

《美国大学的通识教育》

黄坤锦

第一章 大学的发展与通识教育的演进



比较教育学的权威专家康德尔(Isaac Kandel, 1881—1965)常言,影响一国教育的因素,其政治、经济、社会、文化方面的势力,有时比教育本身的力量还要大。康德尔之意,研究一国的教育,除了教育本身内在的因素势力之外,教育外在的政治、经济、社会、文化等力量,是不容忽视的。通识教育是大学教育的重要一环,其演进和大学的发展息息相关,都深刻受到该国政治、经济、社会、文化的影响。本章拟从左右美国大学通识教育的外在因素出发,以历史发展的阶段为脉络,进行探讨研究。

一 殖民时期的传统与革新

(一) 英格兰的传统学风

美国高等教育学府,在独立战争以前的英国殖民地时期,先后计有哈佛学院(Harvard College)(1636,今哈佛大学)、威廉-玛利学院(College of William and Mary)(1693,今仍沿用此名)、耶鲁学院(Yale College)(1701,今耶鲁大学)、新泽西学院(College of New Jersey)(1746,今普林斯顿大学)、国王学院(King's College)(1754,今哥伦比亚大学)、费城学院(The College of Philadelphia)(1755,今宾夕法尼亚大学)、罗德岛学院(College of

Rhode Island)(1764,今布朗大学)、皇后学院(Queen's College)(1766,今路特格斯大学)和达特第斯学院(Dartmouth College)(1769,今仍沿用此名)等九所,这九所“常青藤盟校”(Ivy League)因系基督教各教派创立,其设校目的在于培养牧师和律师为主,学生人数很少,因而其课程大都承袭欧洲大学的传统,特别是英国牛津和剑桥大学的作风,以修习七艺(文法、逻辑、修辞的三艺,以及几何、天文、算术、音乐的四艺)和文雅学科(Liberal Arts)等为主要学科,称之为博雅教育(Liberal Education),以哈佛(Harvard)为例,其“早先的两百多年当中,一直是维持着小型规模的经营,课程一直沿习牛津、剑桥的古典经文,教学注重文辞的演练,要求机械式的背诵学习和反复的口语练习”(哈佛大学,1991,p.3)。美国第一个大学部的正式课程是于1642年在哈佛开设的,哈佛的第一任校长“邓斯特(Dunster)一个人教所有年级的全部十二门科目,一年级学生全体研读逻辑、希腊文、希伯来文、修辞、教义问答、历史和植物学;二年级学生研读伦理与政治、希腊文、修辞、阿拉伯文和教义问答;三、四年级学生修读数学、天文、希腊文、修辞、叙利亚文和教义问答”(Levine,1988,pp.538—539)。这十二门科目,今日乍看起来,也许有人会觉得太偏向古典的文雅学科,然而,就西方十七八世纪的知识体系而言,却不能不说是相当程度的完整而周全。仔细分析可知,这十二门科目,其实包含语文(分量最多,因为修辞即为英文写作,其余希腊文、阿拉伯文等可视为今日的外语或外国文化)、人文(教义问答的神学、历史、逻辑)、社会(伦理与政治)、自然(植物学、天文、数学),这和今日美国大学的通识教育要求“回归基本(Back to Basics)”的注重英文写作和外国文化,以及通识课程常以人文、社会、自然三大类为基本范畴,其精神是一致的,只是20世纪人类的知识广度要比十七八世纪多而复杂,就这个角度而言,似乎吾人不应该对当年的文雅学科以轻蔑的态度而视其为褊狭甚或粗浅,相反的,这十二门科目大体上论及了当时人类知识的体系,即使不能完整无缺的涵盖,也属相当程度地反映了通识的精神。当年这种大学部的课程安排比起现今大学部的专精褊狭,似乎更能体悟通识教育的意义。此外,这十二门科目是全体学生皆得必修,以今天的观点而言,是最彻底的“共同必修科目”。

（二）殖民地的创新尝试

欧洲的移民到美洲新大陆之后,除了延续英格兰的传统教育之外,难道没有因为适应的问题而求变创新吗?答案是有的。在独立战争前的殖民时期,在前述深受牛津、剑桥的学风之中,美国的这九所常青藤盟校的确有一些改变和新的尝试,值得予以叙述:

1. 不同于哈佛的注重语文,1693年成立的威廉-玛利学院,受到苏格兰爱丁堡大学的影响,教学上重视的是数学、历史、自然科学,而且在独立战争期间,开始尝试着实验少部分的选修科目和鼓励学生多选读一些“荣誉科目”。

2. 哈佛在承袭牛津剑桥之中,有不少的革新,“在第一任校长邓斯特和第二任校长乔西(Chauncey)主持下,17世纪的哈佛便开授当时与教会不兼容的哥白尼学说课程。1701年时,无法容忍哈佛教授们自由学风的第六任校长美德(Mather),只好自行离开。以致当19世纪60年代,牛津剑桥仍然是教会宗派浓厚色彩时,哈佛早已脱离了教派教义的限制”(Smith, 1986, p. 17)。不仅如此,哈佛于1728年也受到苏格兰爱丁堡大学的影响,设置了数学和自然科学的讲座,平衡了以往侧重古典语文的偏失。

3. 1756年费城学院(The College of Philadelphia)开始开设比较实用的科目。因为创校人富兰克林(Benjamin Franklin)本身是自学成才而且早年从事印刷工作和科学实验,其教学便在文雅教育之中加注了科学实验和实用技艺的科目。另外,这所学校与其他八所常青藤盟校最大的不同点是,它虽然也是教派设立的学府,但却是好几个教派共同设立的,而不像其他学府是单一教派设立的。单一教派设立的学府显然易于强调某一教义,并培养某一教派的牧师;但好几个教派的学府便只好冲淡了教义的教学,而且不注意培养牧师,因而注意实用人才的培养,教学科目便趋向文雅和实用并重。新的学科,如政治学、化学、航海、商业贸易、动物学、机械、农业等科目开始设立,而且在1765年设置了医学讲座。此外,富兰克林(Franklin)因为自学成功,认为时间宝贵,主张大学不一定要读四年,聪明或努力者三年亦可毕业。

二 文雅与实用的论争

美国独立之后,美国人一方面在情绪上想割舍或抛弃英国的遗风,一方面在实际上要培养各式各样的人才作为建国和开发之需,大学就不再只限于文雅学科的教学和培养牧师为主,因而新兴的科目如现代语、法律政治、自然科学、工艺技术等开始大量地在大学开授,甚至开始质疑传统的古典文雅学科有多少价值和功用。

在建国和开发的初期,1779年,威廉-玛利学院首先开设了全美第一个法律讲座,同时允许有小部分学生选修。1785年,南方的佐治亚(Georgia)大学成立,该校是全美第一个州立大学,学科不限于文雅古典科目。1824年,杰斐逊(Thomas Jefferson)所创设的弗吉尼亚(Virginia)大学成立,学生研读从天文学、医学到古典语文等八大类的课程。1825年,俄亥俄(Ohio)州的迈阿密(Miami)大学允许学生以现代语文、应用数学和政治经济学等代替传统或古典的科目。1825年,那许维尔(Nashville)大学的校长温斯莱(Philip Windsley)开始设立功利的、职业的课程。1830年,哥伦比亚大学开授科学和现代语科目。

就是在这种质疑和攻击古典文雅学科的学风中,1828年,耶鲁(Yale)的教授们为了维护古典文雅学科,发表了著名的《1828年耶鲁报告》(*The Yale Report of 1828*)。这是美国高等教育史上第一篇正式为共同必修科目作强而有力的辩护文献(Hofstadter and Smith, 1961, Volume 1, pp. 277—291)。报告中强调,大学的目的在于“提供心灵的训练和教养”(to provide the discipline and furniture of the mind)。“训练”系指要扩展心能的力量(to expand the powers of the mental faculties),而“教养”是指要充实具有知识的心灵(to full the mind with knowledge)。耶鲁的教授们认为古典文雅学科就是达成这种训练和教养的最佳选择。1828年耶鲁报告严厉拒绝大学中开授实用的技艺科目,主张提供心能训练最好的科目是古典语文,认为现代语的教育价值不高,而职业的专门科目根本不应在大学中存在,主张传统的讲述和反复背诵是最直接有效的教学法。耶鲁报告坚信共同学科的广博学习是学生未来从事任何行业所必需的,而且最重要的,耶鲁教授们认为耶鲁大学不应该像其他许多大学那样开授“广受欢迎和流行的”科目。

1828 年耶鲁报告发表之后第二年,派加德(A. S. Packard)在《北美评论(North American Review)》中发表文章支持耶鲁报告,并用“通识教育”(General Education)两字申论共同科目学习的必要性,这是“通识教育”一词最先在美国的正式出现(Levine, 1988, p. 4)。

1828 年耶鲁报告和其后派加德提倡的“通识教育”,在美国常被称为第一次的“通识教育运动”(General Education Movement),然而细究起来,耶鲁所发动的此一运动,其内容实质上是维护古典文雅科目,特别是古典语文而已,而排斥现代语文,以及职业实用科目,甚至轻视社会科学和自然科学的课程,就现今观点而言,其实是很褊狭的,和我们当今所称的通识系统包含人文、社会、自然三大知识领域,是矛盾的,甚至是违背的。虽然称为第一次的“通识教育运动”,其实只是狭义的文雅教育,而非通识教育。

当然,耶鲁教授们在实用职业科目浸染到大学时,其力辩古典科目的重要性是可以理解的,甚至对其“忠贞”于古典语文,也是令人感佩的。但和哈佛比较而言,这也反映了耶鲁学风的保守顽强。当前述 1701 年哈佛的第六任校长美德因为受不了哈佛教授们的自由学风,愤而辞职到耶鲁担任第一任校长时,我们便可窥知其中端倪,耶鲁是倾向于“坚贞强固”的古典文雅教育,而哈佛则是朝向“自由容忍”的现代精神。

三 学术自由与自由选修的风潮

(一) 学术自由的因素与影响

美国早年的大学都模仿牛津、剑桥的模式,是以“教学”(Teaching)为主的学校,一直到 18 世纪五六十年代,英国牛津三一学院出身的纽曼(John Henry Newman)主教在其名著《大学的理念》(*The Idea of a University*)中,还依然极力主张大学的任务在于教学,尤其是宗教的教学更是首要中之首要。多年来,美国大学都深受这种英格兰式“教学”为主的大学风尚的影响,但自从德国柏林(Berlin)大学于 1809 年创设之后,极力倡导大学的“研究”(Research)功能,认为大学不仅在于传授已有的、既存的知识,而更重要的是在于探究未知的、可能的知识;对现有已知世界的了解和认识固然

重要,但那是不够的,大学更要向人类未知的世界进行开拓,柏林大学的这种基本理念,显然不同于牛津、剑桥大学。

大学既然注重研究,要向未知探究,则必须赋予自由而不受限,教师要拥有“教的自由”,学生要拥有“学的自由”,这是柏林大学学术自由的基本含义。1815年,首批美国大学毕业生伊佛略特(Edward Everett)、克斯威(Edward Cogswell)、提克诺尔(George Ticknor)三人前往德国柏林大学留学,其后1820—1850年,大量的美国大学生前往德国留学,将德国大学学术自由和注重研究的态度带回美国。例如前述首批留德三人当中的提克诺尔于1819年回到哈佛任教之后,便强烈批判当时美国大学只知教学而无研究的风气(Levine, 1988, p. 501)。

美国许多大学,在德国大学的影响下,课程逐渐朝向自由,前节所述的不少现代语文、自然科学、法律政治等课程,亦是受此影响而开授的,而这也是《1828年耶鲁报告》所反对的,然而耶鲁的坚持和反对,终敌不过整个美国学术的环境,多数大学还是朝向课程自由和多元方向发展。

德国大学注重学术自由和高深研究影响着美国大学朝向研究所发展。因为德国大学朝向专精研究、自由讲授和自由学习,美国各大学有鉴于此,便开始为大学毕业(graduate)提供更高深专精的课程,称之为研究所(Graduate School),相对于此研究所,大学原来的学生遂称之大学部学生(Undergraduate),大学部和研究所成为大学的两大组成部分,通识课程都在大学部阶段完成。19世纪50年代,美国各大学开始注重和发展研究所的教育,以至于1876年成立的约翰·霍普金斯(Johns Hopkins)大学成为全美第一所以研究所为主的大学,主要功能即在专精和研究。

(二) 自由选修的形成与结果

1820—1850年,美国各大学自由开课和选课的情形,一方面受德国大学教课自由和学习自由这种学术自由的影响,可以说是外在的因素;另一方面,也许是更直接而且更强力的原因,即美国本身因开发西部的需求,这是美国本身内在的因素。

美国国会1862年通过土地授予学院法案(Land Grant College Act),再加上南北战争的结束,各州纷纷成立以农工为主的州立大学。其课程固然

并未排除古典人文学科,但最重视的,是与开发西部以及与生活有关的职业及农工技术教育,足见公立的大学,改变了过去欧洲大学的传统,注入了美国实用主义的农工商实用技术教育。

私立的新兴大学方面也深受这种实用主义的影响,例如 1866 年创立的康奈尔(Cornell)大学,“其目的就在于造就工业社会中有用的人,而不是培养绅士”,强调职业技术学科,其设校宗旨为“任何人都可以来学,任何科目都可以开授”(teaching any person... any study),学生可以广泛地选课;1876 年成立的约翰·霍普金斯大学,则以科学的基础研究为主;1886 年设立的斯坦福(Stanford)大学和 1892 年成立的芝加哥(Chicago)大学,则综合了康奈尔和约翰·霍普金斯大学(Robinson, 1989, pp. 362—363),以职业技术的教育和自然科学的研究为主。

原先以欧洲古老传统以及文雅学科为主的大学,在这些新设的公私立大学都注重实用技术科目和科学基础研究当中,备受冲击和威胁,显然需要有一番改革。以哈佛为例,其校长伊利欧特(Eliot)认为,哈佛以研习牛津、剑桥的古典学科以及要求克己禁欲清教徒式的教育,在美国科技进展的时代中是不够的,因而伊利欧特校长在其 1869 年的就职演说中说:“本大学认为文学和科学之间并无真正的敌对不容……古典文学和数学,自然科学和形而上学之间并没有互不相容。我们可以同时拥有这些科目,而且开设得最好”(Smith, 1986, p. 35)。从此,哈佛的课程开始了多样化。

以往的课程很少,每个学生都读相同的科目,如今课程既然多样化,哈佛便首创了选修制度(elective)。在伊利欧特的观念中,“每个学生应该自己能够安排选择自己的科目”。他强调:“学生不可能统一和一致的。”(Smith, 1986, p. 34)“伊利欧特允许学生有自由权利选修物理、化学以及希腊文、拉丁文,选修之风充满哈佛。1872 年大四学生不再有必修科目,1879 年大三废除必修科目,1884 年大二废除必修科目”(Robinson, 1989, p. 364)。选修制度使哈佛注入了自由的传统以及对学生的尊重,在伊利欧特长达 40 年(1869—1909)的校长任期当中,他极力维护和倡导选修制度及其自由的风气和对学生的尊重,至今成为哈佛的学风,认为只有借助于自由和尊重,才能达到哈佛的校训:真理。

促成大学自由选修的另一个重要原因,是南北战争之后,民主和人权的观念扩张。南北战争刚结束时,除了南方在战败的残余和荒凉中,实质上因为欠缺经费而无法重整校园和扩展大学,而且精神情绪上一时也无法

立刻适应,因而南方的大学绝大多数仍沉湎于昔日“古老南方”(Old South)的传统和光荣,心理上既不想改变,实际上也无法更张,大学校园依然维持往昔的文雅教育甚至浪漫的怀旧。

然而在美国其他地方,特别是北方和中西部,战后的重建,在胜利当中带着民主和人权的需求与动力,大学教育开始蓬勃发展。再加上战后的重建和开发,工商发达,约翰·霍普金斯的铁路大学,康奈尔、洛克菲勒(Rockefeller)的石油大王,卡耐基(Carnegie)的钢铁大王,杜克(Duke)的烟草大王,各类工商界的大王,直接或间接地捐款设立大学,促成多数人上大学的机会与意愿。这期间,哈佛大学的伊利欧特校长、密歇根(Michigan)大学的安格尔(Angell)校长、康奈尔大学的怀特(White)校长、麻省理工学院(MIT)的罗吉斯(Rogers)校长、约翰·霍普金斯大学的吉尔曼(Gilman)校长等人,均深深体悟到美国的重建和发展、民主人权和工商技能是不可或缺的,而中产阶级就读大学的需求,也将是不可避免的。

这些改革派的校长们,认为往昔的课程太狭窄而不够广博,太华丽而无法实用;认为许多美国大学仍不能充分了解到德国大学教的自由、学的自由和研究的重要性;认为美国大学不应轻视自然科学和技能实用的课程;认为美国大学太受宗教教派的控制,而不够民主;认为太受官能心理学和有限的哲学所局限。有鉴于此,这些校长们要革新大学,使之成为民主化和多元化的学府,因而课程朝向自由选修、文雅和实用并蓄、人文与科技共存的方向发展。

大学教育的革新,在美国南北战争之后的重建和向西部的开拓当中,显现了务实和结合社区的性质。大学不再是孤立的学术象牙塔,大学里的课程兼容并蓄,因为大学要培养的是重建和开拓美国所需的士农工商各行各业的人才。大学不能再孤芳自赏地隔离群众,相反的,大学要扮演服务社区的功能,为社会的需要而施教。大学除了早年英格兰式牛津、剑桥的“教学”功能,以及其后引进德国大学的“研究”功能之外,还应有第三个功能——“服务”(service)功能。1892年,由石油大王洛克菲勒创设的芝加哥大学,其第一任校长哈泼(Harper)便是将牛津、剑桥的“教学”、德国大学的“研究”和美国本土发展出来的“服务”三种功能结合,作设校的宗旨和目的。1904年,威斯康星(Wisconsin)大学的梵海斯(Charles Van Hise)校长,将该校扮演服务的功能充分发挥,称之为“威斯康星理念”(Wisconsin Idea),认为威斯康星大学的校园是整个威斯康星州,威斯康星大学的教学

和研究场所,其目的是为全州的农业、畜牧、工业生产、商业行销等以及全州人民而服务的,其教学和研究的成果,是要向全州推广的。大学在服务 and 推广的功能中,便发展了推广教育的建教合作以及通讯教育的课程。

美国大学发展至此,上大学就是读学位的观念因而改变。大学的功能不一定就是提供完整的某级某类的学位课程,上大学不一定就是拿到学位,而是要解决工作上或生活上的某些实际问题,或是要在大学中选课以满足精神上或心灵上的某些形而上的需求,就现今通识教育的观点而言,这是相当务实而又理想的。

四 学科分化与通识分类必修

1870—1910 年,将近 40 年期间,美国大学盛行自由选修。由于没有任何限制,带来不少弊病:其一是自由任选之后学生所学欠缺系统,零乱杂蔓;其二是过度集中于某一学门领域,形成褊狭窄化;其三是没有全体学生的共同必修科目,难以形成共同的文化。这三者皆非大学教育的旨意,为拯救这种乱象和危机,遂有“第二次的通识教育运动”出现(Levine, 1988, p. 5)。

首先开始这次运动的是哈佛的罗尔(Lowell)校长。其于 1909 年接替伊利欧特继任校长前,便已经对哈佛的自由选修感到不满意,1909 年一上任,便立刻取消了哈佛在伊利欧特时代推行 40 年之久的“自由选修”(Free Electives),以至于“退休后改任董事的伊利欧特,多次在董事会中责难和恐吓”罗尔校长的此项措施(Smith, 1986, p. 68)。

罗尔认为哈佛以及当时许多学校的自由选修制度,是“教得太多而学得太少”(Too much teaching and too little studying),因而在其校长任内(1909—1933)开始推行主修(Concentration)制度,要求学生毕业最低限的 16 门课当中,必须有 6 门是集中主修某一个学门或领域,科系(Department)因而在哈佛产生。其他 4 门则必须在文学、自然科学、历史、数学四个分类(Distribution)当中各选修一科;另外 6 门才由学生自由选修(Smith, 1986, p. 71)。

除了规定主修(Concentration)和分类必修(Distribution Requirements)之外,罗尔校长规定大一学生必须住校,作为促进学生之间和师生之间研

讨论辩和请教问难的重要措施。罗尔非常重视学生的住宿制度和这种宿舍中的导师制度,在其 24 年的校长任内,除了大一学生必须住在校内的哈佛园(Harvard Yard)外,他还陆续兴建了七幢宿舍楼供大二、大三、大四的学生住宿,以实施其内涵丰富的通识教育(Harvard University, 1991, p. 3)。

在第二次通识教育运动中,除了科系主修制度和通识分类必修制度被许多大学采用之外,通识课程中新设了综览概论性的科目(the survey course),系将广泛的学术知识做大纲概要式的介绍,其理论基础是认为人类知识不断地扩大增加,不用这种概论性的介绍,学生难以获得当今知识的全貌。这类课程的设计,注重事件的逻辑(logic of events)而非科目的逻辑(logic of subject matters),重点在使学生对不同科目有广泛的初步了解之外,是用人类整体知识的进展依事件逻辑先后次序做介绍,可使教材相连贯,使学生得到人类经验的完整性。1914 年,阿默霍斯特学院(Amherst College)的麦克利强(Alexander Meiklejohn)院长首先采用这种概论性质的科目,其大一的科目,称为“社会与经济制度”(Social and Economic Institutions),所有文理科系的学生均需研读,目的在于使学生“了解人类社会的事实情况”和“显示社会科学的研究方法”,并且提供有关伦理、逻辑、历史、经济、法律和政治方面的教育内容(Thomas, 1962, pp. 66—67)。

其后这种概论介绍性的科目在各大学中相当盛行。例如,1919 年哥伦比亚大学著名的“当代文明”(Contemporary Civilization)课程,更成为各校参酌仿行的范本,其内容即是将西方人类文明,从政治、经济、建筑、艺术、工艺、科学、航海等多方面做综览性和介绍性的说明与探讨。此项“当代文明”科目,是所有学生不分科系均需修读的。约在同一时期,达特第斯学院也开授“进化”(Evolution)和“民主的问题”(Problem of Democracy)两门此类性质的课程。这些课程系人文、社会和自然科学的综合性探讨,就现今观点而言,也具有整合性的用意。

五 经典名著与核心课程的提倡

当许多大学开始分科分系以加强主修课程的学习,以及通识教育采取分类必修或综览概论性的课程时,有不少人士是反对的,认为大学不应分科系而且概论性的课程欠缺实质的内容。这些反对人士当中,最著名的是

赫琴斯(Hutchins)。

从耶鲁大学毕业并在耶鲁法学院执教的赫琴斯,一向在美国主张以文雅教育为高等教育的实施主体,他对19世纪三四十年代的美国大学提出许多批评,认为大学的科系制度将课程分门别类,愈来愈零碎,其利固在于专精之研究与学习,其弊则为使知识或人类的经验过分割裂与孤立。学科与学科之间,至为隔阂,学生所习得的知识,仅限于人类知识整体一小部分,不能顾及全体人类智慧的经验。赫琴斯更反对大学教育在当时各校都注重的职业实用倾向,认为这倾向侵蚀了大学在智力探求(Intellectualism)上的理想,违反了大学崇高的文雅教育之目的。

有鉴于此,赫琴斯于1929年上任芝加哥大学校长时,极力改变大学教育的发展方向和课程安排。芝加哥大学在创校时,第一任校长哈泼坚持结合教学、研究、服务三合一性质,但其后却愈来愈侧重实用技艺的职业课程,赫琴斯对此至为不满,主张变革。首先,芝加哥大学的教授们在赫琴斯的赞助下,针对以往综览概论性科目的不满,另外设计一种多科系组合的科目(Multi-departmental Organization of subjects),将全部课程组合成四个部门:人文学、社会学、生物学、物理学,每位学生至少必须通晓每一部门的教材,并具备表达能力。但是赫琴斯对这种课程仍不满意,认为这样的组合还不够彻底,为使学生得到文雅教育的永恒性和广博性,他主张所有的课程都须建立在基本而具有永恒价值的研究上,而这些教材可从伟大不朽的经典名著(Great Books)中得到。不朽的标准,赫琴斯的定义是:“在每一时代里,都可以被视为当代的。”(that is contemporary in every age)

赫琴斯当然是反对自由选修的,这种以文雅教育为主干,而又以经典名著为全体学生必修的课程,即成为共同核心科目(Common Core Course)。使学生据以统观认识西方文化(Western Culture)的精髓和得到放诸四海皆准的、百世而不惑的、普遍而又绝对的价值。因此,芝加哥大学学生在大学部前两年人人必修此等核心科目。

赫琴斯的理念,在其信徒巴尔(Stringfellow Barr)、布哈南(Scott Buchanan)和阿德勒(Mortimer Adler)等人的传播移植之下,1937年转移到位于马里兰州(Maryland)安纳波利斯(Annapolis)的圣约翰学院(St. John's College)中,其贯彻实施更是有过之而无不及。

1937年起,圣约翰学院教育的宗旨,明确订立如下:

① 文雅教育之中心目的,为智慧或原理之理解。

② 文雅教育之根本渊源,乃是经典名著。

③ 文雅教育的主要方法,在于思考的论辩。

④ 文雅教育的基本特征,是追求普遍性、一般性、人文性(universality, generality, humanity)(St. John's Bulletin, 1993—1994, pp. 6—7)。

由于赫琴斯也是该校董事之一,圣约翰学院在这批“复古派”师徒的强力主政当中,认为经典名著是“历万古而常新”(timeless and timely)的,其课程要求所有大一学生读古希腊时期名著 47 本,大二读罗马、中世纪、文艺复兴时期名著 32 本,大三读 17—18 世纪时期名著 38 本,大四读 19—20 世纪名著 28 本,合计 145 本(徐宗林,1973,第 94 页)。此等古典名著,不完全属于文学作品,亦有圣经、历史、哲学、数学、物理、心理学、经济学和政治学等。此外,为配合经典名著的课程,另有语文、数学、科学和音乐等辅导教学(Tutorial)课程。

古典名著课程的教学,主要是学生自行课前的充分研读之后,经由小组讨论(Seminar)的方式进行,每次人数以 15~25 人为多,以便讨论之进行。因此每次上课重点不是老师在讲解该书的内容,而是学生读后的心得讨论和发表,经由师生的共同研讨方式,以期保持与此一伟大心灵的交谈,使人类最高的心智活动,得以持续不断。

另外一种核心课程的设计,是前述 1914 年时,在马萨诸塞州(Massachusetts)阿默霍斯特学院实施综览概论性课程(Survey Course)的麦克利强(Alexander Meiklejohn)院长,于 1927 年前往威斯康星大学,进行一种通识教育的实验。麦克利强的“实验学院”(Experimental College)是在威斯康星大学内,另设一个两年制的学院,提供所有学生共同必修科目的课程,系将人类知识内容作主题式的通识教育(Thematic General Education)。其课程内容是人类知识和生活经验,从古代希腊以迄当代美国,不分学科学系的领域,而依每一时代人类生活的整体问题,予以统整编排。

六 哈佛《红皮书》及战后通识教育的改革

第二次世界大战给人类带来了空前的震撼、破坏和疑忌,战后的世界并没有因战争结束而和平。大学应扮演什么角色,大学教育的功能是什么,这是美国高等教育的领导人士,在战争期间及战后初期所思索和必须

回答的问题。在这样的背景之下,哈佛大学罗尔校长(任期 1909—1933)的继任者——第 23 任的康能(James Bryant Conant, 1893—1978)校长(任期 1933—1953),从其任期显然可知其正处于大战前、大战中、大战后三个重要阶段的哈佛校长。

1943 年,康能校长有感于战后大学的角色和功能的问题,特别是通识教育的问题,因而任命哈佛的教授以及校外学界知名人士,组成“通识教育的目标”委员会。委员会经两年的研究,于 1945 年战争正好结束时提出报告,名为《哈佛通识教育红皮书》(*General Education in A Free Society*),康能校长在报告中写了一长篇导言,该书用哈佛的传统深红校色为封面,由于出刊后广受注意和讨论,日后影响也很大,因而习称为《红皮书》(Red-book),甚至被称为“二战”后通识教育的“圣经”。

《哈佛通识教育红皮书》,宣示通识教育之目的在于培养“完整的人”,此种人需具备四种能力:① 有效思考的能力;② 能清晰地沟通思想的能力;③ 能做适切明确判断的能力;④ 能辨识普遍性价值的认知能力(Harvard Committee, 1945, pp. 64—73),并认为通识课程应包括人文学科、社会科学、自然科学三大领域。

哈佛此项通识教育改革中,大学毕业最低限的十六门科目中,主修仍为六科,通识课程占六科(由罗尔时期的四科增加两科),自由选修由六科减为四科。六科的通识课程必须在人文、社会、自然三大领域中至少选一科,而其中人文领域中至少要读“文学经典名著”(Great Texts of Literature)一科,此外可以选读文学、哲学、美术、音乐方面的科目。社会科学领域中至少要读“西方思想与制度”(Western Thought and Institutions)一科,此外可以选读美国的民主以及人际关系方面的科目。自然科学领域中可以选读自然科学概论、数学、物理、生物等方面的科目(Harvard Committee, 1945, pp. 204—230)。

担任通识课程的教师,都是人文、社会、自然各领域各科系推选出卓有名望声誉的教授,因而任教通识科目系一种荣誉,例如康能校长本身是化学领域的卓越学者,但他对历史和西方经验主义素有研究而享有盛名,他便在通识课程中开设自然科学史以及休姆的哲学两科。

需要特别指出的是,哈佛的《红皮书》所规划和建议的通识教育,并未局限于大学,而是着眼于整个西方社会中健全公民素质的养成,因而特别注意到中小学阶段就应在通识教育方面着手培养。因为未必人人都能上

大学,但是中小学阶段却是当时美国的国民义务教育,人人都需在中小学阶段即能对自由民主的本质和人对社会的职责,有充分的认识。该书许多篇幅是探讨中小学阶段如何实施通识教育的内容。哈佛《红皮书》将通识教育的养成阶段,由大学阶段扩及中小学阶段,视通识教育为人的自幼成长,终生学习和实践的观点,比之于以往的各项方案理念,确实宏观而且深远。

哈佛的《红皮书》引发全美广泛的注意和讨论,例如 1946 年阿默霍斯特学院成立“长程计划”(Long Range Planning)委员会,研究战后西方社会中的大学角色和通识教育的功能,获致与哈佛相同的结论并赋予实施。1947 年,美国总统有鉴于“二战”后的心灵重建和人类自由民主的维护捍卫,成立“杜鲁门总统高等教育委员会”(President Truman's Commission on Higher Education),此委员会的报告“追求民主的高等教育”(Higher Education for Democracy)中特别强调通识教育在美国的重要性,列出十项通识教育的目标,要求学生不仅在理念层次上了解、认识自由民主,更需要在行为生活中展现公民的责任和捍卫民主自由。

杜鲁门总统委员会的此项报告,恳切地说明“通识教育的目标,用指定任何某一形态的课程以要求全体学生必修,是不能达成的”(Levine, 1988, p. 619),而且这样做本身就是违反自由和民主的原则;培养学生的公民责任,是出自对人性的尊重而非强迫共同必修某一类的科目;要使学生能护卫民主自由,课程和教学的本身就要依据民主和自由的原理,“达成通识教育的方法与途径,就如学生各式各样的不同才质与个性一样,是多样而广泛的”(Levine, 1988, p. 619)。

受哈佛《红皮书》及“杜鲁门委员会报告”的影响,加上战后初期许多在战争中没有机会上大学而赴国外各地参战的美国大兵,如今复员要进入大学,许多大学纷纷在通识课程中更新调整,加入了许多新的科目或内容,特别注重非西方的或美国之外的他国文化的经验与研究,以求知己知彼;以及新旧学科内容的组合,如布兰迪斯(Brandeis)大学的“20 世纪的物理及其哲学的意义”(Twentieth Century Physics and Its Philosophical Implications);以问题解决为中心的科目,如安提阿学院(Antioch College)的“人类存亡问题的全球观点”(Human Survival in Global Perspectives);特别注重思考方法的培养而非传述内容的科目,如布朗大学的“思想的类型”(Modes of Thought);以及注重个别差异的小型讨论课程,如杜克大学的“学习经验小

组讨论”(Small Group Learning Experiences)等,就是在课程和教学上,具体地反映战后初期美国人所关切的问题。

由上叙述明显地可知,美国由于第二次世界大战的参战,以及其后的朝鲜战争,促使美国成为国际战争的主要参与者,开始扮演世界警察的角色,变成取代英法而为西方社会的主要维护者,其大学的角色功能,自然就不再局限于本身的中西部开发而侧重实用技艺,更不拘泥于殖民时期和建国初期的仅限于西方文雅教育而已,美国人开始担负了世界责任,其大学教育的眼光便需从美国本土或西方社会投向世界全局,因而通识课程的内容和教学,自然要有全球的视野和考虑。

七 前苏联卫星的震撼与通识教育的强化

美国在“二战”后强调自由和民主,在学校教育中,造成学生兴趣至上、儿童本位主义的现象。就在美国人沉醉在美国是世界第一的乐观气氛当中时,1957年前苏联抢先发射了世界第一颗人造卫星,明显地,美国在美苏太空竞赛中落后了。美国各界检讨的结果,指出是战后自由化、兴趣化、以学生为中心的教育所带来的肤浅散漫、趋易避难的教育的结果。在举国一片惊慌中,各种检讨改进方案纷纷要求强化教学和辅导,《国防教育法案》(National Defense Education Act)遂于1958年通过,在主张对教育加大投资当中,必须加强学生的数学、科学和外国语文的教学。美国学生在自由化、趣味化、以学生为中心的学习当中,最害怕的即此三科,这也是造成美国在太空竞赛和国际竞争中因浮躁骄傲而失败的主因。

有鉴于此,在美国的大学通识课程中,要求学生学习英文写作、数理统计、自然科学、外国语文,几乎又成为各校的基本要求(Basic Requirements),无论学生就读哪一科系,此四门科目几乎成为共同的核心必修科目,用以奠定学生坚实的学术基础。这段期间,各大学除了对于通识课程(各科系专门课程亦同)均予以加深强化之外,还有两个显明的案例,分别是密歇根州奥克兰(Oakland)大学和佛罗里达(Florida)州新学院(New College)在此一时期的创设。

1957年,当前苏联第一颗人造卫星发射后,密歇根州(Michigan State)立大学校长哈南(John Hannah)任命副校长华那(D. B. Varner)在奥克兰

另设立一个新校区,其后终于在 1959 年以奥克兰大学为名而自行独立。该校设校主旨即在强化当时散漫的通识教育,“第一年到校任教的 23 位教授中,绝大部分出身东部常青藤盟校者,而四分之三都是人文学者和自然科学的基础学科教授”(Levine, 1988, p. 364),目的就在于强化语文数理和基础科学的教学。通识科目中,一半以上为共同必修,而且还鼓励学生多读多修,以达到“荣誉课程”的要求。所有学生必须修读两年的西方文学和西方制度,俄文或法文必须修读两年,一年的非西方文化,以及一年的数学、一年的自然科学,此外还有一学期的音乐或艺术,以及经常性的研讨会。

位于南方佛罗里达州萨拉索达(Sarasota)市的新学院,是 1960 年由基督联合教会(the United Church of Christ)所创立的,一方面是感于西方基督教文明的式微,另一方面则是感于美苏竞赛中必须加强大学教育的坚实内容和学术水准,因而设校宗旨在于追求“为卓越而教育”(Education for Excellence)的目标。新学院为求卓越有效,大学系三年制而非四年,全体教师和学生一年有十一个月均住校(除了圣诞节和新年假期的两周,以及暑期的两周之外),师生全体心神于学业的努力,并以要求三年中的紧凑扎实研读中,奠定深厚的学术基础,使学生以继续攻读研究所为目的。

新学院的每一学年划分为 3 个 12 周的学季制,每一学季都在 12 周的正式上课之外,另加 1 个 4 周的独立自我学习(Independent Study),因此实际上一学季是 16 周,全年 48 周。教授们不是以科系作归属,而只是以人文学科、社会科学、自然科学三大类作编组,每一位学生在某一学科上均配有一位辅导教授(Tutorial),定期或不定期地在课堂或宿舍中就某一主题进行研讨。学生第一年全体都修读通识课程,一年后通过综合考试方得升级;第二年以后修读专门主修为主,但仍有三分之一课程系通识科目;第三年则专门主修和通识课程两者并重,以期主修专门科目能对通识课程有较深入的了解,方能达到统整的功能,大三时还必须完成一个类似论文的题目,经口试通过方得毕业。

从北部密歇根州的奥克兰,到南方佛罗里达州的新学院,明显地可以察觉出,其对以往松散的、假自由民主之名的教学,有相当的不满力图增强学生在英语写作、外语能力、数理统计、自然基础科学等四方面的坚实学习,作继续高深学术的探究,追求教育学术的卓越,维持美国在世界的领导地位。类似这种加强改进教学的方案或措施,其他许多大学,亦在努力之中。

八 学生运动和越南战争挫败中的通识教育

也许是大学校园在战后初期因倡导自由民主,而带来个人的自由选择之风受到眷恋;也许是前苏联第一颗人造卫星震撼后大学教育加紧增强的压力……总之,大学教育在一度放松之后突然上紧发条,多数大学生普遍难以适应——除了少数原本就学术能力很强,或打算当学者的“啃书型”学生外。学生从中年、青年教师(那些在战后初期享受到自由民主校园之乐的当年大学生)口中,闻说十几年前的校园自由民主盛况,而今却要忍受功课加紧要求、学校标准提高、似乎不是上大学的自由浪漫、反而比高中时还要严格的痛苦;更重要的是,典型的大师宿儒凋零,这些中青年教师原就在20世纪50年代大学时因自由随兴而学术根基不够,如今却要严格要求学生,学生心中普遍不满,因而爆发了学生运动,造成校园骚乱。

学生校园动乱,首先在1964年伯克利(Berkeley)加州大学爆发的原因,除了前述全美各大学的普遍因素之外,很重要的一项独特因素是克尔(Clark Kerr)在1952—1958年担任伯克利校长期间,就是主张学术自由和言论自由的。其后克尔升任为全加州大学系统的总校长,他于1964年出版的《大学的功用》(*The Uses of the University*)中便力倡“多元大学”(Multi-*iversity*)的观念。既然大学是教授、行政人员、技术人员、校友以及社会各界人士共管支配的学府,学生们便质疑为何独缺学生的部分?既然倡言校园是民主社会的缩影,大学是多元的代表,何以大学主体的学生没有得到重视?如果校园要民主多元,学生便显然要主动出来发言,争取主动和权益。

大学生普遍的自我权力和重要的觉醒,另一个重要因素则是1960年肯尼迪(Kennedy)当选总统。以一个四十出头的年轻人,便可跃升为一国至尊,掌握大权,这是美国以往所没有的。一如肯尼迪与詹森(Johnson)在争取民主党总统提名,詹森讥讽肯尼迪年轻少不更事时所言:“总统的大选,要看候选人的头发是黑还是白,是多还是少。”而肯尼迪立刻还以颜色道:“总统人选,重要的不是头发多还是少,而在于看头发底下(指智力)是多还是少。”肯尼迪的当选,显然证明年资辈分伦理已经不是重要的了。大学青年怎不受此鼓舞而准备向既有的权势抗争?何况,1962年,克尔总校长还亲邀肯尼迪总统到伯克利大学对上万名学生演讲,新境界、新边疆、新

的一代、新的力量、世代交替……这些肯尼迪式的口号,带给大学生莫大鼓舞;要参与校政、要主导课程便是 1964 年伯克利学生“言论自由运动”(Free Speech Movement)最直接具体的诉求,这种“伯克利精神”的言行作风自然迅速地燃烧到全美大学校园。

肯尼迪总统 1963 年被暗杀殒命,对美国人及大学校园造成很大的震撼。一个前途灿烂无限,有大无畏精神要向新境界、新边疆开拓和挑战的新生代,突然就被一颗小小的子弹结束了生命,一切的雄图大志、风流倜傥都化为乌有,人生的虚幻,生命的无常,深深烙印在美国大学生的心中,引发阵阵的疑惑和渐渐的迷失。大学通识课程中的价值和理念,能给学生确切的答案和抚慰吗?答案可能也是很疑惑和贫乏的,这也是激发学生走向否定既有权威、走向体制之外寻找答案的原因之一。在大学校园运动和骚乱当中,学生纷纷把持校政,要求课程由学生自主决定,学习方式和教学时间等均由学生安排,各校学生甚至竞相比赛看哪校最前进最新潮,以致演变到服装、言行、性关系的自由无拘的嬉皮时代,蔚为校园的风潮盛况。

就在这种学生意气风发的风潮盛况中,伯克利更要扮演领导的原先角色,而有 1965 年由“学生运作操纵的伯克利自由大学”(The Student-Run Free University in Berkeley)的产生。1965 年春,由一群响应学生“言论自由运动”的研究生,在伯克利校区附近“开办”一个体制外的“自由大学”,是要作为“一种抗议和一种承诺”,抗议当时大学院校的虚假矫饰和官僚行政,抗议课程的迂腐不切实际,抗议教学的不当要求和师资水准的低落,抗议对校园的各种不满;承诺要尊重学生的个别需求,尊重学生的人格尊严,课程要有智力的思辨空间和作用而非一味加紧猛填,教师的教法要确实有效而非一味地自我吹嘘等(Free University, 1966, p. 1)。

在学生校园运动和骚乱当中,詹森总统其“大社会”(Great Society)政府的高等教育政策是广开大学之门、扩充大学教育。大学生的人数急速增加,18—21 岁入学人数自 1964 年的 40% 快速升到 1970 年的 48% (Levine, 1988, pp. 511—513)。大量进入大学的青年,主要是冲着在大学读职业性的专门科目而来,在疑惑迷失的年代中,大学毕业后寻找一份好工作是最迫切而具体的实际需要,谁还能用太多时间精力去研读“广博空疏,自命清高”的通识科目?何况,文雅学科原本就倾向于少数英才优异分子习读的,而非这一大群平民百姓能“清心寡欲,僧侣苦修”式的研究,学生在自由选读当中,要求的是速效的实用,哪有闲功夫作哲理的思辨。

大学校门广开的入学政策,使众多大学生进入校园。大学生的异质性便快速增高,各种各类学生之间要求平等的呼声也快速增大,同时又受到肯尼迪政府时代《民权法案》(Civic Rights Bill)的鼓舞,再加上1968年詹森政府《平等对待法案》的催化,将原先用于政治社会上种族、性别和残障等平等的法案,引用到大学校园的课程、教学,以及生活和住宿各方面,要求大学在施教和资源分配上,对于种族、性别、宗教、残障和年龄等,不能有任何的歧视或差别待遇。在这种环境和压力之中,大学的通识课程和教学为满足大众各色人等的不同需求,以符合《民权法案》和《平等对待法案》,便只好改变。

有些改变的确是朝向辅导就学不利的学生,例如1968年通过的《高等教育修正案》,要求各校要针对“就学条件不利学生的特殊辅导”(Special Service for the Disadvantaged Students)的补救性课程、学业辅导、心理咨询和校园服务等,以确实做到“积极行动”(Affirmative Action的字面含义)。但大多数的所谓改变,虽然书面文字上写得堂皇,实质上是自由放任的,例如1969年常青藤盟校的布朗大学,在激进学生的要求下,将大学部原有课程,包括通识教育和专门教育,均做了革命式的改变,朝向自由化的方向发展,几乎取消各种原先的修课规定,只要修满最低要求的学分,即可毕业;1970年,纽约市立大学(City University of New York)放弃入学的一切标准,所有纽约市的高中毕业生都可无条件地到该校就读,成为“门户开放”(Open door)的大学;1971年,受到美国“卫生教育福利部长”委托的纽曼工作小组(Frank Newman Task Force)提出其著名的《高等教育报告》(Report on Higher Education),主张政府要大力提倡平民化的大学教育机会,打破四年制大学的课程藩篱,提供少数民族、妇女、就业成人的大学通识教育,教师的多样化、无围墙的大学等。各州纷纷响应,最快的如明尼苏达州(Minnesota)于1971年通过设立无围墙式的“大都会州立大学”(Metropolitan State University)以及1971年阿拉巴马(Alabama)大学成立“新学院”这种不要任何资格、人人可以来申请就读的开放式大学。

“自由大学”的上课通知是通过布告、看板、小册、传单和口传等各种资讯相互呼朋引伴的,主要是以研讨会、论坛、会议和辩论等方式进行的。至1966年,计有约170名设计和安排课程的学生和部分支持的教师,提供28个无学分、无成绩的通识课程,学生修读来去自由,有积极投入比以往正规上课更认真的学生,当然也有随兴来去、玩世不恭的学生,但基本上都相互

尊重、不扰他人。课程主要内容以政治、社会、经济和人文艺术为主,而较少自然科学(因为没有太多经费供实验设备),上课地点除了“自由大学”“校本部”的一栋房屋之外,遍布在伯克利和奥克兰地区的民宅、教会、街头、公园等各处。1970年初,开授了将近200门科,而固定常来“注册”缴费的学生超过1200人。

相对于学生经营运作的“自由大学”,1965年伯克利的哲学教授杜斯曼(Joseph Tussman),也在伯克利大学内设立一所“实验学院”以实施通识教育。杜斯曼是不满于伯克利学生的任意选课以及“自由大学”的毫无章法,感到有“负担和责任”,要为迷失的青年寻回“正途”。杜斯曼的实验学院其实很类似20世纪30年代麦克利强在威斯康星大学所设的实验学院,要全体学生必修,以取得共识,其课程为密集而深入地研读古希腊文、17世纪的英格兰历史、美国宪法的创制过程以及当代社会问题。而在当代社会问题中,予以统整性地编成战争与和平、自由与权威、个人与社会、接纳与反叛、法律与良知五个主题。然而,由于要求全体必修,加上师生在学生运动当道中的反对,杜斯曼这种“堂吉诃德”式的用心,只能得到少数学生前来就读,日后在学校多元和民主表决的校务会议中,自然就以浪费资源的理由而于1969年(仅四年时间)便结束。

学生的“自由大学”和哲学教授杜斯曼的“实验学院”是一个很好的对照。前者普遍受到大学生的欢迎,成为体制外的学生自发性运作的大学,后者却是阳春白雪,落得孤芳自赏。其实,若仔细比较分析两者的课程内容,几乎可以说是很相同的,都是重在人文和社会方面,而社会方面也都以主题式做统整性的研讨和论辩,讨论内容也是战争与和平、自由与权威、人文与科技、法律与政治等当时学生感兴趣的课题。然而,最大的不同点在于前者是自由研习,自由来去,而后者却是统一必修。课程实质内容一样,差别在于修课方式是自由自发还是统一规定,在学生运动的高涨狂潮中,统一规定显然是不合时宜的,杜斯曼实验学院因曲高和寡而结束,正显现了20世纪六七十年代大学演进成校园民主和学生运动的大学,学生要求的是参与和自主。

学生要求参与和自主,找到了学习的主体性和自发性,就大学的起源本义和学习的动机效果而言,可以说确有正面的积极意义,也正是通识教育的目的之一,学生运动就此而言,是值得肯定的。然而,因学生欠缺经验和经费,而且要持续长久,就必须得有组织,这就不得不痛苦地要有行政科

层运作,自由大学和学生运动就在两难中进行。其实,这也是当年大学的困境。

九 越南战争挫败和“水门”丑闻中的大学通识教育

当学生言论自由和校园民主运动正兴盛之际,自1966年起,由美国主导的越南战争规模越来越大,美军的伤亡日渐增加而距离胜利或停战却愈来愈远。这是美国自“二战”以来,除朝鲜战争外,又尝败绩,世界警察的威力已大不如前,美国人战后的骄傲被重重击伤。同时,更为雪上加霜的是,正在越南战争挫败的怨叹伤害中,1974年又爆发了尼克松总统的“水门”丑闻案。尼克松在学生校园运动期间的总统大选时,力倡“法律与秩序”(Law and Order),以斥责学生和社会上对“自由与民主”(Freedom and Democracy)的滥用,谈得颇义正词严,深获广大中产阶层人士求安定的心理愿望,俨然以卫道人士的角色当选两任总统。但其后“水门”案件爆发,揭发政治人物的伪道学,使伦理道义、法律秩序的口号成为最大的讽刺,美国人民在越南战争挫败的外伤当中,又发现本身正并发严重的内疾。拥有言论自由和校政参与权的大学,自然要对这种外伤和内疾痛加批评。

大学生对社会和政治的批评,很自然地就会延伸到对大学教育的批评,特别是批评通识教育,认为通识教育的统制和迂腐空疏,以及矫饰和道统说教和政治各界公众人物的言词不一。嘴上说得冠冕堂皇,实际行为见不得人,何以通识教育造就了这么多口是心非的各界名人?何以成人的世界总是虚假不一?通识教育普遍永恒的价值何在?在反战、反权威的情绪中,传统价值和通识教育也连带遭殃。一项全国性的调查统计显示,通识教育在大学生课程中的比例,由1967年的43%迅速降至1974年的33%(Blackburn and associates, 1976),七年之间减少10%。量的减少只是其次,严重的是在通识学分数的减少当中,课程结构和实际教学这种质的降低更大,根据1977年卡耐基高等教育政策研究协会(Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education)的报告(见Levine, 1988, pp. 9—15),这段期间,只有10%的大学采用共同必修的核心课程,其他85%的大学采取松散的分类必修课程办法,只要学生修足学分即可,不敢再多规定要求有哪些共同的核心必修课程,以免学生抗议示威。在实际教学方面,则因教

师的权威大受挑战,教师因而不敢有太多的要求,其教学效果自然就降低很多。在这种质量等各方面均下降的情形下,难怪 1977 年卡耐基的报告要称这期间的通识教育部分为大学教育“大灾难的地区”(a disaster area)。

1976 年,民主党的卡特当选总统,原先也有意扭转越南战争挫败和“水门”丑闻所带给美国人低落士气的重振,其就职典礼中力言:“世间有可变的,也有不变的。”要求美国人挽回基督教传统的价值观和美国人无畏的创新精神,并以“人权”这个既融合旧道德又包涵新价值的理念作为施政标的,一时间,颇有清新之感,大学校园也多予肯定,因而课程中讨论种族、性别和弱势团体等问题普遍受到重视。无奈卡特政府主政下的美国,连年在外交上失利,人权外交也因多重标准而失去理想性,内政乏善可陈,大学校园又在怨叹声中相互攻诘而抵消力量,通识教育依然未有实质性的改善。

十 哈佛核心课程的影响与通识教育的改革

在大学生校园运动和骚乱不安达到巅峰的 20 世纪 70 年代中期,学生的课业松弛,特别是通识教育更加荒废零乱,不少高等教育领导人士忧心忡忡,实在难以忍耐,颇思挽狂澜、导正途。1977 年,卡耐基教学促进基金会(The Carnegie Foundation for the Advancement Teaching)首先针对大学的课程与教学,做了一系列深入的研究报告“大学课程的使命:对当今的检讨与建议”(Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions),其中著名高等教育史学者鲁道夫(Frederick Rudolph)的《美国大学部课程史研究》(*A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1636*),以及著名高等教育课程学者李万尼(Arthur Levine)的《大学部课程手册》(*Handbook on Undergraduate Curriculum*)两部巨著,即重点在于探究通识教育,宏观地透视通识教育的性质和功能,深刻地检讨当时通识教育的缺失,提出可行性的改进方案。

鲁道夫和李万尼的学术研究报告固然引发高等教育人士的重视,但要把通识教育在某一个大学中具体地改革更张,而且使其具有相当影响作用的则是哈佛大学在罗索夫斯基(Henry Rosovsky)领导下的核心课程改革方案。哈佛自 1945 年“红皮书”以来,原先分人文、社会、自然三大领域的通识教育,实施 20 多年后,逐渐松散。尤其自 20 世纪六七十年代来,由于校

园的学生运动和骚乱,美国高等教育进入“混乱期”,精神文明的衰颓波及哈佛校园学生滥用自主和反叛,导致原先的通识课程全面瓦解。例如从1967—1968学年的哈佛教学科目(Courses of Instruction)便可看出,原先人文领域中必读的“文学经典名著”和社会科学必读的“西方思想与制度”均取消(Harvard University, 1967),学生大都竞相选读较轻松容易的科目。

伯克(Bok)校长有鉴于此,于1973年聘任,曾力主大学通识教育全盘改革的罗索夫斯基担任文理学院(即哈佛大学部)院长,主持改革规划。罗索夫斯基于1973年10月发出22页的长函致各位教授,纵谈大学教育改革,经多方讨论和综合,“于1975年5月,邀请教授、学生,组成七个工作组,分别负责核心课程、主修、教学改进、学生辅导、大学生活、入学政策及教育资源分配七项主题,广泛讨论,决定优先改进事项”(毛奕龄、金传春,1991年,第70页)。从1975年一直到1978年初,不断举行各项讨论和沟通,决定在1978年秋先行实验四年,1982年开始全面实施,以核心课程取代原有的通识课程。

罗索夫斯基对哈佛的通识教育订出一套标准(Rosovsky, 1990, pp. 105—107):

1. 一个有教养的人,必须能清晰而有效地思考和写作。学生得到学士学位时,必须能够精确、中肯、有力地表达。换言之,学生必须被培养成具有正确而批判性的思考方式。

2. 一个有教养的人,必须对自然、社会和人文有所批判性的了解。因此,学生必须具备多方面的知识和能力:能运用物理学和生物学上的数学和实验方法;具有历史文献分析和数量统计的方法以探知现代社会的问题;了解以往重要的文学和艺术作品;了解人类主要宗教和哲学上的概念。

这个目标很大的定义可能显得不切实际。许多大学教授承认要达到这样的标准,他们自己就很困难,但我认为这是短视的。第一,有一个明确陈述的理想,其本身就是有价值的;第二,我前述系统的理念说明,均化入这些标准中,例如,物理、历史或英语文学。我并非要所有的大学生都精熟于这些领域。我们不是要求精熟,目标是具备多方面的知识、能力,利用相当广泛概念的一组必修领域来达成。

从多方面知识、能力的熟悉(informed acquaintance)跃进到批判性的了解(Critical Appreciation)是更重要更困难的。为达到此目的,我们必须将课程的内容转化为能做一般性的适用(General Applicability)。知识的更新

是相当快速的,我们必须鼓励学生成为终生的学习者。人的时间有限,因此只能选择某些科目。我们可以期盼一位非科学家选读介绍科学的课程,但无法要求所有的学生研习物理、生物、化学、几何和数学。因此,必修科目的普遍性功能是十分重要的。在理想层面上,必修科目应该既具有重要的内容,又具有了解该学门的方法。比如,研读经济学固然能对经济学的内涵有所认识,但更重要的是能运用经济学的方法来了解社会科学的各项问题,这样经济学在通识教育中才显其价值和意义。

3. 一个有教养的美国人,在20世纪的最后四分之一年头,不应该有地方的褊狭性而忽视其他地区和另一时代的文化,我们必须了解塑造现在和未来的其他地区和历史上其他时期的文化和力量。也许很少人能拥有如此广博的世界观点,但我认为一个人有无受过教育,最大的区别之处,就在于生活经验是否能用广阔的视野来省察。

4. 一个有教养的人,要能了解并思考道德和伦理的问题,虽然这些问题几世纪以来变化很少,但每代人面临道德伦理问题时,都会碰到两难抉择的困扰,因此受过教育的人,要能做出智慧的判断,从事道德的抉择。

5. 最后,一个有教养的人应在某一知识领域有深入的研究,达到介于广泛的知识能力和专业层级之间的程度。用美国大学院校的术语而言,称之为主修或“集中研习”。

经多年研讨和规划,罗索夫斯基于1978年提出《核心课程报告书》(Harvard Report on the Core Curriculum),把哈佛通识课程开课的领域分为五大类:①文学与艺术;②科学与数学;③历史研究;④社会与哲学分析;⑤外国语文和文化。核心课程经过教学反映和多方研讨,到1985年有所变动,课程领域分为六大类:①文学与艺术;②科学;③历史研究;④社会分析;⑤道德思考;⑥外国文化。

哈佛核心课程的改革,在邻近的麻省理工学院自然感受最深。向来以理工为主的麻省理工学院,在学生校园不安的时期,因注重理工专门教育而较少波及,但此时也深刻意识到通识教育的改进必要,认为即使理工科技的大学教育,必须具备广博而有系统的核心通识教育,使理工专门教育相得益彰。因此,除了加强写作和语文的坚实要求之外,将人类文明的历史、社会、科学、工艺、伦理、政治等编成颇具连贯和统整性的核心课程(Seamane & Hansen, 1981),这些科目是所有麻省理工学院大学部学生的必修科目。

哈佛和麻省理工学院,一个代表人文社会学科、一个代表理工自然学科的杰出学府,其核心课程的改革和实施,初期当然正反意见都有,原先自由惯了的师生认为太严苛,而向来保守且恨透学生运动的人士又认为还不够统一。的确,哈佛和麻省理工学院的核心课程,就是在自由中追求统一,在规定中容有自主的设计,也许是多元大学各方势力的妥协,校园动乱之后,这是大家较能接受的中庸之道,但也很可能是大家痛定思痛之余的共识,因而这种核心课程的模式很快便受到许多大学的参酌采用。

大学生在学生运动中,闹也闹够了;在越南战争挫败和“水门”丑闻中骂也骂够了,却发现这期间真是荒废了课业;在闹与骂之后,觉察到自己的知识其实也不够坚实而顿有空失之感,在哪里能寻求安身立命的源头呢?这股寻求安定的力量,正好在保守主义的里根担任总统时得到复回和壮大。里根这位保守主义的守护神,当年在加州州长任上,在伯克利大学学生运动正盛时,将支持学生运动的加州大学总校长克尔革职,如今当选总统,正反映了“里根革命”是要重整大学校园,使之恢复秩序,也使美国国威要从卡特时代的低迷予以重振,重视西方原有的道德价值,恢复家庭的伦理功能,大学校园由嬉皮的恹恹气息,改变成为积极流行的活跃,通识课程的价值,对于身心的修养、文明的维护,又显示其作用和必要了。

本章小结

美国大学的发展和通识教育的演进,由前述自殖民时期的传统与革新,以迄20世纪80年代里根保守主义的重振与哈佛核心课程的典范,明显地可以看出通识教育和大学的发展息息相关。通识教育是历次大学发展史的重要阶段中,彼此相互影响最大的,甚至可以说,通识教育的演进史就是大学发展史的主轴或缩影。通识教育在大学里受到重视程度的起起伏伏,正好说明了大学每一阶段的蜕变。

殖民时期的传统与革新,显示美国大学必须有其从文化的渊源流传到新大陆的适应变革,通识教育的精义——继承与开创的同时进行、保守与自由的维持平衡、人文与科技的相互沟通——就隐含或萌芽于此阶段。从美国建国初期至19世纪30年代,对于文雅与实用学科的论争,其实新增的实用职业科目不多,但却引起耶鲁教授保守主义者强烈的不满,他们坚

持古典文雅科目的重要性和领先原则。但是形势比人强,1830—1870 年期间,美国建国开发的实际需要和德国的学术自由和研究导向的功能,打破古典文雅的保守;其后于 1870—1910 年,美国大学因注重研究专精和分科分系的制度,通识教育由往昔的全体共同必修演变为各科系完成分类必修;而且少部分的共同必修科目,也大都由阅读原典古籍的方式改为综览式的介绍性概论课程。1930—1940 年,因不满于大学过度以职业准备或专门分科的教学,认为降低了大学的理想性和学术性,赫琴斯等人力倡古典名著的研读是大学应追求的最佳方式,大学是探究普遍真理的殿堂而非职业介绍所,因而大学生必须人人必修共同的核心课程。

第二次世界大战中及战后初期,鉴于民主自由的可贵,1945 年哈佛《哈佛通识教育红皮书》,力言大学是健全人格发展和民主社会公民培养的场所以,通识课程必须在人文、社会、自然三方面均衡兼顾,而且通识教育是自中小学至大学都需要规划实施的。哈佛《红皮书》兼顾人文与科技、个人自由与社会规范、继承与开创,然而大多数美国人在第二次世界大战结束时,因国威的誉满全球而滋生骄奢陶醉之心,以致前苏联第一颗人造卫星发射后,大梦初醒,立刻要在教育上增强实力,加重要求,提高标准,的确有一段时期的功效,国威声势和大学教育得以重振,美国仍然是世界第一,处于居首领袖地位。

但 1960—1970 年期间,因黑人种族暴动、总统被杀以及越南战争挫败、“水门”丑闻等重大事件,一波波地袭击美国大学校园,并动摇既有体制和固有价值,引发大学的动荡不安,通识课程在骚动中有各种尝试革新和放任不管。大学是迷失的年代,也是挑战的岁月,通识课程人人可以发言设计,也无法让人人信服遵从。一直到 1980 年,历经了前卫激进和自由开放,美国开始回复保守的价值观,大学校园进入了平静的沉思和伤痛的省察期,通识教育的检讨因而受到各方的重视。

美国大学由早年培养牧师为主,以英格兰牛津、剑桥教学为尚的早期殖民风尚;进入到受苏格兰爱丁堡大学自然科学色彩以及德国柏林大学学术自由和注重研究专精影响;然后因开发中西部的实质需要,大学发展为您服务社区和推广教育的性质,美国大学“教学”、“研究”、“服务”的三大功能便如此发展而来。其中细察,通识教育的演进也是如此,由早年殖民时期的以古典文雅为尚,进入到职业科目和专门学科的自然科技为主时期;在大学民主化、大众化之际,注重人格的完整和多元大学的教学,通识教育

“人文”、“自然”、“社会”的三大领域也是在大学发展的历程中,逐渐依次得到强调和重视。当然,教学不会只管人文学科,研究不会只重视自然科学,服务也不限社会科学,但似乎牛津、剑桥的人文教学、德国大学自然科学的专精研究、美国本土自行发展出的职业科目和社会服务,隐然有其重点,使得通识教育的内容和目的在演进的各个时期各有重心。

美国大学的发展及其通识教育的演进,便是在这种传统与革新、保守与自由、人文与科技的角力竞赛当中进行的。本章的描述和说明着重于美国政治、社会和经济的影响,可以说是大学教育和通识课程的外在因素。难道这种大学的发展和通识的演进,没有文化哲学或理论学派的影响吗?答案是有的,而且其深刻影响,将于下章讨论。

(来源:《美国大学的通识教育》,黄坤锦著,北京大学出版社,2006.7)