

杭州万向职业技术学院图书馆

专题信息

第八期

全人发展教育理论与实践

2018年7月

目 录

全人教育思潮的源起与发展.....	1
全人教育的学习方法.....	6
全人教育模式中 外比较分析.....	12
香港科技大学全人教育的启示.....	15
台湾地区全人教育理念评析.....	18
全人教育与相关概念辨析.....	23
台湾中原大学全人教育的理念与实践.....	26

全人教育思潮的源起与发展

全人教育是20世纪70年代从北美兴起的一种以促进人的整体发展为主要目的的教育思潮，后来传播到亚洲、大洋洲等地区，对各级各类教育产生了重要的影响，形成了一场世界性的全人教育改革运动。

一、全人教育思潮的源起与发展

作为一种教育思潮，全人教育的一些思想实际上可以追溯到古希腊时期的亚里士多德，他的自由教育论在本质上体现了全人教育的理想。文艺复兴时期的人文主义教育家维多利诺、拉伯雷、蒙田、伊拉斯谟等从提倡“人性”出发，也将人的身心或者个性的全面发展作为教育的培养目标。

18世纪法国启蒙思想家、教育家卢梭认为自由是人的一切能力中最崇高的能力，也是人的天性和最重要的权利，教育的目的就是促进儿童生而具备的自然性无限制地自由发展，培养自然的人（亦即自由的人）。卢梭的自然教育理论成为全人教育理论的肥沃土壤。

18世纪末19世纪初在德国兴起的新人文主义教育的主要代表人物洪堡提出了培养“完人”（，又译“完全的人”）的教育培养目标。19世纪中叶英国教育家托马斯·阿诺德坚持教育要培养“基督教绅士”，约翰·亨利·纽曼声称教育培养具有智力发达、情趣高雅、举止高贵、注重礼节、公正、客观等优秀品性的绅士，也都属于全人教育的倡导者。

在19世纪末20世纪初，美国进步教育之父帕克和实用主义教育家杜威，反对用外砾的目的要求儿童，主张教育即生活，教育即生长，教育即儿童经验的改造，倡导儿童中心主义，要求教育尊重儿童的本能和兴趣，在生活中、在活动中发展儿童的潜能和创造性。20世纪20-30年代，永恒主义教育流派的主要代表人物赫钦斯认为教育的目的就在于促进人的理性、道德和精神力量的最充分发展，培养完人、完整的人、自由的人、作为人的人，而不是片面发展的工具。

20世纪末60世纪初在德国兴起的心理学基础之上的人本主义教育思潮，为全人教育的发展注入了新的源泉。马斯洛认为人的发展不仅包括知识和智力，而且包括情感、志向、态度、价值观、创造力、人际关系等，教育的目

的在于人的整体发展，在于促进主观能动性的充分发挥和内在潜能的充分实现。罗杰斯主张教育要培养“完整的人”。所谓完整的人，是指“躯体、心智、情感、精神、心灵力量融会一体”的人，“他们既用情感的方式也用认知的方式行事”。日本教育家小原国芳在他创建的玉川学园倡导全人教育。他说：“我衷心希望培养出真正的人，培养出至为普通、毋宁说至为平凡的人，培养出费希赫特所说的‘文化人格’、中世纪以后伊拉斯谟或路德或加尔文所要求的‘全人’。他认为教育的理想在于创造真、善、美、圣、健、富六项价值，也就是使受教育者在 学问、道德、艺术、宗教、身体、生活六个方面得到 均衡、和谐的发展。

20 世纪 70 年代，在后现代主义、生态学、整体论、永恒主义哲学、批判理论的基础上，一些激进的教育家继承并发展了人本主义学派的教育理想，发展出以“人的整体发展”为宗旨的联结与转化学习理论。

在 70 年代末，全人教育的主要倡导者隆·米勒正式把这种理论称之为**全人教育 (holistic education)**。1988 年，隆·米勒在美国佛蒙特州布兰顿市创办第一份以全人教育为宗旨的专业期刊——《全人教育评论》(Holistic Education Review)，后来将刊名改为**《交锋：寻求生命意义和社会公正的教育》**，以期把全人教育运动引向一场教育改造运动。1990 年 6 月，80 位支持全人教育的学者在芝加哥签署**《教育 2000：全人教育的观点》(Education 2000: Holistic Perspective)**，提出全人教育的十大原则。**这标志着全人教育从一种温和的教育思潮走向一场激进的教育改造运动。**

全人教育的思想也传播到加拿大、墨西哥、澳大利亚、日本等国家和香港、台湾地区，形成一种 世界性的教育思潮。加拿大多伦多市翁特里奥教育出版社研究所的约翰·米勒，1988 年出版《全人教育课程》一书，成为加拿大全人教育运动的旗手。墨西哥籍学者雷蒙·加力格斯·那瓦的《全人教育：普世之爱教育学》在西班牙语国家有着较大的影响。日本学者吉春中川师承隆·米勒，先后出版《觉醒教育：东方视野中的全人教育》和《培养整体性：精神教育的视角》等著作，以东方文化中的忍、无、理、道等概念和静坐、冥想等东方式的方法论，探索西方全人教育，在全人教育界引起不少关注。澳大利亚学者 M·杜特和 D·杜特主编《全人教育：澳大利亚的探索》，在澳

洲燃起全人教育之火。在我国台湾和香港地区，一些学者也尝试发掘中国传统教育思想中的全人教育思想。

总的来讲，全人教育思潮是对制度化教育危机和社会危机的一种反思，是对 20 世纪末全球化经济体系和全球文化发展的反映，试图通过一种新型的人本化的教育解决教育和社会发展中的问题，试图在当前的“军备竞赛-工业发达-全球化-合作的体系”中创造一种新的文化。

二、全人教育思潮的哲学基础和基本主张

全人教育的哲学基础可以概括为三个概念：联结、整体性和存在。

联结的概念源于整体论，后经生态学、量子物理学和系统论的发展而逐渐成熟。它包括四个方面的涵义：一是**相互依赖**，指系统的一个部分的功能依赖于其他部分的功能和系统整体的功能。二是**相互关系**，指在一个系统内部各部分之间、在系统与系统之间存在着复杂的关系网络。三是**参与**，指个体是与环境密切相连的，同时也创造着环境。四是**非线性**，指通过反馈链、自组织系统或者混沌理论所表述的复杂的相互关系模式，要比简单的线性的因果关系常见的多。

整体性是指“整体大于部分之和”。它也包括四个方面的涵义：一是**整个系统**，指在考虑问题时应该从部分到整体、从目标到关系、从结构到过程、从等级到网络，重心应该从理性到直觉、从分析到综合、从线性思维到非线性思维。二是**多种视野**，指复杂系统是以复杂的方式相互联系的，应该从不同的视角分析，没有“惟一的答案”。三是**独立性**，指系统在很大程度上可以作为独立的、自动的整体运行。四是**多种水平**，指一个大的系统又包括许多子系统，形成一个网络，他们之间以复杂的方式相互作用。

存在是指人全面经历现在，指人的内心宁静、智慧、洞察力、诚实、可靠。它包括四个方面的涵义：一是**整全的人**，承认人包括身体、情感、智力、精神多个方面。二是**创造性的表达**，承认创造性表达的机会对个人和群体的重要性。三是**成长**，承认每一个人都可以达到人类精神的最高境界。四是**责任感**，承认个人和群体对在区域、全球和宇宙等多种水平上的选择和行动具有洞察力和责任感。

在联结、整体性和存在三个基本概念和原则的基础上，全人教育思潮形

成了与传统的教育思想有着明显边界的教育主张。这些主张集中反映在1990年全人教育学者签署的芝加哥宣言上。芝加哥宣言对美国现行教育制度以及人类社会所发生的文化、社会、生态危机表示忧虑，提出十大教育改革原则，以期通过教育改革来建设一种新的文化，解决上述各种危机。

1、**为人类的发展而教。**个体的发展应优先于国家经济的发展。教育的主要也是最基本的目的，就是要实现人类发展的内在可能性。学校应该是所有学习者乐于学习，而且可以获得充分发展的地方，而不是培养学生的服从、效忠、纪律以增加国家“人力资源”的地方。教育应该重新审视个体作为“人”的价值——和谐、平静、合作、合群、诚实、公正、平等、同情、理解和爱。人是一个复杂的整体，而不只是充当工人或雇员的角色。只有作为个体的人可以过上圆满、健康、有意义的生活，他才会是一个“有用的”人力资源，从而使国家经济发展和人的个体自我发展之间获得平衡。

2、**将学习者视为独立的“个体”。**无论年轻或年老，每个学习者都是独特的、有价值的个体，都具有潜在的创造性，都有独特的生理、经济、知识、精神需要和能力，也都有无限的学习潜力，因此对每个学习者都必须给予宽容、尊重和欣赏。必须重新审视年级、教材以及标准化测验的適切性，以个人化测量标准取代年级和标准化测验。必须用学习类型理论、多元智能理论、学习心理学等专业知识指导教学，根据不同学生的需要采用不同的教学策略。

3、**经验的关键作用。**教育和经验是密切相关的，所谓学习就是个体积极、多感官感知周遭世界的过程。教育的目的是让个体经由经验自然而健康地成长，而不是借助有限的、割裂的、预先编制好的“课程”来汲取知识和发展智能。教育应该通过学习者对自然界的经验把学习者与自然界连结起来，通过学习者与实际社会、经济生活的接触把学习者与社会连结起来，通过艺术、诚实的对话和冥想把学习者与其内部世界联结起来。

4、**整全的教育。**全人教育的整全观主张宇宙是一个整体，每一事物都是互相联系的。在教育过程中，每一种学科都有独特的价值，每一种方法都有独特的作用，都是整体不可或缺的组成部分。教育的目的就是实现人的整体发展，不仅要实现个体在智力和职业能力方面的发展，而且要实现个体在生理、社会、道德、伦理、创造性、精神各方面的发展。

5、教育者的新角色。教学是一种集艺术敏锐性和科学操作于一体的工作，必须重新理解教师的角色。教师必须是学习的促进者，根据需要设计和运用学习情境，以适应学生的特殊需要。教师必须确立新的教学范式，和学习者建立一种相互学习、共同创造的教学过程。教师必须以学习者为中心，了解并尊重每个学习者的需要。

6、选择的自由。真正的教育只有在自由的气氛中才能实现，对于个体来说，自由探究、自由表达、自由成长都是必要的。因此，在学习历程中的每一个阶段，学习者都应有自我选择的机会，依据他们的能力，对课程和学习过程发表意见，同时负起教学成败的责任。现行的教育体制虽提供了许多选择性，但是还远远不够。

7、为参与式民主社会而教。真正的民主社会，是一个全民积极参与社区事务的社会，是一个充满正义、和谐的社会，是一个独立思考的社会。为了建立这样的民主社会，必须建立一个真正民主的教育模式，培养公民的同情心、体谅、正义感、原创性思维和批判思维。这才是教育的精髓所在。

8、为培养地球公民而教。我们每个人都是地球公民。在全球化时代，不同文化之间的交流和联系增加了。全球化时代的教育，必须让所有文化的所有新生代了解人类文化的多样性，了解和尊重不同的文化。要确立地球生态的思想，强调自然与人类生存、文化维系之间的互动和互赖关系。要传授一些普遍价值，引导人们去追寻生命的意义、爱、同情、智慧、真理、和谐。

9、为地球的人文关怀而教。地球和生长其上的所有生命，共同组成一个互相依赖的整体，人类的发展是与周遭的万物密切联系在一起的。教育必须能够激发个体对地球的人文关怀，使人们认识到宇宙星球间的互赖本质、个人和地球万物间互相依存的协同关系，认识到每个人在生态环境中所扮演的角色和所肩负的责任。

10、精神和教育。所有人都是精神性的动物，他们可以借助其天赋、能力、直觉和智慧表达自己的独特性。每一个人不但可以在生理上、情感上和智能上发展自己，而且也可以在精神上发展自己，净化自己的灵魂。教育必须不断培育个体的精神，使其健康成长。而不断的学习评价和同学竞争是不利于精神发展的，只能妨碍精神的发展。

总之，全人教育不是一种特殊的课程或方法论，而是一整套教育思想，它强调人的整体发展，强调个体的多样性，强调经验和个体之间的合作。

信息来源：《全人教育思潮的兴起与教育目标的转变》（《比较教育研究》2004年第9期）

全人教育的学习方法

联合国教科文组织亚太国际教育与价值教育联合会为我们提供了一个全人教育学习方法的框架。这一框架包括四个具体的步骤（见图 1），但四个步骤并不一定遵循固定的顺序进行，而是可以根据具体情况、学习者实际需要，由教学促进者、组织者创造性地进行修改和实施（UNESCO- APNIEVE, 2004）。



图 1 全人教育四步循环法

第一步：认知水平——知识。这一步主要关注和培养学习者的智力。它向学习者介绍具体的事实和概念，有关社会问题的信息，本国及其他国家关于文化、历史、地理、新技术、经济、工业、政府、宗教、自然环境等方面的背景知识。这些不仅应该包括学习者自己所在国家的背景知识，还应该涵盖学习者将要深入了解的其他国家的背景知识。此外，我们还建议学习者进一步深入思考这样一个问题：这些知识是如何影响我们自己和他人的，又是如何影响我们的价值观和行为的？我们希望，学习者通过对这些知识的深入思考，有助于培养他们的批判性和创造性的思维能力。不过，“知识”依然只限于事实和概念的范畴，因此这一水平应该向着更加深入的理解力和洞察力方向迈进。

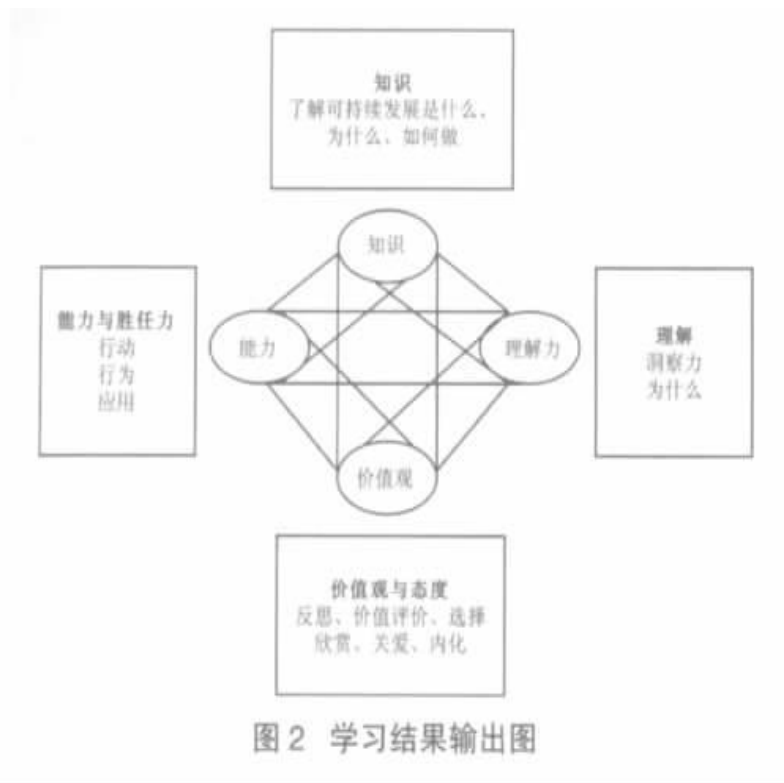
第二步：概念化水平——理解。在上述循环图中，我们对知识和智慧做了区分。未经理解的知识可能导致错误的产生，经过理解后的知识则会使人具有更加深邃的洞察力。这就是概念化水平被分为独立的两步的原因。“知识”经过教育工作者阐释后，学习者可以较快地记住，这一步较容易实现；但对于学习者来说，如何理解知识并获得洞察力是需要智慧的。布莱恩·霍尔（Brain Hall，2006）将智慧定义为：“关于客观和主观事实的熟练知识，这种知识汇聚成为对人类和动态系统以及两者相互关系的清晰理解的能力。”对学习者来说，将概念具体化更有利于他们容易而全面地掌握。这两个步骤（知识和理解）以培养社会意识、社会觉悟及社会洞察力为目标。

第三步：情感水平——价值。第三步允许教育工作者涉入学习者的情感领域。教育工作者绝不能低估学习者的情感和心理领域的重要性。“我们并非因为了解一件事物而去做它，我们所做的，是我们所热爱和至爱的事情。”（Lourdes Qui sumbing）然而，教育工作者却很少能够问及学习者的感受。通常教育工作者所问及的，仅局限于学习者应该了解的知识。

第四步：行动水平——运用。内化的概念和价值观最终会导致行动的发生。不管这种行动是表现为更高的交流技巧、更好的决策能力，还是体现在非暴力解决冲突能力等方面，都表明价值观概念找到了融入我们行为方式的路径。因此，学习者面临这样一种挑战：将自发的概念和情感维度的步骤通过外在的行为显现出来。有时，这种转变是自然而然发生的；但有时，这种转变会涉及到特定领域更进一步的技能提高，这一过程能够促进在日常生活中实践自己的价

价值观的能力的发展。

全人教育的过程能够发展学习者的认知、情感和行为能力，并使学习者获得更多综合全面的学习结果，这种结果包括知识与理解、洞察力与实现、价值观、态度、信念、技能、胜任力和行为方式。学习结果不能像图 2 所展示的那样被分割。事实上，它们紧密相联、密切相关，因而只有具备全面发展素养的教育者才能够运用创新性的、全面综合的教育教学方法来使学习者的能力得到最充分的发展（Qui sumbing, 2005: 42）。虽然在教与学的循环图中，这四个步骤遵循一定的逻辑顺序，但这决不意味着它们的顺序一成不变。我们可以对这些步骤进行创造性地调整（在《学会求知》一书 学习模块部分中将会证明这一点）。



信息来源：《全人教育：面向和平与可持续的未来》（《世界教育信息》2010.06），文章译自联合国教科文组织亚太国际教育与价值教育联合会与联合国教科文组织国际理解教育中心 2009 年联合出版的《学会求知：迈向和平与可持续的未来》（Learning to Know for a Peaceful and Sustainable Future）第九章（A Holistic and Integrative Approach to Teaching and Learning for a Peaceful and Sustainable Future）。

雅斯贝尔斯的大学教育理念

雅斯贝尔斯是德国著名的存在主义哲学家、心理学家和高等教育思想家，在大学理念发展史上，是一位里程碑式的人物。他一生主要在大学从事教学和管理工作，著述甚丰。其中他的教育著作《大学的理念》和《什么是教育》，对德国乃至世界大学的发展都产生了重要的影响。

一、大学应该培养什么样的人？

大学应该培养什么样的人？面对这个问题，雅斯贝尔斯首先对当时大学流行的培养科技人才的目标进行了抨击。他指出，大学“培养出来的科技人员只是为了服务某些目的的专业工人，他们所受的并非教育，因为技能的实习、专门的学问还不能算是成为人的培养，连科学思考方式的训练也不能算，也不是理智的培养或精神生活的培养，科技教育也没有教他们参与每个时代都有创新内容的人类历史的延续”。

那么，大学应培养什么样的人呢？在雅斯贝尔斯看来，真正的人是一个无所不包的“大全”，是实体、一般意识、精神和生存形成的组合。因此，教育的目的就在于培养“全人”（the whole man），而不是培养只具有某一方面的知识、能力的人。大学作为探索高深学问的机构，其培养目标也不能超出整个教育目的的要求，也要承担起培养“全人”的任务，培养“全人”是大学的三大任务之一。他指出：“大学的教学和科研的目标不仅仅是传播事实和技能，而且要造就全人。”

虽然雅斯贝尔斯明确指出大学应培养“全人”，但他并没有给“全人”一个明确清晰的界定，而是在论述其大学理念时零散地描绘出“全人”的一些特征。

（一）“全人”应有基本的科学态度

他指出：“大学教育的特色在于教育的科学性上，它强调培养学生基本的科学态度。”这种科学态度表现在，客观地认识和分析事物，具有怀疑和质问一切的精神，具有创造精神，实事求是，反复推敲，对相反的可能不断斟酌和自我批判，对事物进行谨慎而有保留的判断，并对这一判断的界限和适用范围进行检验。

（二）“全人”要有独立性和个人责任感

雅斯贝尔斯指出：“大学的原则是在智力领域提供各种工具和可能性，引导每个人达到科学的前沿，培养学习者自己决策、自己负责的能力……大学需要无情的求知欲望，由于学习和个人的主动精神是密切相联的，因此大学的目标就是追求独立性和个人责任感的最大限度的发展。”

（三）“全人”应有具有广泛的知识

雅斯贝尔斯认为，专业训练只是教育的一个方面，是为了需要专门知识和技能而进行的训练。“全人”不但要有专业技能，而且要有“整体知识”。

（四）“全人”应具备事宜的个性特征

雅斯贝尔斯指出：“如果大学教育成功地造就了全人，那么它就加强了它的适宜的个性特征。”这些个性特征包括“倾听争辩、理解力、从别人的角度考虑问题的能力、诚实、纪律和坚强。”但他同时也指出，这种个性特征不是有意识的目标，而是同时产生的副产品，即在追求学术和智力发展的目标过程中所形成的。

二、大学应该如何培养人才

在《大学的理念》和《什么是教育》中，雅斯贝尔斯用了大量的篇幅阐述如何培养他心目中的“全人”。

（一）科研与教育相结合

（二）专业知识和整体知识相统一

雅斯贝尔斯并没有为培养“全人”设计出一个课程体系，但他为大学提出了设计教学内容的指导思想。他指出：“学习过程必须有一定的学科内容。对知识的探索无所不包，凡是世界上的知识，都应纳入大学的范围，成为学习的目标。”

（三）知识传授和能力培养相结合

雅斯贝尔斯认为，培养“全人”不仅要传授知识，而且更重要的是培养学生的主动性，发展学生的判断力、理解力、思考力等。

（四）教学方法个性化

雅斯贝尔斯指出：“教学方法包括以小组形式进行的演讲、研讨和实验室

工作，以及两人之间的讨论。”这些方法是大学教学的有效方法，但“大学教学的原则是注重培养学生的创造精神，因此，课上的授课和练习都要有一定的难度，让学生追不上，但又感觉到其中的吸引力，因而加倍努力迎头赶上。这种方式胜过把教材解释得一清二楚的做法。除了上课之外，学生应从开始养成自己读书的习惯，从实验室的观察之中学习，以及把搜集、旅行当作学问的来源。”

他同时指出：“大学教学不能陷入一定的格式，有利于培养智力的教育通常都采取个性化的形式。只有当教授采用适合于讲授他的思想的真正客观的方法时，他的教学才能真正实现个性化。”

(四)交流（交往）是培养“全人”的重要手段

雅斯贝尔斯说：“大学任务的完成还要依靠交往的工作——学者之间、研究者之间、师生之间、学生之间以及在个别情况下校际之间。”他认为：“大学把追求科学知识和精神生活的人聚集在一起。按照大学的理想，彼此应该毫无限制地相互发生关系，以达到完整统一的一体。不只是在科学的专业范围内需要交往，而且从事科学研究的个人生活也需要彼此沟通。因此，他提出交流“一定是苏格拉底式的，彼此提出挑战性的问题，以便将自身彻底向别人开放。”他同时指出，交流的基本形式有辩论、讨论和学术合作。

(四)学术自由是培养“全人”的重要保障

雅斯贝尔斯指出：“学术自由是指学生和教师按照自己的方式进行科研，按照他们认为适宜的方式进行教学。”真正的大学生能主动地替自己订下学习目标，善于开动脑筋，并且知道工作意味着什么。”这种学术自由、教学自由、学习自由是探索真理的重要保障，也是培养“全人”的重要保障。

信息来源：《雅斯贝尔斯的大学教育理念述评》（《外国教育研究》2003.08）

全人教育模式中比较分析

全人教育借用生态学、神话学、系统学、人类精神传统等概念，整合原始文化、东方文化中的某些观念和方法论而建立起来的以生命意识、整体视野、生态视野、全球视野为特征的教育理论。全人教育思潮已经形成了一场世界性的全人教育改革运动，在北美、澳洲、欧洲、亚洲、港台，对各级各类教育产生了重要影响。2002年6月，香港特区原行政长官董建华表示，为了满足知识型社会的需要，保持香港的竞争力和经济活力，香港将全力以赴开展教育改革，建立以“全人教育”和“终身学习”为中心的教育体系，如香港浸会大学、香港理工大学。（见表1）

表1 全人教育中外比较

项目	时间实施	全人教育的内容	目标	形式	机构
浸会大学	1956年, 2009年香港政府	人的智力 (intellectual)、体力 (physical) 及心灵 (spiritual) 的培养	浸大愿景育全人, 民知学技创通群	Citizenship, Commitment, Capability	Centre for Holistic Teaching and Learning
香港理工大学	2002年	SPECIAL: S (群social development)、P (体和精physical and psychological development)、E (德ethics)、C (业career)、I (智intellectual development)、A (美aesthetics)、L (学learning)。 天、人、物、我	培育学生成为能干的专才和负责任的社会公民	扩阔学生的视野, 训练其独立思考能力, 使其能有敏锐的社会触觉, 能对我们的国家和我们所生活的社会, 有最基本的认识。	通识教育中心&学生工作处
中原大学	1989年, 1995年中原四十, 迈向全人		学术与伦理的卓越, 领导与服务的风范, 全球与宽广的视野	专业与通识的平衡, 学养与人格的平衡, 个体与群体的平衡, 身、心、灵的平衡	通识教育中心
美国北卡罗莱纳大学布罗克校区	1998年	具有国际视野、成为能理解人类多元文明成就并能做出自己贡献的公民	(1) 服务本地区 (2) 创造、探索、认识和表达思想 (3) 人文教育 (4) 培养学生诚实正直的品质和领导能力, (5) 理解多元文化和对个人尊重 (6) 培养学生全球化的适应能力	内容广、数量多的通识课程, 比例高达40%。	
杜克大学	2000年		(1) 有效思考的能力 (2) 清晰沟通思想的能力 (3) 作出明确判断的能力 (4) 辨识普遍性价值的能	人文、社会、自然科学, 如FOCUS课程	
宾夕法尼亚大学		趋向理想、基于现实、富于创新		创新和实用, 如先锋课程	文理学院
牛津大学				联合专业有双科专业、三科专业和主副修专业。	
北京联合大学商务学院	1999年	双敬 (感恩、敬业) 意识、双信 (诚信自信) 品质、双能 (创新、实践) 素质、双求 (求学求成) 精神、双贵 (公民、社会) 观念	具有社会责任感、有创新精神和实践能力的应用型国际商务人才	新生入学教育、商业伦理与道德、大学学习导论、“鉴证青春”计划、强化管理等	学生处

1. 我国台湾地区全人教育模式

1995年我国台湾地区“教育部”公布了《“中华民国”教育报告书—迈向二十一世纪的教育愿景》，将“全人教育、温馨校园、终身学习”定位为我国台湾地区 21 世纪的教育主线；1997年，我国台湾地区陆续在各级学

校推动生命教育，提出教育改革要以全人教育为目标。1998 年《教育改革行动方案》出台，第五项第一条明确指出“辅导各校重视通识教育以落实全人教育理念”；2001 学年被定为“生命教育年”，希望通过生命教育在校园的推动，营造“全人教育”环境，引导学生的全面、健康成长。全人教育理念逐渐为我国台湾地区各级各类学校普遍接受，并日益成为我国台湾地区教育发展的主流方向。

作为一种教育理念，全人教育没有固定的范式，人们对其内涵的理解也不尽相同。无论是国外还是我国台湾地区的相关论述，**最大的共识就在于“尚未达成共识”**。这主要源于以下两点：一方面是全人教育涉及的范围宽广、多元、复杂，大多学者没有对其妄下定义；另一方面，全人教育的概念本身十分含糊，使人可以各自表述，各取所需。从其性质来看，全人教育是一种理想的教育，是一种“内化式”的教育，是一种教育的高层次理念，体现着教育的贯通性、整合性和多元多样性，是针对所有人的教育，与生命教育、通识教育等有相通与相关之处。从其目的来看，全人教育是关注人之为人的教育，关注人的生活、道德、情感、理智的和谐发展，旨在追求人的身心合一，人与外物的和谐以及人与自然的统一。**从其内容来看，全人教育即德、智、体、群、美“五育”均衡发展的教育。在这方面，我国台湾地区台湾中原大学比较有影响。**

2. 美国大学全人教育模式

美国具有标志性的通识教育事件，是 1943 年 1 月至 1945 年 6 月之间，由哈佛大学校长柯南特领导、哈佛大学教授和校外学界知名人士共同完成的《自由社会的通识教育》报告（即哈佛红皮书）的发表。指出大学通识教育之目的在于培养完整的人，这种人需具备四种能力：第一、有效思考的能力；第二、能清晰地沟通思想的能力；第三、能作出明确判断的能力；第四、能辨识普遍性价值的认知能力。无论是研究型大学，还是地方应用型大学，美国大学的人才培养都重视全人教育理念，体现为不同类型的通识教育课程，呈现多元化和多样性。如既有哈佛大学的核心课程模式，也有芝加哥大学的经典课程模式、及圣约翰学院的文雅教育、或布朗大学的自由选修模式，还有杜克大学的跨学科通识教育课程模式，以及宾夕法尼大学通识教育

从作为实用的基础，到追求知识的融合，再到追求知识的永恒价值。教育目标都强调知识体系的全面性和基础性，突出能力培养，尤其是表达与交流等能力；强调人文素养和创新精神的培养。如：美国北卡罗莱纳大学彭布罗克校区的全人教育模式。**2007年，美国学院和大学协会在《为了新的全球世纪的大学学习》报告中，认定了日益获得高等教育界关注的10种高影响力教育实践，包括新生研讨课、学习共同体、通识体验项目、写作强化课程、合作作业和项目、本科生科研、多样性或全球学习、服务学习、实习和顶点课程。**

3. 英国大学全人教育模式

英国的通识教育把自由教育和专业教育有机地结合为一体，体现为对历史传统的传承和对社会发展需要的适应性。至今，虽然尚未有一个公认的、规范性的通识教育的定义，但通识教育实质上包含了两重内涵：一是指非专业教育部分，主要表现为专门的通识课程；二是指一种教育理念和教育观，这一层面上的含义与自由教育基本对等。英国及欧洲大学虽然没有明确设置专门的通识课程，但同样在精神上继承了源自古希腊的自由教育传统。

英国大学并未在具体的学科上对通识教育进行限定，甚至通识教育课程这一名词也没有出现，但是通识教育的内容并未消失。**只是在他们看来，把多种文化科目融入专业学习之中，比任由学生从许多科目中杂乱无章地选修好。**在英国历史上，很多学者对通识教育秉持一种非常广泛的视野，继承了阿诺德、纽曼、赫胥黎等人有关自由教育的思想，关注通识教育与专业教育的结合以及探索人的精神培养。

英国大学注重加强学科与学科之间的贯通与联系，通过课程组合来实现。其所开设的经验课程进一步解读了通识教育之“通”不是通才的“通”，即什么都知道，而是贯通的“通”，即不同学科的知识能够相互融通，遇到问题时能够从比较开阔的、跨学科的视角进行思考。自由教育所认同和重视的传统能力，包括口头和书面的表达能力、解决问题的能力、创新能力、团队工作能力等，它们都是一般性的和可迁移的能力。可以通过专业教育或者联合专业的形式加以实现，联合专业的具体形式有双科专业、三科专业和主副修专业，如牛津大学。

传统教学模式以教师为中心，将教师作为唯一的知识提供者和完美的榜样，全人教育使教学从传统模式向以学生为中心的学习模式转变成为必然。全人教育要求学习者除了从书本中学习外，还要将关于可持续发展的社会、文化、经济、环境等维度的各类文献作为重要的教学资源，如来自世界宣言、官方文件和报告、多媒体、互联网、时事刊物、电视和报纸等的资料。全人教育选择更加能够唤起情感、更加重视体验、更加反思性、更加互动、更加参与式的教与学策略。**实现全人教育有两个基本前提：一是通识教育；二是自由选择。**

信息来源：《全人教育模式的中外比较》（《社会科学家》2014.12）

香港科技大学全人教育的启示

自创校起坚持以全人教育理念为指导的香港科技大学（The Hong Kong University of Science and Technology），在建校 20 余年里，迅速发展成为世界一流大学。在高等教育研究机构 Quacquarelli Symonds（QS）编制的《QS 亚洲大学排名》上，连续三年位列亚洲第一。

港科大在办学理念上以全人教育为指导，致力于培养具有人文素养和过硬专业知识的领袖人才。正如现任校长陈繁昌在《训练全人打造领袖人才》中所提出，“只有推行全人教育才能训练全才，应付瞬息万变的社会要求”。全人可以形象理解为大写的英文字母“T”，下面一竖代表专业知识，上面一横指对各领域知识的广泛学习和融会贯通。

香港科技大学全人教育特点及做法。

港科大教育理念强调开放性，重视国际化项目建设。不断优化课程设置，推出有利于学生全面发展的国际化合作项目。港科大的非香港生源占整体学生人数比例超过 18%。本科生以学院招生而不是按学科招生，学生进校后可以按兴趣选择主修课目。本科生毕业要求的 120 个学分中有四分之一学分

必须是来自通识的核心课程，主要包括人文科学、科学与科技、社会分析、数量推理、中文和英文。鼓励学生关注文化、艺术、音乐、语言、沟通技巧和体育。港科大 99%的课程均以英文教授，授课教师全部拥有博士学位且来自于世界一流学府，每门课程的阅读量较大，课上提供学生参与讨论的机会较多。通过讨论课（seminar）或课上讲演（presentation）环节，学生有多次机会锻炼口才和答辩技巧。港科大鼓励学生进行跨学科知识的学习，强调跨学科的互动和知识的整合，通过设立新的跨学科学院（Interdisciplinary Programs Office）统筹跨学科学习的规划和发展，把内在联系的学科有机整合，使学生通过跨学科学习，开拓新知识的学习和研究问题视野。港科大本科生的海外交流比例高达 50%，近年来，与美国的南加州大学和意大利的博科尼大学合作，在全球首创横跨欧美亚三大洲的全球工商管理学士学位等国际化项目更进一步促使学生开放的国际化视野和全球公民意识的提升。港科大的国际声誉也与日俱增，在短时间内获得国际上的普遍认同。

港科大育人体系突出整体性，构建立体化的学生教育管理与服务。通过着力强化行政人员的服务意识和学生的主体参与意识，促进了学校行政系统的高效运转。学生事务处（Student Affairs Office）在教育目的、导向、学生参与等方面都强调全人教育的落实，从重视学生发展培训、主动提升学生发展潜力、鼓励学生主动参与合作等多方面入手，合理设置负责学生活动、体育运动设施、学生辅导以及就业服务的工作部门。学生事务处坚持以人为本，努力提高学生自主、自立、自我教育、自我管理意识，鼓励和支持学生在大学期间的学业进步和自身全面发展的要求，尽力提供覆盖学生全方位生活的个性化项目。通过贴近学生生活实际的活动项目设计，吸引学生广泛参与。隶属于学生事务处的就业服务中心（Career Center）开展一系列活动，从就业教育课程的设计到提供学生就业的参考数据，从举办学生就业实习计划到制定雇主招聘活动，从举办各种学生就业的专题讲座到学生应聘面试技巧咨询，都紧紧围绕为学生服务、做学生朋辈的主线，帮助学生拓宽就业空间，增强竞争实力，提高就业能力，促使毕业生就业单位对学校全人教育模式的认同。港科大的全人教育特别重视对学生的服务辅导，学生成长得到了

学生心理辅导中心、就业服务中心等多个部门的专业化的长期系统支持，心理辅导、就业指导并不局限于简单解决问题，而是着眼于对学生潜力挖掘的长期跟踪关注。学生事务处提供专业心理辅导服务，也致力于推广预防及教育性的身心健康活动。对于新生的大学生适应性教育尤为重视，加上学校将计算机信息技术充分运用于服务辅导当中，新生足不出户就可以通过校园网络方便预约服务辅导或一对一咨询。

港科大校园设施注重复合性，以学生的实际需要和使用感受为出发点来规划布局。全校每一栋建筑和房间均有高速的无线网络覆盖，为学生自主学习提供方便，为学校各类型设施运行提供保障。健身房、室内外游泳池、琴房等文体设施均对学生免费开放。港科大宿舍全部由学生进行自主管理，学校聘请教授、副教授担任舍监，引导组织楼栋内学生的自我管理 with 集体活动。港科大最好的建筑是学生宿舍楼，宿舍楼均处于校园的黄金位置，面朝大海、采光良好，从宿舍楼走出步行可达海边。宿舍楼实行男女混住，同一楼栋内男女生分住楼栋两侧或不同楼层。宿舍刷电子房卡进入，保障了学生的安全。每层都设有宽敞的公共活动区（CommonRoom），内有公共冰箱、微波炉、饮水机、电视等设施，每栋宿舍楼均有公共洗衣房，内置的烘干机、电熨斗、洗衣机等一应俱全，方便学生娱乐、生活。宿舍生活成为大学期间丰富多彩的人生体验，让学生在集体环境中提升素养，舍监定期组织活动，让学生和社会成功人士以及校友见面畅谈和共进晚餐，给学生提供更好地了解社会和接触社会精英人士的机会。

港科大校园文化呈现多元性，注重营造包容创新的文化氛围。港科大的全人教育将中华优秀传统文化与西方当代先进文化紧密结合起来，强调让学生主动发展，根据每个学生不同的能力潜质，尊重他们的个性，满足他们的发展需求，给予每个学生发展的机会，帮助学生将内在潜能激发出来，发挥大学生在认识自我、改造自我和发展自我中的自主性。随着社会经济发展、科技进步，港科大的全人教育及时回应了时代新问题。港科大的“卓贤行”（卓尔不群、贤德汇聚、知行合一）特色活动，通过社会导师的指导，培养学生对于社会的了解。除了学习之外，港科大还注重培养学生待人处世的态度，帮助学生建构知识、能力和方法，掌握解决实际问题的能力。打破了中

国教育中的“以教师为中心，以教材为中心，以课堂为中心”，转向“以学生为中心，以活动为中心，以实践为中心”。通过港科大“侍学行”社会服务计划鼓励学生投身公益事业，通过“红鸟计划”鼓励学生在导师和教授引导下制定个人发展计划，逐步实现个人理想。邀请世界级艺术家进校园，演奏家和作曲家在校园内公开排练、现场创作，为学生提供近距离接触艺术创作过程和亲身体验艺术的机会，进而培育学生的创意。

信息来源:《大学生人文素养培育的思考与探索—香港科技大学全人教育的启示》（《湖北社会科学》2015年第6期）

台湾地区全人教育理念评析

一、台湾地区全人教育理念产生的背景

自光复以来，台湾经济社会经历了以农业为基调逐步走上工业化、商业化和现代化的发展过程。20世纪40年代，台湾经济尚未开放，社会尚处于相对封闭状态，教育事业也未能获得良好的发展机遇。60年代开始，台湾逐渐加快发展脚步，向现代化进程迈进。至80年代以后，台湾大致完成了现代化进程，成为举世瞩目的“亚洲四小龙”之一。台湾教育的发展与改革，始终与社会经济发展需要紧密配合。教育优先发展战略为台湾经济的腾飞做出了突出贡献，教育自身也借此取得了长足的进步，加快了台湾教育民主化进程。同时，70年代后期开始，台湾的社会危机也在不断加重，社会混乱、价值瓦解、犯罪等问题突出，人际关系疏远，自我中心主义加剧，出现了愈来愈多的失序与混乱现象。台湾学者黄俊杰教授指出，台湾教育无法完成教育之所以为教育的目的，主要有两方面的原因：一是教育具有高度的工具化性质，主要表现在文凭主义当道，教育成为完成政治经济目标的工具；二是教育内容的空洞化，大部分是实用性知识，缺少引导学生进行价值判断或道德判断的内容。台湾社会学家叶启政则认为，21世纪台湾的大学教育受到民主

自由、生产形式、科学和科技的结合三股历史力量的影响，而形成科技专业化、实用功利化的基本特征，致使整个高等教育过程中，人不再是主体，而是以市场导向、满足消费者需求为单一的考量因素，人不再是“完整的人”。许多关心社会与教育发展的台湾学者和普通民众开始反思台湾教育的现实与问题，一时之间，教育的功能、学校的定位等成为热门话题。

教育只有培养自由、活泼、开放，关心社会，关爱他人乃至全世界的人，才能使社会更加民主与和谐。只有视野开阔，放眼未来的“全人”才是教育的真正理想。新时代的学生再也不能单凭专业才能或优异的成绩去应对21世纪的各种挑战，只有全人发展才能保证学业和事业上的成功以及成就美满人生，“全人教育”愈加成为台湾教育部门、社会人士、学生以及家长的共识理念。针对台湾教育出现的一系列问题，

1995年台湾“教育部”公布了《“中华民国”教育报告书——迈向二十一世纪的教育愿景》，将“全人教育、温馨校园、终身学习”定位为台湾21世纪的教育主轴；1998年《教育改革行动方案》出台，对于如何提升大学水准，第五项第一条明确指出“辅导各校重视通识教育以落实全人教育理念”；1997学年开始，台湾“政府”陆续在各级学校推动生命教育，将2001学年度定为“生命教育年”，希望透过生命教育在校园的推动，营造“全人教育”环境，引导学生的全面、健康成长。全人教育理念逐渐为台湾各级各类学校普遍接受，并日益成为台湾教育发展的主流方向。一时间，“全人教育”成为台湾学术界的研究热点，有关全人教育理念的研讨会相继召开。各级学校纷纷以全人教育为旗帜，开始相关实践探索。

二、台湾学者对全人教育理念的探讨

尽管全人教育在台湾地区十分盛行，但教育界并未形成统一的定义。作为一种教育理念，全人教育没有固定的范式，人们对其内涵的理解也不尽相同。无论是国外还是台湾地区的相关论述，最大的共识就在于“尚未达成共识”。这主要源于以下两点：一方面是全人教育涉及的范围宽广、多元、复杂，大多学者不敢对其妄下定义；另一方面，全人教育的概念本身十分含糊，使人可以各自表述，各取所需。本文认为，当代全人教育理念的探讨还处于“理论型塑阶段”，对其定义问题可以采取暂时搁置的做法，任何人都可以

自己的理念与实践为全人教育注入某些内容，但应注意几点原则：**一是可接受性原则**，即对全人教育的理解要符合社会现实，符合教育的基本规律，言之有据，与全人教育的基本主张相适应；**二是适度延伸原则**，即对全人教育的理解应讲求深度与广度的挖掘，避免以偏概全，将其内涵狭隘化，例如把全人教育等同道德教育或某种具体教育形式与模式；**三是本土适用性原则**，即对全人教育的理解不能仅仅局限于西方全人教育运动的主张，应注重形成特定文化背景和语义情境下的具体理解，形成融合本土气息与传统文化的适用理念，防止简单套用与移植由于台湾学者对全人教育理念的理解较为繁杂，所以本文将相关学者的一些代表性诠释加以整理（详见表 1），尝试把分析的焦点指向这些表述的若干共同点，并分析已有表述的特性，从而把握台湾全人教育理念最主要的特征。

以上台湾学者从不同的角度对全人教育的内涵进行了某些方面的阐释，尚未形成统一的或较为全面的认识。例如，台湾著名学者黄俊杰教授针对近代式全人教育观的不足，主要从古典儒学的立场，提出全人教育应拓展的三个层面；台湾“国立中央大学”的吴宁远教授从生死教育来谈全人教育；吕俊甫教授的认识是从人类发展与教育的密切关系出发的；黄壬来教授则认为把五育发展作为全人教育的基本内涵有失偏颇，分析了五育并重的教育与全人教育的区别；教育心理学者张春兴也持相似看法，并从学校教育教学活动现实概况来进行说明，此外还提出全人教育思想对于教育心理学的特定意义；中国文化大学的郭朝顺从哲学人类学的角度提出全人教育的考量方式。

表 1 部分台湾学者对全人教育的阐释

学者	阐释
黄俊杰	一是身心如一,人的心灵与身体不是割裂而是贯通的,全人教育应完成受教育者的身与心的统一而达到圆融无碍的境界;二是成己成物不二,教育的目的在于透过“自我的转化”以完成“世界的转化”,其关键在于以人为主体改变世界;三是天人合一,全人教育要拓展受教育者的生命之超越向度,使人与自然或超自然达到和谐圆融的境界。 ^[1]
吴宁远	生死教育也是一种全人教育,将个人的一生,视为整体而非片段,及重视个人生命的过程而非结果,生死教育即全人教育。其目标包括以知识教育为基础,以应用为知识教育的延伸,知识要能帮助我们增加与人合作为目的,及全人教育的最终目的在于帮助个人有规划自我生涯的能力。 ^[4]
黄有志	全人教育是以生命教育为核心,使学生真正了解生命无与伦比的意义,并将这种体会化为终身受用的智慧、生活信念与生活习惯。 ^[2]
吕俊甫	经由完善的教育,可促进人类各方面的发展——身体、智慧、群性、德性、情绪诸方面的发展,即整个人或全人的发展。而促进人人发展的教育,可称为全人教育。他认为全人发展才是理想的发展,全人教育方为理想的教育,并指出“全人”一词是整个的人或全面发展的人。 ^[9]
王连生	所谓完整的人,是指一个人认知发展、社会发展、感情发展与道德发展的均衡。 ^[7]
李亦园	全人教育应包含三个方向:贯通性、整合性和多元多样性,并认为“全人教育”的理念,即是从这三个基本信念发展出来的教育。 ^[5]
胡梦鲸	培养一个整全的人,此整全的人,不仅有全备的通识(知识、见识和识识)和谋生的技能,更重要的是要培养高尚的情操、健全的人格、完美的道德、社会的责任和宇宙的眼光。 ^[9]
谢水南	“全人教育”,意即“健全的教育”、“完整的教育”,亦即德智体群美各方面兼筹并顾、均衡发展的教育。一个心健全的个体应该具备四个基本条件:良好的自我适应、良好的社会适应、胜任当前的工作与生活,尚有余裕致力于自我实现的理想追求。 ^[10]
黄壬来	基本上,以五育均衡发展作为全人的内涵,尚不失为一种可接受之观点,但是当这五育的内涵被数值化且被割裂分立以后,其原义渐失,同时易被曲解为教育的全部即是学校的成绩单。 ^[11]
张春兴	德、智、体、群(劳)、美五者兼顾的教育目标,乃是以社会需要为基础的文化取向,而非以学生心理需求为基础的全人化取向。我们所强调的知、情、意、行四者合一的全人化教育,是“内化的”,也是“内发的”,以内化为取向的教学设计,称为内发教学。以社会需要为基础的五育并重式外化取向教学,是“外铄的”,称为外铄教学。 ^[12]
张春兴	学校教育的对象是学生的全人,学校教育的目的是培养每个学生成为健全的人。教育心理学研究的目的,乃是对将学生身心各方面的特征研究结果作为基础,而后建议学校据以设计教学环境,从而达到全人教育的目的。我们改变取向,以学生的心理需求、满足、价值三者的关系,从教学历程中可能在学生心理上发生的知、情、意、行四种变化,作为评定教育心理学研究对象全人化成效的根据。 ^[13]
林耀堂	“全人(holistic person)教育就是教育的内涵应该包含着对完整的人格的培养,其目的是要帮助个人建立整合的人格(an integrated personality),不能有所偏废。 ^[14]
吴清山 林天佑	全人教育(holistic education)的“全人”是指完整的个人,全人教育是指充分发展个人潜能以培养完整个体的教育理念与模式。 ^[15]
郭朝顺	从谢勒的观念所获得的启发是,我以为全人教育应该强调的不是应学的科目的多寡或者范围的大小,而是我们能否在任何一个学科之中,都学会人之作为人的那种不断自我超越、提升的自由自主之精神,是以全人教育,不应以学习的范围为考量,而当以如何践履人之作为人的基本特质为目的,这样的全人教育才会展现教育目的的价值理想。 ^[16]

资料来源:根据黄俊杰等人的论述整理而成,详见注释。

三、台湾地区全人教育理念的特征评析

通观以上各种表述,可以从中发现台湾学术界对全人教育理念的基本理解。从全人教育的性质来看,全人教育是一种理想的教育;是一种“内化式”的教育;是一种教育的高层次理念;体现着教育的贯通性、整合性和多元多样性;是针对所有人的教育;与生命教育、通识教育等有相通与相关之处。从全人教育的目的来看,全人教育是关注人之为人的教育,关注人的生活、

道德、情感、理智的和谐发展；旨在追求人的身心合一，人与外物的和谐以及人与自然的统一。从全人教育的内容来看，有学者认为全人教育即德、智、体、群、美“五育”均衡发展的教育，另有学者认识到了二者之间存在着根本的区别，认为“五育”均衡发展是全人教育的一种窄化，“外铄”的提法；全人教育应涵盖人的生活的各个领域，涉及的范围宽广、全面。从全人教育的实践方式来看，知、情、意、行成为落实全人理念的立脚点，全人教育可以通过教育过程的各个方面来实现，但在台湾地区，学校实践全人理念的最常见、最有效的方式是非专业性的、非功利性的通识教育。

此外，为了挖掘台湾学术界对全人教育的深层理解，笔者力求从全人教育所包括的四大维度——人与自己、人与人、人与环境、人与宇宙——进行分析归类，希望借此为台湾全人教育理念的内涵勾勒一个较为清晰的轮廓。

1、“人与自己”。上述全人教育的相关理解中所描述的“身心如一”、“规划自我生涯的能力”、“生活信念与生活习惯”、“认知发展”、“感情发展”、“道德发展”、“健全的人格”、“高尚的情操”、“良好的自我适应”、“发展个人潜能”等可以归为“人与自己”这一向度，代表着生物我、生理我与心理我的需求与实现。对该维度的探讨是台湾学术界理解全人教育的主要方面，大多学者都强调人内在发展的平衡与和谐，并将其作为全人塑造的基础与首要前提。

2、“人与人”。上述描述中所用到的“与人合作”、“群性”、“尊重他人”、“社会发展”、“社会的责任”、“良好的社会适应”、“维系和谐的人际关系”等集中体现了“人与人”这一向度，代表着个体社会我与道德我的需求与实现。目前台湾对于人的社会性发展的探讨也较为丰富，认为个人的社会生活状况与人际关系交往直接关系到整个社会的伦理秩序和道德规范，是实现人与社会协调发展的必要条件。

3、“人与环境”。“人与环境”包括人与社会环境、与自然环境的**双重互动关系，体现着人的基本社会属性**。这里所强调的“环境”主要是指自然环境。上述观点中的“成己成物不二”、“天人合一”、“尊重万物的存在”等描述反映了“人与环境”这一向度。该层面与前面提到的生物我、生理我、心理我、社会我与道德我有着千丝万缕的联系，人的内在发展与群性发展直

接影响人看待外部环境的眼光。台湾学术界在生态教育、环境教育与生命教育中比较关注人的环境性发展。

4、“人与宇宙”。该层面关系到人的价值与终极意义问题，比如“了解生命无与伦比的意义”、“宇宙的眼光”、“自我实现”、“自我超越、提升的自由自主之精神”、“践履人之作为人的基本特质”等描述都牵扯到这一向度，代表着人的哲学我与精神我的提升。在台湾地区，宗教性质的院校在实施全人教育的过程中较为关注该层面的培养与发展，并在其中注入宗教价值观，而实际上人的人生观、价值观与世界观问题才是人之所以为人的根本依据，也是人类自我超越的最高目标，应该在全人教育的过程中占据引导性地位。

信息来源：《台湾地区全人教育理念评析》（《复旦教育论坛》2008年第6卷第4期）

全人教育与相关概念辨析

1. 全人教育与通识教育

通识教育是一种“通融识见、博雅精神、优美情感”的教育。从传统意义上说，通识教育就是古典教育、博雅教育、博文教育，与现代意义上的技能教育、学科教育、专业教育相对应。19世纪以前，通识教育一般指中小学教育，美国人博德因学院教授帕卡德第一次将通识教育与大学教育联系起来。20世纪70年代末的全人教育概念接近于广义的通识教育，“其内容既包括专业教育也包括非专业教育”。从现代意义上讲，通识教育亦即全人教育，追求人的自我超越、社会群体的有机和谐、人与自然的统一，是一种博雅、自由、融通的智性美德的教育，既聪明又善良的教育，既成才又成人的教育。作为一种显性的人才培养模式，通识教育源自于古希腊及欧洲的自由教育，演变为1828年美国《耶鲁报告》中提素质教育、通识教育的转变，社会责任感、跨领域智慧和实用技能、知识和技术的应用能力**应该是目前我国全人教育的基本目标。**

2. 全人教育与素质教育

起始于 1980 年、“决定”于 1985 年、推行于 1997 年、立法于 2006 年的素质教育是有中国特色的教育概念。素质教育针对学生长期以来科学探求和人文追求动力性不足、文学修养水平不高、音乐欣赏力不佳、美术洞察力不厚、个性发展潜力不大的问题，强调学生内涵的“全人”发展思想。素质教育以“提高人的生命质量”为“主要旨趣”，以“开发学生原来就有的各种内在的能力和创造性才智”为基本要义，以综合学科的学习为基本途径，在义务教育、职业教育和高等教育阶段全面实施素质教育的发展目标。全人教育是一种包括智能、情感、身体、社会、审美、精神 六项基本素质在内的“全方位的素质教育”，其核心内容是知识素质、心理素质、技能素质、身体素质。

全人教育是一种“较之全面素质教育更为高致、更为内在、更为深入的教育观念”，其所追求的是人在不同历史阶段“所能允许达到的最佳境界和最佳状态”。全人教育思想有助于素质教育的理解。素质教育更多强调教育的具体内容和实施形式，其相对应的概念是“应试教育”、“工具教育”；全人教育更多强调教育的终极目标和表现形式，其相对应的概念是“专业教育”、“专才教育”。基础教育中的“精英教育”以及之后大学和在职教育中的“专才教育”都不是真正意义上“以人为目的”的素质教育，更不是开发人的德性、适应性和创造性的全人教育。素质教育以科学文化素质（文史哲、艺术、文化精品、自然科学基础知识等）和思想品德素质（爱国主义、集体主义、社会主义思想等）为主要教育内容；全人教育以“四育并重、快乐欢欣”、“文理兼修、内圣外王”、“中西结合、德艺双馨”个人价值的自我实现为终极培养目标。在实现形式上，相对于应试教育而言，全人教育中国化的素质教育重点培养中小学生的创新精神和实践能力；相对于专业教育而言，素质教育理想化的全人教育重点是提高大学生的文化品位、审美情趣和人文素养。作为一种观念或理念，全人教育较之素质教育更注重“教育形式的针对性”、“教育方法的可操作性”、教育过程的人文性和教育目的的全面性。然而，在现实生活中注重良好生活习惯培养与高雅气质形象养成的全人教育却因为对功利主义的彻底超越和对理想主义的神秘追求使其本身充满了某种程度

的虚幻性、变幻性和未知性；同样，社会主义事业的建设者和接班人的培养方向也极易导致教育的工具主义倾向，不利于自身充分而全面发展有尊严和价值的自由人的培养。回首往事，我们是否过于强调国家意志的灌输、社会规范的训诫、道德教化的达成，却不经意间迷失了我们民族传统文化的教育之根，从而产生了当前的科学、艺术、文化萎缩与失序？

3. 全人教育与生命教育

生命教育是“唤醒生命意识，构建生命意义”的教育。生命教育以全人教育为基本理念、以具体课程为主要依托，借助身心道德与灵性智慧的均衡发展，建立天人物我的和谐，探索生命的意义，终成饱满的人生。作为权宜之计美国在1968年首度提出生命教育，其目的是要控制国内日益增长的未成年人自杀率。生命教育“关注生命状态、丰富生命历程、激发生命潜力、促进生命成长、提高生命质量”，全人教育强调人生体验、人伦道德、人性至善和人格修为；生命教育体现教育对生命艺术化存在形式的探究和渴求，全人教育体现人格统领下价值理念的自我统合。

综合上述，包括知、智、体、美、群、情在内，以“精神我”提升为核心内容的全人教育“在一定程度上体现了当前东西方通识教育的思想以及西方宗教教育的思想……关乎人一生的发展并体现在人一生发展中，这在一定程度上体现了终身教育的思想”。当然，全人教育也是一种人与自然、社会和谐统一的教育，“探索人与自然及社会共融、和谐发展的问 题，这在一定程度上体现了生态教育、环境教育、社会伦理教育的思想”。

信息来源：《十余年来我国全人教育研究述要》（《太原师范学院学报（社会科学版）》2012年7月）

台湾中原大学全人教育的理念与实践

台湾中原大学创立于 1955 年，原名中原理工学院，1980 年 8 月改名为中原大学，是一所综合性的私立大学，也是台湾最早投入全人教育与通识教育的大学。中原大学的全人教育吸收美国等发达国家的理念，同时融入中国传统文化的内涵，形成了独具特色的全人教育理念和实践，突出了教育的本土性和主体性，体现了现代社会对人才素质的全面要求。

一、中原大学的全人教育理念

中原大学全人教育理念与宗旨是逐步形成与发展的。

1985 年校庆 30 周年之际，有人呼吁整理学校传统，制定教育理念。

1987 年，学校正式宣布成立理念制定小组，由 10 位具有不同学术背景的教授组成。理念制定小组历时 2 年时间，经过资料收集—意见形成—起草研拟—公开讨论—审议定稿五个阶段，于 1989 年出台了中原大学的教育理念。为了忠于原意，现将其教育理念和宗旨实录如下：“中原大学之建校，本基督爱世之忱，以信、以望、以爱致力于中国之高等教育，旨在追求真知力行，以传启文化、服务人类。”

1995 年，中原建校四十周年，正式揭示“中原四十，迈向全人”的教育目标，延续既定的教育宗旨与理念，提出“全人教育”将为中原大学跨世纪的教育愿景，并提出全人教育整体思维发展架构，见图 1-1。



图1-1 中原大学全人教育理念的思维架构与发展进程

（一）全人教育的内涵——天、人、物、我

中原大学的“全人（holistic person）教育”是针对现代人的失落痛苦，在重新找回来的人内心建造工程。全人教育将教育的“成人化”功能加以落实发挥，同时也告诉我们“人是什么”“我是谁”，将“我”与自己、上帝、自然及与他人的相对位置、与历史传承、与人生的终极关怀等关系找出来，追求一个圆融美满的人生。中原大学教育理念的第一点强调“尊重自然与人性的尊严，寻求天人物我间的和谐。”因此，“天”“人”“物”“我”即

为中原大学全人教育理念的核心内涵。

在“天”“人”“物”“我”四方面中，中原大学认为，“天”是指活在关系中的人以信仰崇拜、敬天爱神的态度追求终极意义，探索永恒价值。自古以来人类一直为生死课题、人生价值、天堂地狱、宇宙深源等所谓终极关怀问题而苦寻答案，这是追求人生意义时必须面对的重要课题。“人”是指活在属于人的各种关系价值中的人，而不是一个完全离群索居的人，未经社会化的人很难成为严格意义上的“人”。“物”是指“人”与“物”应是一种共生的关系，人利用各种技术和物质来改善生活的环境，促进人类的幸福。“我”是独特的个体，生命是无可取代的。同时，人无法成为“完人”，人必须有勇气面对自己的不足与有限，只要不断发挥潜力和完善自身，即可体现人的价值。

（二）全人教育的“四平衡原则”

中原大学的“全人教育”理念第二点强调**每个人具有不同的天赋，各自的性格、能力与身处环境各异，所以教育的成功要以充分发挥个人潜力为标准**。中原大学校长张光正认为教育不仅是探索知识与技能的途径，更是塑造人格、追寻自我生命意义的过程，这其中包含了“四平衡”的教育执行准则，其基本观点如下。

一是专业与通识的平衡。专业是蕴涵执行的能力，通识是塑造包容的器识。面对未来的多元环境，大学生不能只有对专业知识的垂直钻研，还必须有多元宽博的见闻。因此，所谓“专业与通识的平衡”，就是不仅为大学生提供一个具备专业知识的学习环境，同时也应为其提供学习空间，使其生活更多元、生命更丰富。

二是学养与人格的平衡。中原大学希望学生能以健全人格为经，丰富学养为纬，经纬编织，形成竞争优势的脉络。因此，中原大学通过专业与通识课程、潜在课程、社团活动以及各科教师的言传身教来培育具备均衡人格特质的大学青年。

三是个体与群体的平衡。在“团队学习”的世界性潮流下，群我互动的关系日益重要，因此，个体与群体之间的平衡成为今日教育者必须关注的主题。在此原则下，中原大学特别重视团队精神的培育，除了鼓励、辅导学生

参加社团，学习互助，增进领导能力外，还极力参与小区建设、关怀小区环境；开放校园，与邻居共享学校资源，形成校园文化，共同成长。

四是身、心、灵的平衡。“身体、心理、灵性”的锻炼和修为是全人格教育的基础。中原大学有设备完善的体育馆、运动场、温水游泳池，运动竞赛风气高昂，另外还有优于一般大学院校的医疗保健设施。此外，该校拥有优良的心理咨询团队，为全校师生提供及时的开放式心理咨询服务，提供真正的全人教育。

总之，“四平衡”中每一组平衡的两个方面都是互为前提与制约的辩证关系。如没有广博的通识，专业就没有基础；反之，只有广博的通识而不专业，就会流于肤浅。每一组平衡之间又有内在的逻辑关系：从“知识的架构层面”，进而追求“个体与社会的关系层面”，终极则“回归到完整的人”。“四平衡”的概述吸收了传统的思想精华，也融入了现代的系统科学理论。

（三）全人教育追求的“三大目标”

中原大学的全人教育理念设定了“三大目标”，并把这三大目标作为中原大学自身的重新定位和该校发展道路的指南，这三大目标分别如下。

一是学术与伦理的卓越。大学承担着“追求真理、传启文化、服务人类”的高等教育使命，如果缺乏卓越的学术成就是难以完成该使命的，因此，中原大学希望能构建一个理想的研究环境，供师生探微求真，创造并传播知识。另一方面，中原大学认识到知识如水既能载舟，亦能覆舟，学术的卓越必须与和谐的伦理相互依存，所以将学术与伦理的共同卓越作为全人教育的第一目标。

二是领导与服务的风范。高等学府不仅担负着领导学术发展的基本任务，还负有领导建造“行公益、造怜悯、存谦卑之心”的社会使命。中原大学致力于建立服务领导的风范，并以此作为师生自我学习、共同成长、彼此激励的目标。

三是全球与宽广的视野。随着地球村的形成，人际互动频繁，科技日新月异，知识与社会环境的剧变，如果没有前瞻眼光和全球视野，就谈不上学术与伦理的卓越以及领导与服务的风范，因此，中原大学以“立足中原，放眼全球”为目标，汲取传统经验与智慧，结合本土脉络与资源，接轨世界，

向全球化方向迈进。

二、中原大学全人教育的教学与课程设计

教育主要是通过传授知识和训练技能来实现培养人的教育目标。作为“全人”，知识的学习是必不可少的，传授知识的种类及其方式对“全人”的培养产生着重要的作用。**因此，课程的设计是全人教育得以推动的重要媒介，实现全人教育的有效途径就是通识教育。**

中原大学认为通识教育是帮助人成为“人”的重要途径，大学中的通识教育发展的终极理想就是全人教育的完全实现。从这个意义上可以看出，全人教育是通识教育的目的，通识教育是实现全人教育的手段。**中原大学为了避免学生在受教育过程中知识的“偏离化”与“单面向化”，特别将通识教育与全人教育整合，定位为“全人化的通识教育”，从博雅教育、现代公民教育、生命教育以及专业素养教育等多方面设计教育内容，并透过通识课程、通识活动及情境教育等方式全方位加以实施。**中原大学认为通识教育不仅是全人教育的一环，更坚信通识教育是全人教育的主要推手与执行者。

（一）独树一帜的通识课程

被台湾教育行政主管部门评定为优等的中原大学通识教育课程分为共同科目及一般通识科目。共同科目有国文、历史和法政三类，和一般学校差别不大；但一般通识科目的设计上则突显了中原大学的独特构想，它主要依循中原大学全人教育理念中“四平衡”的精神，把**一般通识科目分为天学、人学、物学、我学四大类**，各需至少修满2学分，总12学分。

“天”类课程专注于人生观及宗教思想方面的研究，主要是用“心”去看这个世界的学问，有点“唯心论”的感觉。它包括宗教、人生哲学、生命学方面的课程，如最著名的《生死学》这门课的开设在国内还是头一遭，吸引了许多同学选修。

“人”类课程主要是针对语文和社会方面的问题探究，是以一种“团体”的角度来看社会问题及文化。

“物”类课程则十分不同，是属于实用科学的范围，像兵学课程、科技及环境科学的学科都包含在内，非常广博而特殊。

“我”类课程是体育、劳动服务及生活管理的课程，是一种“修身”的

精神陶冶，除了体力的训练外，还能藉由付出劳力来体会服务的真谛。另外，在生活管理上也为同学提供了一些个人心理的解析，如《压力管理》课程告诉同学如何看待压力、解除压力。

中原大学希望通过接受四类课程熏陶的学生都能达到“通达天人，识博物我，中而不偏，心是活水”的美丽境界。其意义在于通过不同的课程规划，使学生在专业科目之外，接触各种不同的领域，对生命与生活有所感悟与成长，提升自我的人文素养与社会关怀，成为一个身、心、灵均衡发展的全人。

（二）精彩多元的通识活动

中原大学认为，通识教育绝对不只是通识课程的安排，它还有许多不属于修习学分课程内容的部分，是与学校的生活、生存的环境、每天接触的事物更有关系的一些非修习学分的课程；**潜在课程可能比正式开课、授予学分的通识课程更为重要**。在这种认识的指导下，中原大学的通识课程与通识活动具备了自己的特色。

一是多元化。中原大学的通识活动丰富多彩，主要包括两大类：一是演讲活动，往往是系列主题活动，每个主题下面均包含有若干具体项目；二是艺术节活动，由通识教育中心负责组织实施，也邀请一些社团组织（如话剧社、管弦乐社等社团）共同参与并合办一些活动。

二是主体化。通识活动由早先的单一性、辅助性，转变为多元化、主题化。例如早期的“电影文学周”，即是希望透过电影的辅助提升学生对于文学的热忱与喜爱。现今通识教育中心将电影与文学这两个元素各自独立，成为主题，举办“与文学相遇”“系列影展”，拓展活动形式，吸引学生目光，与课堂知识相辅相成。

三是选择性。中原大学大部分通识活动是没有限制的，并增强了灵活性与选择性，学生可自由选择参与，尽量使学生的个性与特点得到张扬，而中原大学丰富多彩的通识活动为学生提供了宽广的选择空间。

三、中原大学全人教育的行政推动

中原大学的全人教育理念，最令人印象深刻的不是它的理论层面，而是从校长到员工都用自己的使命感去追求全人教育理想的自觉行动。

（一）政策保障

方案落实的第一步在于教育政策的制订，完善而科学的教育政策能为全人教育的落实保驾护航。2004年，中原大学成立了全人教育政策落实小组，由副校长领导，其主要职责是与各个相关部门院系一道协作，研究制订相关政策。在该小组的推动下，中原大学拟定了现阶段“中原大学全人教育政策”，将其作为落实全人教育的最高指导原则，也作为教学、研究、辅导、行政等各种教育活动执行的依据。该政策明确指出，各项决策与制度应体现全人教育的精神，其具体落实应通过教学、研究、辅导及行政服务等多渠道融渗其中，并特别指出中原大学的全人教育应推展至校友及社会各级学校。

（二）专门机构——通识教育中心

中原大学的早期通识教育由共同科负责，隶属于教务处，一切行政与教学事务由教务长代为掌管，由于校务繁重，难以兼顾通识教育课程的安排规划，致使当时任教的教师难以产生责任感，激发教学热忱。1996年，人文社会教育中心成立，全力推行通识课程与活动，期望将全人教育理念融入课程，形成课程文化。2000年，通识教育中心正式成立，隶属于人文与教育学院，是校内二级学术单位，负责全校通识教育的发展。其中，设主任1名，行政助理4名，专任教师16名，专任合聘教师7名，兼任教师97名，[12]其组织构架见图3-1。通识教育中心的宗旨是：将通识的精神灌输在每个专业的课程中；协助各系教育学生成为一个身、心、灵均衡之全人。因此，通识教育中心既负责规划和提倡中原大学以全人教育为主的通识教育，同时也举办校内外通识活动及各项学术研讨会，为学生提供美好的学习环境及校园生活。

（三）通识课程实施机制

中原大学为了贯彻实践通识教育，研讨其发展及相关事项，于2004年特成立通识教育委员会，由校长、教务长、学务长、各学院院长、校牧室主任、通识教育中心主任及3名教师代表组成，校长为召集人。由校长领头，各单位主管领导共同参与，校内行政与教学单位配合，这就在一定程度上削减了通识教育实施的阻力，使得中原大学的通识教育走在前列。

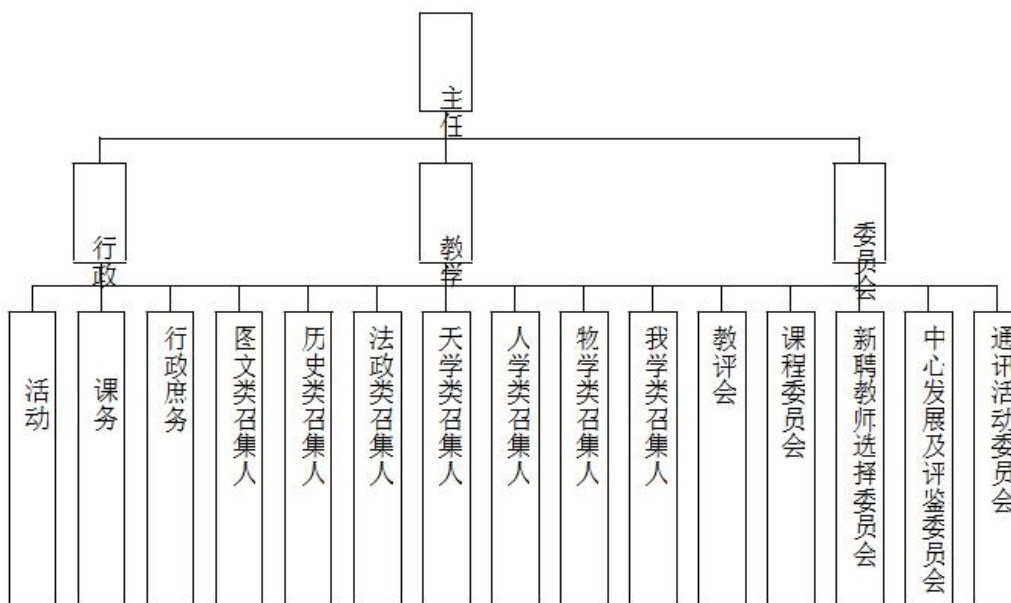


图3-1 中原大学通识教育中心组织架构

通识教育委员会主要实施了以下两项活动。

一是规划与审查通识教育课程。通识教育委员会每学期召开全体委员会一次，规划通识教育的发展与策略方向，研讨通识教育课程架构，审查通识教育重大活动的计划，责成通识教育中心执行。根据本校全人教育宗旨与理念，在“天”“人”“物”“我”四大学类架构下，通识教育中心课程委员会执行通识课程的规划，开设通识课程。

二是两级考核通识课程。中原大学的通识课程考核包括由校方管考和通识教育中心管考组成的两级考核，现介绍如下。

校方管考是在每学期期末，由校方针对学生进行“教学意见调查表”施测，施测内容包括三部分。第一部分是“我对任课教师的意见”，包括：课前准备，课程内容、速度与时间的安排，授课解说能力，教法，评分是否公平，教师个人魅力的影响以及对教师的总体印象施测；第二部分是针对某科目所选用教材的难易、作业的多少、课程的难易指数、个人收益多少、个人努力指数五个方面评价课程；第三部分是学生的学习感言或者建议等，为教师的教学改进及系所开课提供参考。

通识教育中心管考是由通识教育中心课程委员会依据《中原大学通识教

育中心提升教学质量办法》定期检查兼任老师所开的课程，考核通识教学质量。主要依据下列因素：教师教学出勤状况、教师评量学生成绩与常态分配差异之程度、学生成绩更审频繁与否、参与中心各项教学研讨会或通识活动出席状况、“教学意见调查表”中的意见反映。

两级考核制度的实施并没有流于形式，如定期淘汰不适任的教师及课程方面，自 2008 年第 1 学期至 2010 年第 2 学期，已有 3 位老师取消续聘，15 位老师减少授课时数，12 位老师提出调整课程名称，使之更贴近学生，也让学生更容易接受。此外，每学期均会发函通知教学意见调查结果不佳的教师，请其注意教学质量及学生出席状况等，保障教学质量的提高。这些措施在提升通识教育质量方面发挥了很大的作用。

信息来源：《台湾中原大学全人教育的理念与实践》（《大学（学术版）》2012 年第 7 期）

图书馆信息咨询部

2018 年 7 月