

美国大学通识教育模式、挑战及对策

王晓阳 曹盛盛

摘要:哥伦比亚大学、芝加哥大学、哈佛大学是美国著名的研究型大学,在阐述自由教育和通识教育的历史传统和权威定义基础上,以其开展的通识教育为案例,比较分析几种不同通识教育模式的特点和利弊,探究美国实施通识教育的现实限制因素和社会文化根源。从整合通专教育、重视课外海外实践学习、加强系列课程建设、推动网络课程和重视学习结果评价五个方面分析当下美国解决通识教育问题的主要策略,以期为我国高校推行文化素质教育提供参考和借鉴。

关键词:研究型大学;通识教育;课程模式

通识教育的理念和实践具有美国特色,2014年12月,笔者随教育部访问团访问了美国10所大学和学院,一个强烈的感受是,不同高校通识教育的做法差别很大。

从高校类型看,综合性研究型大学(哈佛大学)、文理学院(波士顿卫斯理学院)、社区学院(加州圣莫妮卡学院)的通识教育各自具有不同的特征:①综合性研究型大学通识教育的优势是课程门类众多,覆盖面广,学生选择余地大,而缺点是班额较大,教师重科研、轻教学,重专业课,轻通识课。②文理学院通识教育的优点是小班教学,教师基本没有“重科研、轻教学”的倾向,缺点是开设课程较少,卫斯理学院为此允许和鼓励学生到MIT等周边高校互选课程,以弥补这一不足。③社区学院通识教育的主要功能是转学教育,如圣莫妮卡学院学生转学到加州大学洛杉矶分校、加州大学伯克利分校等4年制高校的学生比例在全美名列前茅,由于学费低廉,从而给予许多来自社会中下层家庭学生第二次机会,促进了社会流动和教育公平。

从课程设置类型来看,美国教育理事会研究报告指出,通识教育可分为两种模式:分布课程模式(Distribution Model)与核心课程模式(Core Model)^[1]。前者通常要求学生从三种或更多种类别的学科课程,包括人文与艺术、社会科学、自然科学中进行选择。开课院系通常把这类课程称之为“服务性课程”,以区别于专业性课程。分布课程的理念是,自由学习是一种海洋上的航行,各系科都在海上游弋。而核心课程模

式则要求所有学生学习同样的核心课程。

对应上述两种模式,在学生选课的自由度方面,在各校实践中表现出不同特色。从比较自由的布朗大学(自由选修),到不那么自由的哥伦比亚大学、芝加哥大学(核心课程),到比较折中的哈佛大学(分布课程),各有千秋,但也各有利弊。自由度太大(分布选修模式),可能会使学生获得的知识碎片化;统一度太大(核心课程模式),则又限制了学生选择的自由度,学生视野受到限制。

由于篇幅所限,本研究将在简要介绍通识教育相关理念的基础上,着重对美国哥伦比亚大学、芝加哥大学、哈佛大学三所主要研究型大学的通识教育典型模式、实践中面临的严峻挑战,以及美国同行们试图解决问题寻找出路的策略进行描述与分析,以期对我国高校实施素质教育、通识教育有所借鉴。

一、美国自由教育、通识教育理念

美国学院与大学协会^①副会长戴维帕里斯(David C. Paris)指出,自由教育(Liberal Education)具有两种传统,一种传统是来自古希腊的政治演说家(Orators)传统,延续到早期欧洲的大学一直到美国的文理学院,到今天的要求是培养能够负责任的、能够理解公共事务的公民。另一种是来自修道院的哲学家(Philosopher)传统,影响了德国的研究型大学,认为教育的目的是追求知识,并且以知识自身为目的。今日美国高等教育界将这两种传统结合起来,在不同类型院校中,从教育目标到课程设置都表现出多样性、自主性的特点。

^① 美国学院与大学协会(Association of American Colleges & Universities)是在美国首都华盛顿的一家有影响的高校协会机构,专门致力于传播与推动高校通识教育。其网站(<http://www.aacu.org>)上标明协会的宗旨即是,宣传与推动21世纪的自由教育(A Voice And A Force For Liberal Education In The 21st Century)。

通识教育(General Education)作为美国独特的教育理念及实践模式,与欧美古老的自由教育、博雅教育(Liberal Arts Education)等概念既有联系,又有区别。通识教育的内涵,首先是指“面向全体的教育”。正如哈佛大学科南特校长在“红皮书”中指出的,“20世纪美国的创新之处就是(通识)教育目标应用到了全民教育体系之中”^[2]。通识教育“并非为了少数人,而是为了多数民众”。第二,通识教育是共同性的教育,力求以共同要求克服专业分化,以统一性克服多样性,因此是大学以及社会有机团结和凝聚力的基础,具有特别重要的社会意义。什么是21世纪的自由教育?美国学院与大学协会的定义是,自由教育是一种学习途径,它使得学生个体准备好应对复杂性、多样化与变革。它既提供给学生在某一感兴趣领域的深入学习,也提供给他们科学、文化与社会领域的广泛知识^[3]。自由教育培养学生的社会责任感,以及坚实、可转移的智力与实际技能,如交流能力、分析能力及问题解决技能。自由教育通常包括通识教育课程,即所有学生都需要学习的自由教育课程,提供多学科、多种认知方式的广泛学习,以及某个主修方面的深入学习。通识教育可采取多种形式,包括引论课、高级课程及综合课程。丹尼尔·贝尔认为,自由教育应成为一种使个人走向成熟、人道、解放的经验(maturing, humanizing, liberating)^[4]¹⁹⁰。

依照上述定义,自由教育包含通识教育与专业教育。现实中的美国高校课程一般包括三种类型:通识教育课程、专业教育课程(主修major或集中concentration课程)、自由选修课程等。

二、美国三所大学通识教育实践模式

(一)哥伦比亚大学模式

哥伦比亚大学的通识教育课程开始于第一次世界大战之后的1919年1月20日,当时的历史背景是,人们反思战争,思考如何保持持久和平。同时在高等教育中,远离现实的希腊与拉丁研究日渐式微,1916-1917学年度,该校完全取消入学申请中的拉丁研究必修要求。另一方面,由于高校越来越强调学术专业化、本科教育为某项专业做准备,学生知识面的狭隘受到很多诟病与批评。在这一背景下,哥伦比亚学院的教师们决定,取消“哲学A”及“历史A”两门必修课程要求,以“当代文明”(Contemporary Civilization,首字母缩写为CC课程)取而代之。该课程的基本组织形式是,将学生分成若干小班(最多不超过20人),每周阅读1本书,其后与教师讨论几个小时。后来,学院又制定了包括文学、音乐、艺术等方

面的人文必修课要求。从1940年代起,学院又开始开设亚洲人文与文明课程,从90年代起,要求学生学习“扩展的核心课程”,有关亚洲的课程更显重要,成为现在的全球化核心课的要求^[5]。

以“当代文明”课程为例,目前规定每个小班(Section)不超过22名学生,因此共有59位不同职称的教师开这门课。学校建议学生在大二这一年学习这门课。这门课程从1919年延续到现在(已经近百年),堪称美国高等教育史上的奇迹,对其他高校通识课程设置产生了很大的影响。

目前,学生获得本科学位,需完成124学分。其中包括主修或集中的专业课程要求(主修学分要求因专业而异,如物理学专业要求41学分,哲学要求30学分),以及如下核心课程要求:文学人文(2学期共8学分)、当代文明(2学期共8学分)、艺术人文(1学期共3学分)、音乐人文(1学期共3学分)、大学写作(1学期共3学分)、外语(4学期)、科学前沿(1学期共4学分)、科学核心课(2学期共6学分)、全球化核心课(2学期共6学分)、体育(2学期共2学分)^[6]。

(二)芝加哥大学模式

赫钦斯任校长(1929—1951)时期,芝加哥大学的本科课程创新产生了全国性的影响。包括设立独立的本科生学院、开展跨学科的知识与问题领域教育、重视学习原著与经典著作、强调讨论而不是讲座、以独立的综合考试代替对每门课程评分等等。丹尼尔·贝尔认为,芝加哥大学教学改革计划是美国高等教育史上最全面的通识教育实验,其成功经验和失败教训值得其他大学认真研究和借鉴^[4]³⁸。

1937年开始,芝加哥大学学院仅提供本科通识教育课程,要求学生在4年内(两年为高中后两年,两年为大学前两年)至少学习14门分别为期1年的课程。但是这种做法后来难以为继,特别是受到专业化的压力及研究生教育发展的要求,1957-1958年学院开始引入主修制,建立普通的4年制学士课程^[4]²⁷。

现在,芝加哥大学的通识教育是该校每一个本科生必须完成的学业的最基本的组成部分,每一个本科生毕业要求修满42门学季课程,其中包括通识课程15门,主修课程9至19门,选修课程8至18门^[7]。共同核心课程指,学生必须在一二年级修满15门分别由人文、社会科学和自然科学课程组成的学季课程,具体如下:人文、人类文明、艺术必选6门,自然科学和数学必选6门,社会科学必选3门^[8]。共同核心课程是一种综合性的、常常是跨学科的一系列课程,旨在建立心智习惯,批判、分析与写作技能,使学生成为现

代社会有教养的、见多识广的成员。

(三) 哈佛大学模式

哈佛大学对美国通识教育的影响始自二战之后出版的红皮书(*General Education in a Free Society*), 二战犹如一战一样, 促使学术界反思战争与和平, 寻求维持社会凝聚力的原则。因此, 哈佛大学红皮书主张以高中和大学的通识教育, 作为团结美国社会的目标与思想的途径。这本书简直成为美国通识教育的圣经, 特别是对州立大学与小型学院产生了很大影响。

然而, 红皮书提出的改革建议, 在丹尼尔·贝尔看来, 从来没有被哈佛真正采纳, 提供学生共同学习经验的希望也从来没有实现。例如, 学生从未真正学习共同的基础水平的人文、社科或自然科学课程。相反, 学生是从某个领域至少 4-5 门课程中自主选择 1 门课程学习, 而学习方式以知名教授的讲座为主。“伟大思想”或“巨著”课程, 变成了名师课程。当某位名师不再讲课了, 课程讲座换人, 内容也变了。

从 1960 年到 1970 年代, 由于学生来源越来越多样化, 发现原来的通识教育课程太狭窄, 因此考虑要以新的课程来替代。1970 至 1980 年代, 遂以“核心课程”替代了原来的“通识课程”, 其主要改革思想是, 使学生“应当了解什么?”(what should know), 转变到“以什么方法去认识?”(ways of knowing), 于是强调了历史方法、社会分析、文学艺术、科学、数学、道德推理、外国文化等方面的教学。

但是, 强调使学生掌握学科方法以了解周围世界的企图, 在实际上脱离了严格的内容的学习也是行不通的。更有甚者, 有些科目只是换了名字, 内容换汤不换药, 并没有比过去更好地吸引学生。于是, 从 2009 年开始新一轮改革, 又取消了“核心课程”, 回到原来的“通识课程”^[9]。改革的中心思想是非专业的或前专业教育, 为了知识本身, 不是为了具体工作而学习, 培养批判性思维, 了解不同观点。其中突出强调跨学科课程、多学科课程, 给予学生更宽广的知识覆盖面。改革目标是使学生理解自我作为传统的产物和参与者, 能够继承与参与传统的艺术及思想与价值, 并为适应新技术、成为全球公民做准备, 使得学生对于变化能够批判性、建设性地应对, 能够理解自己言行的伦理维度。

2009 年, 哈佛大学开始实施通识教育新方案。目前, 哈佛每年度共开设通识课程 185 门, 分布在审美

与诠释的理解(共 34 门)、文化与信仰(共 38 门)、实证与数学推理(共 9 门)、伦理推理(共 20 门)、生命系统的科学(共 12 门)、物理宇宙的科学(共 17 门)、世界中的诸社会(共 34 门)以及世界中的美国(共 21 门)等八大模块之中^[10]。

与原来核心课程的七大模块(外国文化、历史研究、道德推理、定量推理、科学与技术、社会分析及文学艺术)相比, 通识教育新体系增加了美学领域的课程, 去掉了历史研究和社会分析, 将科学分为生命系统的科学和物理宇宙的科学。把外国文化变为世界中的诸社会和世界中的美国。原来的“道德推理”课程改为“伦理推理”。为学生从事工程师、医生等不同专业做好准备, 过有教养的生活。新的通识课程特别重视知识的整合性和贯通性。如二战后的欧洲—文学、电影、政治; 音乐和声音中的物理学; 流行文化与现代中国; 神经元到国家—早期儿童发展学与成功国家; 科学与烹饪等。

在课程设置的内容上, 主要表现出“宽基础、综合化、重实践”的特征, 通识教育与专业教育相平衡。要求本科生所修的全部课程(约 32 门学期课程)中, 一半的课程(16 门左右的学期课程)为专业课, 1 门(学期)课程是大一新生必修的“说明文写作”(Expository Writing)课, 8 门课程为必修的“通识课程”, 要求学生从 8 个学科领域中的每个领域选择一个用字母表示成绩等级(one letter-graded)的课程, 其余约 8 门的课程可以根据自己的学术兴趣任意选修。

哈佛每年录取本科新生 1665 人。对于课程难度的选择, 要提前举行分班考试(Placement Exam), 确定在写作、数学、科学、外语等方面课程的程度, 以及是否能够进入 200 多门高阶课程的学习。

在 231 位授课教师中, 由教师独立承担的课程有 145 门, 2 名教师合作承担 35 门, 3 名教师协同承担 4 门, 4 名教师共同承担 1 门。在生命系统的科学模块中, 85% 的课程是由 2 名及以上的教师共同承担的。

哈佛通识课程一般每周两次授课, 一次 1.5-2 小时, 所有课程均要求每周安排一节的研讨、实验或者答疑。

实际上, 美国许多研究者对美国通识教育不同模式都进行过比较与总结研究。除本研究前面提到的美国教育理事会引用的梅南(Menand L)的两种类型的概括以外, 主要研究者还包括博克(Bok)^①、奥布里

^① Bok, D. (2007). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more.* Princeton University Press.

(Awbrey)^①、牛顿(Newton)^②以及麦克诺蒂尼与费尔南迪诺(McNertney & Ferrandino)^③。哈佛前校长博克总结了4种通识教育模式,即:分布模式(自助餐模式);经典名著模式(要求阅读核心文字);探究模式(向学生介绍主要的思维方式);概况课程模式(特点是涉及多学科主题,如西方文明课程)^[11]。国内学者朱晓刚也对美国几所名校的通识教育课程做过介绍^[12]。

这些模式的优点同时也是缺点,都与课程内容范围所允许的自由度与集中度有关。如分布模式(自助餐模式)使得教师们可以有极大的灵活性,学生可以有很多种选择,但风险是所学课程彼此不相干。实际情况往往是,学生在主修课程之外学习一些一知半解的课程,就算做是接受过通识教育了。尽管学生从这些课程中获得了一些主修课以外的学科知识与思想方法,但并没有积极鼓励学生形成跨学科的联系。这种通识教育方案容易使得狭隘的门户之见更甚,使得学生获得的知识碎片化,难以使通识教育真正成为本科教育的核心。因此,自助餐式成为问题的一部分,而不是通识教育力图解决狭隘专业化的方法。而经典名著模式也许可以使得共同智力经验最大化,但风险是主题的排他性,其效果取决于相关师生对这些主题接受度。

根据博克的相关研究^{[13]153-168},上述4种模式的特征见表1。

表1 美国大学四种通识教育模式比较

模式类型	代表性院校	主要优点	主要缺点
1. 分布模式 (自助餐模式)	哈佛大学	灵活多样、教师 学生管理者均 易于实施	课程目标定位不 清、学生不了解如 何选择、选择简单 课程、盲目跟风
2. 经典名著模式 (要求阅读核心 文字)	芝加哥大学、 圣约翰学院	激发兴趣、与名 人对话、思考人 与社会及自然 的根本问题、共 同学习讨论	增加教师负担、学 生认为与现实社 会毫无联系、曲高 和寡
3. 概况课程模式 (特点是涉及多 学科主题,例如 西方文明课程)	哥伦比亚大学	培养学生广博 知识、激发兴趣	表面肤浅、小班容 易师资数量不足、 大班讲授容易枯 燥乏味
4. 探究模式(向 学生介绍主要的 思维方式-授人以 渔)	哈佛大学等	向学生展示学者 或科学家探究科 学知识的方法、 授人以渔	难度很大、增加教 师工作量及学校 开支

三、实施通识教育的现实限制因素

从以上比较可以看出,不同通识教育模式各有优缺点。实际上,美国大学通识教育的效果,也常常不尽如人意。美国学者协会甚至以悲观的语气提出报告:“通识教育走向消亡:1914—1993”^[14]。《失去灵魂的卓越》一书作者、曾任哈佛学院院长的哈瑞·刘易斯教授指出:“一所知名大学(指哈佛大学)的文理学院,历时两年讨论本科教育最基本的问题,而最终出台的课程计划是一些空瓶子(等待教师们可以在里面放一些什么材料)”、“新课程完全放弃了共享知识、共享价值观甚至共享抱负的理念”、“哈佛核心课程甚至没有给学生提供认识自己国家的机会”、“本科教育的空洞化源于大学取得的巨大成功,大学已经发展成为研究的重镇,也显示出十足的精英主义”^[15]。在这次我们的考察中,也感觉到2009年开始的最新一次改革,换汤不换药,变化并不大,现任哈佛学院院长也承认这一点。

博克则以稍微温和一些的语气,评价以哈佛学院为首的美国本科教育,认为本科教育质量不佳(Our Underachieving Colleges):“高校固然使学生受益匪浅,但它们却远未达到应有的期望值”“在今天的校园里,多数问题尚未引起足够重视,因为负责教学质量的主管人员并未真正意识到这些问题的存在,更别提清楚地理解这些问题了”^{[13]5-6}。

下面我们简要分析形成这种状况的主要原因。

1. 专业化压力下的教师。通识教育的最大障碍之一是专业化的学科逻辑,即学者在相对分散的领域里生产与组织知识。因此,通识教育要求高校克服阻碍学生通识学习的结构性限制,实际上会困难重重。换句话说,现代高等教育结构本身实际上可能是通识教育最大的消解因素^[16]。除了早期的芝加哥大学之外,美国大学现在很少有专职的本科通识教育教师了。研究型大学教师的首要职责是科研和发表,只有科研发表的突出表现,才能成为晋升提职的主要砝码。除此之外,他们要承担本专业研究生课程和本科主修课程教学。因此,本科通识课程教学是很不受重视的工作职责,被称为“服务性课程”。

2. 职业取向的学生。著有《通识教育精要—教师

^① Awbrey S M(2005). General education reform as organizational change: Integrating cultural and structural change. JGE: The Journal of General Education, 54(01), 1-21.

^② Newton R R(2000). Tensions and models in general education planning. JGE: The Journal of General Education, 49(03), 165-81.

^③ McNertney E & Ferrandino B(2010). Core curriculum revision at TCU: How faculty created and are maintaining the TCU core curriculum. New Directions for Teaching and Learning, 121, 59 - 68.

指南》(General Education Essentials: A Guide for College Faculty)一书,并自诩“课程高手”(“Curricular Geek.”)的弗吉尼亚州罗诺克学院英语教授汉斯特德(Paul Hanstedt)指出^[17],通识教育最大的问题,不是课程本身,而是这些课程的重要性不被学生理解。学生们认为,通识教育的要求是不得要领的。另外一方面,在著名研究型大学,常常有90%以上的学生攻读研究生或专业学位,他们希望尽早进入专业课程的学习,而把通识课程视为需要克服的障碍。

埃里克怀特教授认为,“美国本科生通识教育处在危险中。通识教育课程正在失去动力,因为外界压力要求学生以更短的时间完成本科学业,产生马上可以雇用的毕业生,这些要求都优先于高等教育的目标。高校很少关注学生怎样理解他们所选择接受的教育性质与目标”^[18]。他指出,通识教育又一次处于十字路口,如果对问题没有足够认识,或者实施不当,其结果要么是通识教育从课程中完全消失,要么是其重要性大大降低。两种情形的任何一种,都会是令人遗憾的。

从以上分析可以看出,既然教师与学生都可以说是“心猿意马、心不在焉”,通识教育的效果不佳也就不难理解了。尽管按照红皮书的理想,通识教育应当成为“民主社会的共同基础”,但实际上,学生学到的真正共同的东西很少,这一目标在现实中成为“镜花水月”。哈佛的分布选修模式下,导致学生最后选择的通识课程千差万别且片段零碎,哥伦比亚大学的核心课程模式下,尽管表面上学生都学习相同课程,但阅读与知识覆盖面过宽,导致蜻蜓点水、肤浅表面,不同教师的教学水平与风格不一,学生的收获也不尽相同。不同高校之间,通识教育课程资源差距很大,提供“共同基础”更是无从谈起。据说,在美国高校中影响最大的是哈佛通识教育模式(也许是学校声誉决定的),而哥伦比亚学院模式更接近理想,未来也可能产生更大影响^[19]。

更有甚者,像刘易斯教授所批评的,以哈佛学院为代表的美国本科教育,培养出来的人可以说是“失去灵魂的卓越”。他们只有狭隘的职业兴趣,对美国历史与社会问题关注甚少;他们只会追求个人经济成功,没有社会责任感;他们只会竞争,不会合作。而从哈佛学院来看,哈佛翻来覆去的改革,花样翻新的企图多于实质性的改革。怪不得,2009年以来肇始于华尔街的美国金融危机,有人要归咎于哈佛的教育了。据报道,当曼昆著名的经济学导论课程“经济学十讲”正在进行时,大约70名学生公然走出课堂,以抗议曼

昆对自由市场经济的盲目崇拜,同时声援“占领华尔街”运动。这些学生发表了一封致曼昆的公开信,公开信称,退出曼昆的课程是“为了表达我们对于这门引导性的经济学课程中之根深蒂固的偏见的的不满。我们深切地担忧这些偏见将影响到我们的同学,我们的大学,以及我们所身处的整个社会”^[20]。看来,学生比教授更清醒。

在笔者看来,通识教育实践效果不佳,首先美国个人主义文化是其根源之一,由于强调尊重学生个人自由、个人选择,所以才导致哈佛学生在分布式选修的框架内,可以绕过美国独立战争、美国宪法、南北战争等重要内容的讨论学习,而教师也可以依据个人专业研究兴趣,开出很小的课程,还美其名曰“探究式课程”,使得红皮书所要求的共同基础完全不能实现。其次,美国的实用主义文化是根源之二,学生常常以就业为导向、以研究生专业教育为重心,急功近利,对人文课程、数学理科课程尽量躲避,导致通识教育在实践中不受重视。面对这种局面,美国一些高校也在寻求问题解决之道。

四、解决问题的策略

美国有学者指出,通专之争(breadth versus depth)使得通识教育的意义得不到理解,因为“通”被视为“表面而肤浅”,“专”则被看成了最终目的。著名社会学家丹尼尔·贝尔教授认为,通识教育与专业教育之间的争论,并非似是而非的宽度与深度的矛盾,也不是要在肤浅知识与专业能力之间做一选择。核心问题在于,是使学生获得具有关联性的广博的知识(relevant breadth),还是有限的、极有可能是不可靠的能力。这种个人能力可能等同于无社会能力,可能忽略专业工作的道德和政治后果^{[4]ix}。基于此,笔者概括了美国高校目前所采取的措施。

(一)把通识教育与专业教育联系起来,而不是区隔或对立,强调通过综合课程与跨学科课程的开设,培养学生解决真实世界的实际问题的能力

美国汉斯特德教授指出,“趋势很清楚,正在从纯粹分布式要求转向综合式要求”^[17]。因为综合课程可以培养学生灵活的迁移能力。以马里兰大学为例,2010年以来,马里兰大学进行了一场在美国公立大学中最为雄心勃勃的通识教育改革。学校新的常务副校长兰金(Provost, Mary Ann Rankin)在这一年走马上任后,成立了通识教育改革研究委员会(Taskforce),发动师生开展了广泛的讨论,形成了通识教育改革战略规划《马里兰大学的转型—更高的期望值》(Transforming Maryland: Higher Expectations)。

计划目标是,为学校跻身世界一流研究型大学前列指明道路。计划的核心是提高本科教育的质量。改革作为传统基础、占学校课程总数近 1/3 的通识教育课程。新的通识教育方案主要包括:①基础学习要求(Fundamental Studies),包括学术写作、口头沟通、数学、分析推理、专业写作等 5 门技能性课程,15 个学分;②分布学习要求(Distributive Studies),包括自然科学、学术实践、人文学、历史与社会科学方面的 8 门学科课程,25 个学分;③文化多样性学习要求,包括理解多样化社会、文化交流能力方面的 2 门课程,4 至 6 个学分(可与分布学习学分重复计算);④独特的“I 系列”课程(包括 Inter-discipline, Imagine, Investigate, Implementation, Innovative 跨学科、想象力、调研、实践、创新力),2 门课程,6 个学分(可与分布学习学分重复计算)。通识课程总学分要求最低需达到 40 学分。不同专业主修课程学分要求有所不同,如物理专业主修要求为 69 学分,而机械工程为 48 学分^[21]。

加州大学默塞德分校开设面向大一新生“核心课程 1”(“Core 1: The World at Home.”)力图培养学生真正的跨学科思维,他们要求学生自己跨越学科界限获得知识概念。该课程持续一个学期,有高强度的写作要求,鼓励学生运用定量与定性分析方法,自己发现与形成跨学科的连结。具体包括每周一次共 15 次为时 1 小时的系列讲座,讲座课程由 7 个为期 2 周的模块组成,这 7 个模块是:宇宙的起源、生命的起源、社会与文化的起源、语言与交流、个人与社会、冲突、未来等,由不同学院的教师讲授^[16]。

然后,学生要参加每周 2.5 小时的小组讨论,讨论组由最多不超过 20 名学生组成,讨论是对话式的、合作式的,并布置高强度写作作业,要求积极参与课程材料相关的活动。小组课教师给学生布置作业并给学生评分,包括一系列协同性、累积性的写作作业,要求学生每周完成 1 页纸的非正式的反思文章,记录本周讲座与阅读的重点,总结材料中观点所使用的方法,并提出一些个人的评论与看法。在此基础上,在一学期中,学生须完成 2 篇论文写作,以及 2 次包括数学计算、解释与意义陈述的定量作业。最终,学生必须完成课程论文,依据概念对自己选择的不同的课程主题之间的联系进行探讨和论述。最终目的是,学生获得一系列学术技能,适应学术文化,掌握定性与定量推理技能。2005 年,该课程学习人数为 400 人,2011—2012 年度,学习人数达到 1400 人,分成 70 个讨论组。

(二)拓宽通识教育途径,重视加强课外实践与国外学习等第三课程

固然,通识教育实践是通识教育课程的重要部分,但其含义远远超出通识课程范围。仅从通识课程学分要求来看,哈佛是 8/32,莱斯大学 36/120,波士顿卫斯理学院为 9/32,都只占 1/4 或稍微多些。休斯顿圣托马斯大学稍微多些,为 59/126。通识教育的途径,除了分布必修课程、选修课程之外,还包括住宿学院(Residential College 或 house, hall),被称为第三课程,以及具有“高影响力”(High Impact)的实习、实践课程等。哈佛大学现有 13 栋 2—4 年级本科生宿舍楼。每栋宿舍楼住 330—450 名学生,拥有食堂、公共休息室、图书馆、学术和文娱活动的设施。各幢宿舍楼开设研讨班(seminar)课程,举办社会服务活动、表演、音乐会、讲演、特殊宴会和晚会、各种运动队的校内比赛等等。莱斯大学有 9 栋本科生宿舍楼。学生不仅有课堂教学体验,还可以建立亲密、多元的社区,并通过办报纸、戏剧、音乐、电影等活动进行相互学习。每栋楼的学生来自不同院系,甚至不同国家,且都配备辅导教师,成为重要的通识教育因素和途径。

此外,东北大学以提供学生到国内外丰富实习机会(Co-op)为学校本科教育重要特色;作为美国最顶尖的电影学院,南加州大学电影学院通过与 IMAX 公司等电影企业合作,给予学生丰富的专业实践机会。卫斯理学院、莱斯大学也特别重视学生实践与体验学习。科研实践、实习等学习途径在美国被称为高影响力教育途径(High Impact Education),成为理论联系实际、最有实际效果的通识教育途径。

(三)重视系列课程建设

为了避免学生在通识课程学习中蜻蜓点水、过于肤浅的通病,一些学校在通识课程设置中要求学生学习系列课程。以芝加哥大学为例,在通识教育课程中,学校要求学生学习下列三大类课程:第一,人文、人类文明、艺术课程(历史、文学和哲学经典赏析类;戏剧、音乐和视觉艺术类;人类文明研究类);第二,自然科学与数学课程(物理科学类;生物科学类;其它自然科学类;数学类);第三,社会科学课程(《权力、身份和反抗》《自我、文化和社会》《民主与社会科学》《思想论》《社会和政治思想经典》)。其中每类课程中开设的每门具体课程,都要求 3 个左右学季的系列课程学习。这固然与芝加哥大学的学季比其他高校学期较短有关,但 3 个或以上学季,差不多相当于哥伦比亚大学“当代文明”课程一年的学习时间了。

同样,麻省理工学院也重视难易程度不同的系列

课程和整合课程建设。通识课程新方案的建议由本科通识教育专家工作组于2006年提出,其突出变化是对原有过多的类别加以整合,主要由8门科学技术类和8门人文社科类两部分组成。其中,科学技术类课程包括3门必修课(机械、一元微积分、多元微积分)和5门选修课(从数学科学、物理科学、化学科学、生命科学、计算与工程、新生项目设计课程6门中选5门),人文社科类课程包括4门基础课程(人文、艺术、社会科学,加从写作表达或人文社科选修课中任选1门)和4门高级课程(其中有1门可从高级课程或人文社科选修课程中任选)^[22]。

(四)重视推动网络课程共享

面对网络信息技术在教育领域应用的快速发展,麻省理工学院、斯坦福大学、哈佛大学等高校积极应对,率先在互联网上向全社会免费提供大规模开放课程(MOOC),扩大了精英型高校和优秀教师在扁平化世界中的影响力。麻省理工学院在2011年末声称该校的“行为主义的大规模开放在线课程”将在2012年春上线。2012年初,斯坦福大学提供了一门免费在线课程“人工智能”(Artificial Intelligence),58000人注册学习。麻省理工学院的课程“电路和电子学”曾经有155000名学生注册,他们来自160个国家。其中,美国、印度和英国占绝大多数。在155000名学习者中,23000人尝试提交了第一套习题,9000人通过了期中测试,7157人完成了整个课程的学习。340名学生,包括一名15岁的蒙古学生在期末考试中获得了漂亮的成绩。后来,“麻省理工学院的大规模开放在线课程”因为有了哈佛大学和加州大学伯克利分校的加入而更名为“大规模网络开放教育课程”(edX)^[23]。

但是,由于一些网络公司的商业化操作,使得这一趋势具有泡沫化的危险。有学者质疑,网络课程可能会沦为一种廉价的解决方式。弗吉尼亚大学的罗德里格斯(Rodriguez)认为:“我们大多数人都认为,如果我们学不会做得更好,就可能失去收入的来源”,“对于某些大学而言,他们正在做的可能是未来潜在的高质量课程的替代品”。如,弗吉尼亚大学校长几乎

因此丢掉职位,因为校董们认为她在提供在线课程方面做得不够快。有哈佛教授认为,大规模开放课程这两年似乎有降温的趋势。潮起潮落,这似乎常常是新的教育技术昙花一现逃脱不了的宿命。

(五)重视学生通识学习结果的评价

关于学生学习结果,德里克·博克认为,“这些重要问题并非无人问津。一些教育研究者试图准确描述学生的学习状况,并寻求改进学生学习的更有效方法。……但在本科教育中,研究者与实践者之间耸立着一道屏障”^[13]。

笔者搜索美国有关通识教育的研究文献发现,有关通识学习结果评测的文献数量很大。例如:宾州一所州立大学有学者研究“通识课程对学生伦理推理能力的影响测试”^[24]。该研究试图测量一所公立大学着重价值教育的通识课程(例如商业的法律环境)对学生伦理推理能力的影响,研究力图剥离入学时能力、整个课程负担等因素的影响。研究发现,完成更多着重价值教育课程的学生在研究样本测试中得分更高。

德州农工大学学者麦克劳伦等提出4个层次的通识教育测量方案,对院校通识教育评估的设计、实施等阶段提出了细致、可行的措施,包括对学习结果的直接、间接测量措施,时间、精力的适当分配等^[25]。第一层次,包括批判性思维能力测验(Critical Thinking Assessment Test, CAT)^①、写作测验(Writing Assessment Project, WAP);第二层次,包括全美学生学习投入调查(National Survey of Student Engagement, NSSE)^②、全球观点清单(Global Perspectives Inventory, GPI)^③、研究型大学学生经验调查(Student Experience in the Research University, SERU)、毕业生调查(Graduation Survey);第三层次,口头表达能力测验项目试点(Speaking Assessment Project, SAP),在德州农工大学的健康状况测试试点、跨文化交流能力测试试点;第四层次,项目范围的测试。作者认为,更高优先权(资源、时间、人力)应当置于第一层次的评测措施,因为可以得出大规模样本的学生直接成绩水平。第二层次的评测可给予第二优

^① CAT是一种独特的工具,用于测试和推动批判性思维能力的改进以及真实世界问题解决技能的提高。该工具经过大规模开发、测试、调整,全美有许多高校、教师和学生参加。由田纳西技术大学组织。美国科学基金会支持了该测试的许多活动。详见:<https://www.tntech.edu/cat>。

^② 学生学习投入(NSSE)有两重含义:第一,是指学生投入到学习和其他有教育意义上的活动上的时间和努力;第二,是指高校分配资源与组织课程及其他学习机会,使学生参与的活动。NSSE由美国印第安纳大学组织,有来自美国和加拿大的1500多所高校参加。我国近年来在清华大学教育研究院的组织下,也改进、开发和使用了这一调查工具,产生了广泛影响。详见:<http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>。

^③ <https://gpi.central.edu/index.cfm?myAction=About>。

先权,因为它们虽然只得出间接的学生成绩水平,却涉及大规模样本。第三层次是新的试验性测评,得出直接测量结果,为学校行政管理各部门所需要。第四层次主要用于系级项目测评。

此外,研究者威尔伯格提出“综合性、转型性、有意义的通识教育测评”^[26];杰里米潘展望了“评测复杂的通识教育学生学习结果的未来新方向”^[27];等等。美国有关通识学习结果评价的研究,值得我们高度关注、学习与借鉴。

五、总结与讨论

总体来看,美国大学通识教育理念深入人心,实践模式丰富多彩,既有成功经验,也有很多问题和教训,值得我们研究和借鉴。一方面,我们不要以为美国通识教育尽善尽美,实际上,美国之所以强调共同的通识教育,是因为专业化之下的不通,个人主义之下缺乏所谓“民主社会的共同基础”,即使哈佛的通识教育,在这方面也不是很成功。红皮书的理念,经过半个多世纪的实践,看起来更多还只是“镜花水月”。另外一方面,美国大学师生不断尝试、不断实践的课程创新,还是值得我们学习借鉴。大胆的如芝加哥大学在赫钦斯校长时期的改革,虽然有些方面,如完全没有主修的名著学习本科计划失败了,但很多成功经验包括跨学科学习、小班讨论仍然被广为借鉴。哥伦比亚大学“当代文明”课程已经开设97年,斗转星移,时过境迁,已经近一个世纪、一代人又一代人过去了,但哥大师生仍然年复一年、日复一日、持之以恒地学习讨论西方文明精华思想,堪称世界高等教育史上的奇迹,值得我们敬佩和学习。哈佛新课改虽说有些新瓶装旧酒的意思,但在强调全球化学习、强调自然科学学习等方面,毕竟还是一种与时俱进。美国高教研究者对通识教育效果开展了广泛的调查与定量测评,有些已被我国所引进学习,但还有待于在更广泛的范围与层次得到学习借鉴,从而把我国高校文化素质教育、通识教育的实践引向健康、深入的发展。

(王晓阳,清华大学教育研究院高等教育研究所所长、教授,北京 100084;曹盛盛,上海师范大学美术学院副教授,清华大学教育研究院博士生,哈佛大学教育学院访问学者,北京 100084)

参考文献

- [1] Menand Louis. The marketplace of ideas: Reform and resistance in the American University(Issues of Our Time). WW Norton & Company, 2010. 转引自 Patti McGill Peterson, Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum, P10, Routledge, 2012.
- [2] 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,2010:4.
- [3] What is a 21st Century Liberal Education?[EB/OL].[2015-03-05]http://www.aacu.org/leap/what-is-a-liberal-education.
- [4] Daniel Bell. The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in Its National Setting[M]. Columbia University Press, 1966:ix, 190.
- [5] Timothy P. Cross, An Oasis of Order The Core Curriculum at Columbia College[EB/OL]. [2015-03-05]http://www.college.columbia.edu/core/.
- [6] Core-curriculum[EB/OL].[2015-03-05]http://bulletin.columbia.edu/columbia-college/core-curriculum/
- [7] 2014-2015 Catalog, the curriculum[EB/OL].[2015-03-05]http://collegecatalog.uchicago.edu/thecollege/thecurriculum/
- [8] 陈建平.通识教育与素质教育——美国芝加哥大学通识教育的启示[J].广东外语外贸大学学报,2003(09).
- [9] Program in General Education[EB/OL].[2015-03-05]http://www.generaleducation.fas.harvard.edu/icb/icb.do.
- [10] 张会杰,张树永.哈佛大学通识教育课程体系及其特点[J].高教发展与评估,2013(03).
- [11] Bok Derek. Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more [M]. Princeton University Press, 2007: 80-255.
- [12] 朱晓刚.美国名校通识教育的价值导向[J].高校教育管理,2008(11).
- [13] 德里克·博克.回归大学之道——对美国大学本科教育的反思与展望[M].侯定凯,等,译.上海:华东师范大学出版社,2008:153-168.
- [14] Balch Stephen H and Rita C Zurcher. The dissolution of general education: 1914-1993[R]. National Association of Scholars, 1996.
- [15] 哈瑞·刘易斯.失去灵魂的卓越[M].侯定凯,译.上海:华东师范大学出版社,2007:19,51,52,14.
- [16] Thomas Hothem, Integrated General Education and the Extent of Inter-disciplinarily The University of California-Merced's Core 1 Curriculum[J]. The Journal of General Education, 2013, 62(2/3): 84-111.
- [17] Catherine Seraphin. "General Education Requirements What's the Point?" Spring 2013 CollegeXpress.com.
- [18] Eric R. White, General Education: An Academic Adviser's Perspective[J]. The Journal of General Education, 2013, 62(2/3): 137-143.
- [19] 张冲.大学本科通识教育的他山之石——评哈佛大学与哥伦比亚大学本科通识课程体系之争[J].复旦教育论坛,2011(01).
- [20] 曼昆的经济学理论真的没有了吗?[EB/OL].(2011-11-10)[2015-03-05]http://news.ifeng.com/gundong/detail_2011_

- 11/10/10547874_0.shtml.
- [21] Catherine Seraphin, "General Education Requirements What's the Point?" Spring 2013 CollegeXpress.com.
- [21] General Education[EB/OL].[2015-03-05]http://www.gened.umd.edu.
- [22] 崔军,汪霞.从历史走向未来:麻省理工学院通识教育理念探析[J].大学:学术版,2012(06).
- [23] 约翰·丹尼尔爵士.“大规模开放在线课程的发展前景——对由相关神话、悖论和可能性所引发困惑的深层思考”[J].丁兴富,译.开放教育研究,2013,19(03).
- [24] Le Gene Quesenberry, etc. Ethics assessment in a general education program[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 37, No. 2, March 2012, 193-213.
- [25] Ryan McLawhon, Loraine H. Phillips General Education Assessment plan: A Four Tiered Approach[J]. The Journal of General Education, Volume 62, Numbers 2-3, 2013, 204-221.
- [26] Wehlburg, Catherine M. Meaningful general education assessment that is integrated and transformative[J]. New Directions for Teaching and Learning 2010.121(2010): 89-97.
- [27] Penn, Jeremy D. Future directions for assessing complex general education student learning outcomes [J]. New Directions for Institutional Research, 2011.149 (2011): 109-117.

American University General Education Models, Challenges and Strategies

Wang Xiaoyang Cao Shengsheng

(*Institute of Education, Tsinghua University, Beijing 100084*)

Abstract: Based on AACU definition of the concepts of liberal education and general education, this paper uses three famous American universities——Columbia University, University of Chicago and Harvard University as examples of general education, to comparatively analyze specific characteristics, the pros and cons of different models of general education and to explore real constraints and social cultural roots of general education in the United States. We summarize five main approaches to conquer these constraints of general education: integrating general education with specialized education, emphasizing on extra-curriculum and overseas experiential learning, strengthening construction of series courses, promoting online courses and focusing on learning result assessment, which could provide experiences and revelations for implementing quality education in Chinese universities.

Key words: research universities; General Education; educational model