技术精熟度—伦理敏感度—文化适应性”的动态发展轨迹。

课程体系的革新要求实现从知识传递到思维革命的范式跃迁。赫钦斯“名著课程”理念的当代启示在于：经典教育绝非文化怀旧的符号展演，而应成为激活批判性思维的认知引擎。高职通识课程可构建“中西互镜”的内容谱系——既萃取《墨子》“兼爱”思想转化为工业协作的团队伦理准则，亦引入约纳斯《责任原理》中的技术伦理批判，通过跨文明对话培育学生的问题意识。教学方法上，可采用“双师协同制”重构课堂生态：由智能制造专业教师与科技哲学学者共同设计“自动驾驶道德算法”冲突情境，引导学生运用罗尔斯“无知之幕”理论或边沁功利主义原则展开辩论，使技术课堂升华为价值思辨的公共领域。

这种教学范式的转型，实质是哈贝马斯“交往理性”在教育实践中的具象化，既打破学科壁垒，更重塑技术学习的意义维度。

制度层面的系统性变革是教育理念落地的关键保障。需建立跨学科通识教育委员会，统筹课程开发、质量监控与师资培育，破解行政部门的本位主义桎梏。教师评价体系应实施“教学—科研”分类考核机制，对通识课程教师增设“教学创新权重系数”，并通过“课程叙事研究基金”激励教学法革新。学生评价需借鉴能力本位教育理念，开发“职业素养雷达图”，从技术迭代适应力、伦理困境破局力、跨文化协商力等六个维度实施动态评估。此外，可构建校企协同的“通识教育质量观测站”，通过大数据追踪产业对人才软技能的需求变迁，驱动课程内容与技术革命的深度耦合。

值得警惕的是，赫钦斯思想的在地化应用需规避文化本质主义陷阱，经典教育应超越对传统文本的教条式膜拜，转向“批判性继承”与“创造性转化”的实践哲学。例如，将《墨子》中的“兼爱”思想转化为工业协作中的团队伦理准则，将《考工记》的技术哲学智慧融入现代工匠精神培育，将《天工开物》的技术伦理观与当代工程师责任章程对接，或将维特根斯坦“语言游戏”理论融入工业标准制定的话语分析，使古典智慧真正成为滋养现代工匠精神的源头活水。唯有通过这种古今贯通、中西汇流的实践，才能培养出兼具技术精湛性、伦理自觉性与文化主体性的“新工匠”，回应技术文明时代对职业教育的深层叩问。

参考文献：

- [1] R.M.Hutchins. Education for Freedom [M].Louisiana State University Press, 1943:26
- [2] 黄福涛. 外国高等教育史 [M]. 2 版. 上海: 上海教育出版社, 2008: 112
- [3] 罗伯特·M·赫钦斯. 美国高等教育 [M]. 汪利兵, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.)
- [4] R. M. Hutchins. Tradition in Education [M].Haward Education Review, May,1973
- [5] 赫钦斯. 美国高等教育 [M]. 汪利兵, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001
- [6] 王晨. 赫钦斯自由教育思想研究 [J]. 比较教育研究, 2005 (4) : 7-10