

美國大學通識教育課程內容之發展與啟示

徐慧璇*

香港中文大學

通識教育課程作為美國大學本科課程的組成部分之一，¹起始自上世紀二十年代。²其出現同美國自由教育的理想、十九世紀末接受德國大學的科學研究取向、杜威（J. Dewey）的進步主義－實用主義主張（Progressivism-Pragmatism）相關。³上世紀八十年代以後，各大學在發展通識教育課程時，不再遵循單一方法，而是根據大學的使命將不同類型課程組合起來。⁴

* 香港中文大學通識教育研究中心博士後研究員。

- 1 卡耐基基金會（Carnegie Foundation）及博耶（E. L. Boyer）和列文（A. Levine）提出美國大部分大學的課程基本可以分為三類：主修課程（major）、自由選修科目（elective），以及通識教育課程（general education）。參見The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Mission of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1977), 7; E. L. Boyer and A. Levine, *A Quest for Common Learning. The Aims of General Education* (Princeton: Princeton University Press, 1988), 2。
- 2 D. Bell, *The Reforming of General Education, The Columbia College Experience in its National Setting* (New York: Columbia University Press, 1966), 12–26; F. Rudolph, *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1936* (San Francisco: Jossey-Bass, 1977), 236–244; A. H. Stevens, “The Philosophy of General Education and its Contradictions: The Influence of Hutchins,” *The Journal of General Education* 50.3 (2001): 165–191; G. E. Miller, *The Meaning of General Education: The Development of the General Education Paradigm and Practices* (unpublished Ed.D Thesis, The Pennsylvania State University, 1985), 40.
- 3 G. E. Miller, *The Meaning of General Education*, 8–27; R. R. Newton, “Tensions and Models in General Education Planning,” *The Journal of General Education* 49.3 (2001): 165–181.
- 4 V. Smith, “New Dimensions for General Education,” in *Higher Learning in American 1980-2000*, ed. A. Levine (Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University Press, 1993), 243–258.

通識教育課程是大學在通識教育理念的指導下，為達到一定的通識教育目標而開設的課程。通識教育理念，在不同的大學呈現出差異，目前尚未對其達成一致認可之觀點。⁵大學中的通識教育課程一般分作兩個層次：課程層次（program）和科目層次（course）。前者指大學為全校學生設計的一類課程（program），要求學生在主修課程之外修讀，一般屬限制性選修性質；後者指教師在大學通識教育課程架構下開設的具體科目（course）。

甘夫（J. G. Gaff）對美國大學通識教育課程問題進行總結與回顧，發現上世紀八十年代美國爭論的主要問題可以概括為4個“C”：內容（content）、內在一致性（coherence）、共同性（commonality）、綜合性（comprehensiveness）。⁶其中，課程內容是人們最關注的問題，因為課程內容是實現課程理念的載體，屬於課程的核心，其性質直接與學生可能獲得的學習結果，以及通識教育的理念能否真正實現為學生的發展息息相關。然而，究竟通識教育課程應為學生提供何種性質的內容？是學術知識、交流技能、個人品質的培養，還是對爭議性問題的分析？教育學專家與課程實踐者對此問題仍未能得到一致認可之答案。

甘夫分析認為，對課程內容的提問不同，課程內容的性質也呈現差異。⁷當我們問「學生應當知道甚麼？」，回答是「各種類型的知識」，但哪些知識應當包含其中卻並無定論。當我們問「學生應當能做甚麼？」，有兩種可能的回答：一種認為學生應當掌握應用技能，如寫作、語言交流、電腦應用；另一種認為學生的思維能力應當得到訓

5 關於大學通識教育理念的介紹與論述需另起篇章，此非本文重點，此處不作詳盡解釋。

6 J. G. Gaff, *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievements and Furthering Progress in the Reform of General Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), 14-27.

7 同上注，頁15-21。

練，如邏輯分析能力、批判思維能力、數學分析能力等。後一種觀點認為，大學最重要的任務是訓練學生的思維，令學生學會提出問題、澄清假設、以論據為基礎進行論證、對相關解釋進行評價、作出合理的決定等，這些思維習慣將令學生終生受用。當我們問「學生應當成為怎樣的人？」，回答是「學生需要在知識、技能和情意等方面獲得全面發展」。不過，對於個別大學而言，更為實際的問題是，在課程設計時應當選擇哪些觀點，以及如何不同觀點的組合中取得平衡。

以下，本文將集中回顧美國大學通識教育課程內容的發展歷程，並探討美國經驗對中國內地大學發展大學通識教育課程的啟示。

一、美國大學通識教育課程內容的發展

（一）上世紀二三十年代大學通識教育課程的內容

上世紀二三十年代，通識教育課程逐漸成為大學本科課程的組成部分之一，這一階段最具代表性的是哥倫比亞大學（Columbia University）的「當代文明」（Contemporary Civilization）課程和芝加哥大學（The University of Chicago）的「名著」（Great Books）課程。

1. 「當代文明」課程的內容

哥倫比亞大學於1917年為學生軍事訓練營（Student Army Training Corps）開設「戰爭問題」（War Issues）課程，以回應美國參加第一次世界大戰的需要。「戰爭問題」課程，內容主要圍繞「意識型態」（ideological theme）的主題展開，開設這樣一門課程的理據在於，

長遠來看，人的成就不可能超出他的理想，理解戰鬥所要爭取的目標，是一個有智慧的人的有力武器。⁸

一次世界大戰後，1919年，哥倫比亞大學決定為所有一年級新生開設名為「當代文明」的課程。⁹這門課主要向學生介紹當代人類所面臨的問題及人類的處境，內容圍繞自然資源、人的本質及近代歷史展開。¹⁰此課程在上世紀二十至四十年代，受到其他大學仿效。¹¹

據克羅斯（T. P. Cross）介紹，最初「當代文明」課程的內容包含以下部分：前兩週主要探討各個國家的物質世界與自然資源等地理問題，令學生理解人與自然的相互依存關係；第二部分關注人的行為，討論人的直覺、習慣與反省，使學生認識人的特點，並理解這些特徵可能產生的社會影響；第三部分內容集中於西方文明的歷史脈絡，包括歐洲與美國的政治傳統、現代工業社會的崛起、西方科學的邁進，以及上述發展對社會秩序的意義，以此令學生理解其所處時代的特點；最後一部分圍繞當代的重大問題來展開，如偏遠與落後地區人民的生存、民族主義與國際主義、工業主義與生活水平之提升、政治控制、教育問題等。¹²

「當代文明」課程最初並沒有適當的教科書，教師主要依據內容豐富而細緻的課程大綱及教師們自己編製的課程教材進行教學。可以

8 T. P. Cross, *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College* (New York: The Office of Dean, Columbia College, 1995), <<http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php>> .

9 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 21.

10 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, <<http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php>> .

11 F. Rudolph, *Curriculum*, 256-257.

12 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, <<http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php>> .

看出，「當代文明」課程探討的是關於人存在的幾個面向，其指向是「我」，即幫助學生從自然空間、人的特徵、社會脈絡等時空角度理解和反省自身存在的意義。促使這門課程出現的直接原因是第一次世界大戰，這次戰爭的爆發令人們反思戰爭的緣由及和平的價值，進而使高等教育工作者意識到，即使在和平年代，除了智性發展，學生也需獲得理解有關個人存在的各個面向的教育。

2. 「名著」課程的內容

「名著」，嚴格而言是指課程內容的選擇標準。「名著」課程最早也是在哥倫比亞大學出現，開端於阿斯金（J. Erskine）在1920年開設的「普通榮譽科目」（這一科目當時以General Honors course名稱出現）。此科目的教學大綱是一份包含五、六十部經典著作的書單，學生需每週閱讀一本經典著作，並於課堂上參與討論。

不過，雖然「名著」課程在哥倫比亞大學起源，最終卻是在芝加哥大學獲得了全面推廣。芝加哥大學校長赫欽斯（R. M. Hutchins）是「名著」課程的主力推動者。赫欽斯在任期間，¹³除設立了若干專科學部（人文學部、社會科學學部、生物科學學部、物理科學學部）外，還成立了本科學院，作為大學內的獨立部門，本科學院聘任專職教師，對學生展開通識教育。

13 芝加哥學院在芝加哥大學的位置，歷史上分別在哈柏（W. R. Harper）、赫欽斯和列維（E. Levi）三位任校長期間，經歷了三種完全不同的方式；哈柏認為芝加哥學院應當具有「守門人」的功能，選擇並培養那些有可能在大學中從事研究工作的學生；赫欽斯對芝加哥學院功能的理解是，芝加哥學院應該是大學中的一個獨立的部分，它為所有未來公民提供通識教育；列維則試圖將芝加哥大學微觀地呈現在芝加哥學院中，在芝加哥學院中，來自各個專業的教師可以同本科生親密交流，並傳遞整體的知識。參見D. E. Orlinsky, "Not Very Simple, but Overflowing: A Historical Perspective on General Education at the University of Chicago," in *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago*, ed. J. J. MacAloon (Chicago: The University of Chicago Press, 1992), 25–76。

1931至1937年，芝加哥大學要求學生修讀通識教育課程的學分數及修讀年限不斷增加。至1937年，芝加哥大學提出在本科四年全部實行通識教育，¹⁴學生需在前三年修讀社會科學、人文學科和自然科學領域的科目，第四年修讀英文、數學、外文、西方文明，以及「觀察、闡釋與整合」5門科目，後兩門科目的目的是試圖整合學生在前三年的學習經驗。¹⁵然而，實際情況是1937年的方案僅施行了一年即遭放棄。¹⁶雖然如此，這方案卻是赫欽斯通識教育理念的完整體現。

具體到課程內容方面，在上述課程方案中，前三年的學習內容主要是閱讀三個領域的經典著作。其中，在社會科學領域，學生在一年級主要閱讀和討論同美國民主（American democracy）的哲學基礎及美國社會主要問題相關的著作；二年級的閱讀主要圍繞「社會與文化」（society and culture）的主題來展開；三年級則關注自由的價值與控制問題（value problem of freedom and control）。在人文學科領域，學生的閱讀主要圍繞著對「亞里士多德主義」（Aristotelianism）的反省而展開。在自然科學領域，學生需閱讀物理科學和生物科學中的重要文章與著作。

芝加哥大學的「名著」課程內容明確指向各主要領域的經典著作，試圖令學生從閱讀和討論這些重要作品的過程中，形成對那些持久存在的、同人類相關的問題之思考。這與哥倫比亞大學的「當代文明」課程內容顯然不同，「當代文明」課程並沒有指定的教科書或學生必讀材料，而是請任課教師根據課程大綱的要求自行設計科目資料，內容較為寬泛，且由教師或學生自主決定科目學習材料也較以名著為選擇內容的標準更為靈活。

14 D. E. Orlinsky, "Not Very Simple, but Overflowing," 31.

15 A. H. Stevens, "The Philosophy of General Education and its Contradictions," 170.

16 D. E. Orlinsky, "Not Very Simple, but Overflowing," 46-54.

1937年，赫欽斯的方案受阻後，他將「名著」課程帶到了聖·約翰學院（St John's College），這是一所將赫欽斯思想完整保存至今、且本科四年完全實行通識教育的學院。¹⁷聖·約翰學院採學年制，四年的課程固定編排，並無主修與選修科目之分，課程內容是一百本左右的經典著作，書目在當初哥倫比亞大學的阿斯金所制定的書目基礎上修訂。1937年以來，聖·約翰學院的課程內容變化很少，主要是在閱讀書目中增加了女性作家的作品及關於古典音樂的作品。¹⁸

總結而言，上世紀三四十年代，美國各大學的通識教育課程大體以「當代文明」課程和「名著」課程兩種類型為主。哥倫比亞大學的「當代文明」課程以幫助學生理解個人存在和社會特徵為核心，內容圍繞自然地理、人之特點、西方社會之歷史以及當代主要議題等四個方面，課程資料既包括經典著作，也包括教師、學生自行選擇的材料。芝加哥大學的「名著課程」將內容限定為各個領域的經典著作，通過對經典著作的研讀與討論，令學生了解和反思那些人類持久關注的議題。

（二）上世紀五十至七十年代通識教育課程的內容

1. 上世紀五十年代哈佛大學（Harvard University）以學術學科為取向的課程內容

1945年，哈佛大學發表了《自由社會中的通識教育》（*General*

17 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 26–27; A. H. Stevens, “The Philosophy of General Education and its Contradiction,” 26–27; M. Garber, “General Education,” 1994, 〈http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html〉.

18 A. H. Stevens, “The Philosophy of General Education and its Contradiction,” 172–173; M. Garber, “General Education,” 1994, 〈http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html〉.

Education in a Free Society)，因此書封面為紅色，現在一般稱其為「紅皮書」。此書的發表，主要是為了回應二次世界大戰後學生成份的改變所帶來的教育訴求。時任哈佛大學校長的科南特 (J. B. Conant) 指出，社會經濟發展的多樣性與知識相對主義的出現是第二次世界大戰後的兩大發展趨勢，因應這樣的時勢，科南特校長認為教育需要為學生提供共同的文化和知識，以回應多樣化的危機。¹⁹因此，「紅皮書」強調依照學生需要，拓寬知識內容，以達到實現民主的使命，並且主題應圍繞西方文化遺產來展開，注重人文類課程，將歷史作為中心內容，²⁰且與價值觀相關的內容應貫穿於大學的所有學習階段。²¹「紅皮書」提出，學生至少需修讀6門通識教育科目，其中在人文、社會科學和自然科學三個知識領域中應至少各選一門科目。²²此書發表後，美國的大學和學院紛紛開設通識教育課程。²³1956年，哈佛大學又發表《哈佛大學視覺藝術委員會報告》(*Report of the Committee on the Visual Arts at Harvard University*) (又稱《布朗報告》〔*Brown Report*〕)，建議在通識教育課程中增加同藝術相關的科目。²⁴

但實際上，「紅皮書」建議的課程內容在哈佛大學並未得到執行，取而代之的是布魯納委員會 (Bruner Committee) 提交的關於學生應掌握專門學科基本知識與科學方法的建議。此建議對學生的科目結構提出了具體要求：大學低年級學生需在三個領域各修2至4門科

19 Faculty of Arts and Sciences, Harvard University, *Harvard College Curricular Review, Report of the Committee on General Education* (2005), <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gen_ed_report_05.pdf> .

20 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38–50.

21 M. Garber, “General Education,” 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html> .

22 Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University, *General Education in a Free Society* (Harvard: Harvard University Press, 1945), 103–167.

23 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38; M. Garber, “General Education,” 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html> .

24 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38–50.

目，共需修滿四個學年度科目（four year-long courses）；對於大學高年級學生，通識教育委員會提供的課程僅屬建議，學生可以選擇修讀學系開設的科目來替代通識教育課程學分；特別是在自然科學領域，學生可通過選修3門院系開設的科目來替代通識課程學分。有關高年級學生的要求將通識課程與學科專業課程間的界限模糊化，使通識課程的學術學科性質明顯突出。最初，能夠作為通識教育課程的院系科目是有限制的，但隨著時間推移，院系的所有科目幾乎都被認為適合做為通識科目，至1971年，哈佛大學已直接稱其通識教育課程為分佈選修課（Distribution System）。²⁵

據以上所述，在課程組織方式上，哈佛大學實際施行的課程與「紅皮書」的建議相近，但課程內容的性質卻與之大相逕庭。具體而言，實際推行的課程內容注重學生獲得學術學科的基本知識和科學方法，具有學術知識和智性發展的性質。這與上世紀初以來哈佛大學實施的集中分配制（Concentration）²⁶一脈相承。但其影響在上世紀五十年代後明顯擴大，影響的層次包含分佈必修的課程組織方式和學術學科性質的課程內容。

2. 上世紀六七十年代的延續

上世紀六十年代，美國社會進入後工業社會，智性成就成為生活的保證，社會的基本革新來自研究團體、實驗室、大學等。²⁷大學則更加關注研究，關注新的研究所、研究中心和實驗室的創建。²⁸大學教師作為學科的資源獲得正式認可，而非以服務大學的多寡作衡量

25 同上注。

26 其實早在1914年，哈佛大學全面改革自由選修制時，已經採取集中分配制的課程組織形式，要求學生在主修領域之外，還需在人文、社會、自然三個主要知識領域選擇一定學分的課程。

27 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 69–87.

28 同上注，頁87–108。

準則。因此，教師要求減少教學時間，以便有更多時間進行學術研究活動。²⁹通識教育課程直接受到影響。甘夫指出，1967至1974年，美國各大學通識教育課程的學分要求紛紛減少，同時通識教育課程的科目供應數量也在減少。³⁰甘夫在書中還介紹，1976年，布萊克本（R. Blackburn）對美國進行調查發現，1974年與1967年相比，四年制大學和學院的通識教育課程學分佔總體課程學分的比例由43%下降至33%，兩年制學院從59%下降至43%。

上世紀六七十年代，美國一般大學通識教育課程的特徵與上世紀五十年代的哈佛模式十分相近，主要表現在課程組織方式和課程內容兩方面。產生此種相似的原因有二：一方面，上世紀五十年代各大學在哈佛大學的影響下已經紛紛開設了以學術知識為主的分佈必修式通識教育課程，並且此類型課程仍被廣泛接受，未被大範圍聲討；另一方面，上世紀六十年代美國大學重研究、輕教學，重學科、輕通識的環境也令此類設計成為成本最低、最容易實施的通識課程。

具體而言，上世紀七十年代的通識教育課程，在課程組織上，五分之四的四年制學院和四分之三的兩年制學院減少了必修課程，向分佈選修課程模式發展；³¹美國學院聯會（Association of American Colleges）1981年的調查結果顯示，88%的大學或學院設置有分佈必修式課程。³²

在內容方面，令學生涉獵不同學術學科領域的知識仍然是主流，不僅如此，一些院系還通過鼓勵學生選修與專業相關的課程來加強對通識教育課程的控制，結果學生傾向於在學系內部選課，而不是在各個領域中選擇；此外，對通識必修課要求的放鬆使得與職業相關的課

29 同上注；M. Garber, "General Education," 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html> .

30 J. G. Gaff, *General Education Today* (San Francisco: Jossey-Bass, 1983), 8-9.

31 同上注。

32 同上注，頁204。

程獲得發展，這些課程較少包含通識的要求。³³克萊恩（T. Klein）和甘夫的報告顯示，在上世紀八十年代初，80%的美國大學或學院的通識教育課程具有以學術學科為中心（discipline-based）的特徵；69%的美國大學或學院將大部分院系的導論型科目作為通識教育科目提供給非主修（non-major）學生。³⁴

在課程內容方面，除了重視學術知識外，這一階段不少大學還增加了與溝通能力、思考能力相關的科目比例。美國學院聯會在1981年的調查顯示，98%的大學或學院設置與寫作相關的通識科目，並要求學生必須修讀，其中71%的大學是在最近的課程回顧和革新中增加了此要求；62%的機構將發展學生的分析能力作為主要部分，53%的機構將發展學生的綜合能力作為主要部分；總體而言，58%的機構認同其課程具有技能為中心（skills-based）的性質。³⁵

可以看出，這一時期的通識教育課程內容屬於補充與擴展並重。補充學生在基本技能與知識上的不足，如溝通能力；擴展學生的知識範圍，令學生了解幾個主要知識領域的基本知識與方法。上世紀七十年代的通識教育課程內容與哈佛大學上世紀五十年代的通識教育課程理念和架構均十分相近。

（三）上世紀八九十年代通識教育課程的內容

上世紀七十年代大學通識教育的衰退引起各大學和學院的關注，上世紀八十年代開始，各個大學開始調整或改革其通識教育項目。一場重塑通識教育的運動在美國興起。³⁶

33 同上注，頁8-9。

34 T. Klein and J. G. Gaff, *Reforming General Education: A Survey* (Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1982).

35 J. G. Gaff, *General Education Today*, 203-205.

36 A. H. Stevens, "The Philosophy of General Education and its Contradictions," 185.

1. 上世紀八十年代通識教育課程內容逐漸豐富

在上世紀八十年代影響最大的通識教育模式，當數哈佛大學的「核心課程」(core curriculum)模式。「核心課程」模式的目標是鼓勵批判意識，讓學生熟知知識探究的主要方法，理解特定領域的知識類型，以及這些知識如何獲得和應用、對個人有何意義。³⁷核心課程要求學生在七個學習領域至少選修1門課，這七個領域是：社會分析、科學、量的邏輯、道德邏輯、外國文化、歷史研究、文學與藝術。儘管每個領域內的課程內容有異，但探求每個領域知識時所涉及的思維方式卻被假設為是相通的。不過，「核心課程」缺乏對領域劃分標準的論證和詳盡解釋。雖然「核心課程」模式強調院系的導論課或介紹性科目不能當作「核心課程」科目，但最終在分佈必修制下，「核心課程」的科目性質實際上難以與院系科目劃分出清晰界限。³⁸

從整體看，博耶和列文發現這一階段美國大學的通識教育課程內容主要分為三類：(1)以傳統學術學科的知識與方法為主(traditional academic disciplines)，大學一般將學術知識領域劃分為人文學科、社會科學、自然科學、藝術學科四個範圍，95%的院校將這幾大領域部分或全部作為學生選取科目的基本範圍；(2)以跨學科內容為主(interdisciplinary courses)，大學將幾個學科的內容綜合在一個科目中，大約有1/4的院校選取此種模式；(3)主題型內容(themes)，這類課程的內容十分多樣，關於工作經驗、人類問題、文化傳統等內容都被涵蓋在內。³⁹

據甘夫的描述，一個典型的通識教育課程主要包括以下科目：2門寫作課、1門數學課、4門人文學科科目、1門藝術類科目、2門自然科

37 D. Bell, *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*, 38; M. Garber, "General Education," 1994, <http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html>

38 同上注。

39 E. L. Boyer and A. Levine, *A Quest for Common Learning: The Aims of General Education* (Princeton: Princeton University Press, 1988), 23–26.

學類科目，以及3門社會科學類科目。⁴⁰除此之外，一半左右的機構要求學生修讀平均3學分的外語課程，不足一半的機構要求學生修讀語言課程，三成左右的機構要求學生修讀資訊素養（computer literacy）課程，這些要求在以往的課程是不存在的。此外，這一時期，部分機構開始比較多以某一主題為課程組，圍繞此主題開設數門科目，如批判思維、全球化研究、文化多樣性、倫理與價值、性別問題等都是典型的科目主題。

可以看出，這一階段通識教育課程的內容範圍有所擴展，從學術學科知識為主發展出跨學科類型和主題類型的科目。不過大多數機構的課程仍然以擴寬學生的知識視野為主，內容包含學術學科的基本知識與方法。

2. 上世紀九十年代通識教育課程內容的發展

踏入上世紀九十年代，美國大學的通識教育課程又出現了一些新內容。弱勢社群尋求平等和權利、非西方的群體保持文化獨立的要求紛紛出現，於是西方文化為主要內容，建立西方價值為主流的課程內容也隨之發生改變，體現多元文化、信仰及價值的內容進入了通識教育課程範圍。1988年冬，史丹福大學（Stanford University）就「西方文化」（Western Culture）科目是否應作為必修科目引發爭議，進而發展成一場擴展至全美對通識教育課程內容的討論，這也是新時代人們對文化多元和平等訴求的體現。⁴¹此外，資訊技術的發展掀起了資訊革命，也推動大學將與此相關的資訊素養、計算機技能等科目納入通識教育課程範圍。

拉特克里夫（J. L. Ratcliff）、約翰遜（D. K. Johnson）、拉納莎

40 J. G. Gaff, *New Life for College Curriculum*, 70-75.

41 M. L. Pratt, "Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford," in *The Politics of Liberal Education*, ed. D. J. Gless and B. H. Smith (Durham, N.C.: Duke University Press, 1992), 13-14.

(S. M. La Nasa) 及甘夫概要介紹了「2000年度學術負責人意見調查」(Survey of Chief Academic Officers in 2000) 和「全國通識教育的變革調查(1989–2000)」(A National Survey of How General Education Changed Between 1989 and 2000)⁴²。兩份調查指出上世紀九十年代末通識教育課程的內容包括自然學科、數學、社會學科、人文學科、藝術、文學、歷史、哲學與倫理、外語、生活科學、物理科學、宗教、交流類型科目、文化多樣性、全球化研究、體育, 以及跨學科課程。此時的課程內容將文學、歷史、哲學、宗教等從人文學科中單獨列出, 將物理科學從自然學科中單獨列出, 而生活科學、服務學習(service learning) 則屬於新出現的內容。其中, 自然科學、社會科學、人文學科、藝術、交流與思考技能始終佔主要比例, 文學、歷史、哲學與倫理、資訊素養、文化多樣性、全球化研究等內容也在50%以上的機構出現。

(四) 小結

根據上述對各個時期的通識教育課程內容之調查及分析, 筆者將通識教育的課程內容歸納為三個類別: 學術學科類課程、技能類課程、主題類課程。學術學科類課程主要包括自然學科、人文學科、社會學科、藝術類學科及跨學科。技能類課程主要包括交流技能課程、數學課程、外語課程、體育課程、計算機課程。主題類課程指以主題為線索組織的課程, 目前出現的主題主要有: 當代文明、歷史、名著、職業、人類問題、全球化研究、多元文化、倫理與價值、性別問題、生活科學、服務學習等。

筆者的分類與甘夫提供的分析架構略有不同。⁴³ 依筆者之見, 學

42 J. L. Ratcliff, D. K. Johnson, S. M. La Nasa, and J. G. Gaff, *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey* (Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities, 2001), 6–12.

43 J. G. Gaff, *New Life for the College Curriculum*, 14–27.

術學科類課程主要回答的是「學生應當知道甚麼」；技能類課程主要回答的是「學生應當能做甚麼」；主題類課程根據主題及課程目標之不同，分別回答的是「學生應當知道甚麼」、「學生應當能做甚麼」、「學生應當成為怎樣的人」三個問題。

可以看出，上世紀二三十年代，美國各大學的通識教育大多圍繞某些主題展開，其中以哥倫比亞大學的「當代文明課程」、芝加哥大學的「名著課程」獨樹一幟，這兩門課程以「學生成為怎樣的人」為考量進行組織；上世紀五十至七十年代，大學通識教育課程內容主要包括四個基本學術知識領域及技能類型內容，其中哈佛大學是發展學術學科內容的代表，雖然上世紀八十年代初推出的「核心課程」曾試圖擺脫學科導論的性質，但其課程組織線索仍然脫不去學術內容的本質，只不過由側重知識性概念轉為關注探究方法和思考方式，此階段的重點與「學生應當知道甚麼」、「學生應當能做甚麼」兩個問題相關；上世紀八十年代後期，通識教育課程中開始呈現跨學科類課程，主題類的內容也日益豐富；上世紀九十年代，技能型課程中出現資訊素養課程，在主題類課程中出現了性別問題、文化多元主義、全球化研究等與美國當代社會問題相對應的內容。時至世紀之交，通識教育課程內容又加入生活科學和服務學習等新內容。可見，上世紀八十年代以來的通識教育課程日益打破了單一的課程取向，走向綜合，這一階段的通識教育課程內容反映出高等教育機構在試圖整合三種類型的通識教育課程。

雖然上述介紹未必能夠做到面面俱到，但至少可以讓我們管中窺豹地了解通識教育課程內容發展的基本脈絡：通識教育課程內容從與人之存在相關的重要議題發展為以學科知識為主，日益走向以主題為線索的多樣化內容；從以西方文明為主題、試圖維護西方主流價值的內容，到日益出現文化、價值、信仰多元化的內容；資訊技術的出現，令傳統注重交流的課程也開始包含信息技術與資訊素養等內容。

二、美國經驗的啟示

上世紀八十年代開始，中國內地便曾就「通才教育」與「專才教育」展開了廣泛的討論，⁴⁴當時一些大學已開始為學生提供跨專業選修的公共選修課。1995年，原國家教委在52所高等學校開展加強大學生文化素質教育的試點工作，中國內地大學隨之出現以「素質教育通選課」、「通識教育選修課」、「通選課」等為名的文化素質教育課程或相關內容的講座。在此過程中，有的大學開始借鑒美國大學的通識教育課程，並與中國大學生的素質教育要求相聯繫，發展出中國本土的大學通識教育。⁴⁵

但從課程實踐上看，中國內地各大學的通識教育課程大多類似分佈必修制下的學科知識性質內容。例如，浙江大學2000年初將原有課程重新統一規劃，將通識教育課程劃分為人文科學、社會科學、自然科學、工程技術、藝術五個類別；北京大學2000年秋季開始實行新的課程方案，其通識教育課程分為五大類：數學與自然科學，社會科學，哲學與心理學，歷史學，語言學、文學與藝術；武漢大學2002年修訂之教學計劃中的通識教育課程分為人文類、社會類、理工類、藝術類、醫學類、體育類六個類別。⁴⁶

雖然中國內地大學的通識教育科目並非全部以學術知識為導向，有的教師針對學生的多樣化背景，對內容的類型和難度進行了適當的調整；有的教師則根據個人的開課取向開設非學術知識類型的科目；有的教師在學術知識的基礎上增加了同思考方法和社會價值相關的內容，但是，當我們檢視課程層次的通識教育內容時，看到課程架構基

44 馮惠敏：《中國現代大學通識教育》（武漢：武漢大學出版社，2004年），頁187。

45 本文所言之中國內地大學通識教育課程不包括國家規定的大學生必修課程，如政治課、英語課、體育課、計算機課等，僅指各大學校本設計的課程項目。

46 馮惠敏：《中國現代大學通識教育》，頁197-211。

本是以知識分類為線索的，即劃分出供學生修讀的課程領域。⁴⁷當我們閱讀並分析具體科目的介紹與大綱時會發現，其中不乏學科介紹型、學科入門型科目，甚至學科基礎課。可以說，中國內地發展通識教育課程的大學中，大部分大學的課程設計與美國上世紀五十至七十年代盛行的通識教育課程內容相似，採取的是分佈必修式的組織方式，內容具有學術學科知識的性質。

選擇吸收此類經驗是可以理解的，這與中國內地高等教育發展的歷史脈絡直接相關。上世紀初，中國現代大學起步之時，先後借鑒了日本、德國、美國等國家的高等教育制度。當是時，中國亦曾一度發展大學通識教育課程。上世紀五十年代初，新中國建國，開始全面學習蘇聯的專才教育模式，⁴⁸但因眾所周知的諸種弊端，使「這一模式已成為八十年代以來中國教育改革的重要對象」⁴⁹。若想改變專業教育的困局，讓學生走出專業的狹小範圍，較容易的方式是讓學生有機會在專業學習之外修讀其他知識領域的科目，拓寬知識的基礎與範圍。另一方面，大部分大學教師在他們受高等教育時接受的是專才教育，對教師而言，將學科內容的科目進行改造，減少學科概念和理論內容的比例，令非本專業學生容易理解，也成為教師容易進行的科目設計方式。

從前文對美國上世紀二十年代以來通識教育課程內容發展的介紹來看，美國的通識教育課程內容隨時代變化而變遷，課程內容亦呈現多樣性。我們看到，通識教育課程的內容除了意圖拓寬學生知識視野的學科知識外，還涉及幫助學生理解自身存在的「當代文明」、令學

47 徐慧璇：《大學教師的通識教育課程設計模式——課程取向的視角》（哲學博士論文）（香港：香港中文大學，2007年）。

48 李楊：〈五十年代的院系調整與社會變遷——院系調整研究之一〉，〈http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk_wzdetails.asp?id=3541〉，瀏覽日期：2007年1月30日。

49 楊東平：〈中國高等教育的蘇聯模式——關於1952年的院系調整〉，〈<http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk.asp>〉，瀏覽日期：2007年1月26日。

生反思人類生存重大問題的名著、面對知識分裂而作出嘗試的跨學科內容和主題類型內容、注重發展學生技能和思維能力的內容等。與之相比，中國內地的通識教育課程內容類型仍相對單一。

美國的經驗啟發我們，拓寬學生知識範圍的嘗試僅是通識教育的嘗試之一，其他理念及其主張的課程內容同樣值得我們參考，如以「我」為中心的文明類課程，以人類思想為中心的名著類課程，以思維訓練為中心的批判思維課程。這些內容已經超出簡單的知識範疇，毋寧說與學生個人發展產生更長遠之聯繫。大學在發展同學校特徵相關的通識課程內容時，不妨適當參考多樣的課程與內容，進行本土化嘗試和改進。

三、結語

甘夫針對通識教育內容的三個提問對我們設計課程內容是有意義的，⁵⁰課程發展者與實踐者在設計課程和科目時，如果能從學生的學習效果出發，而不僅僅是從教師傳遞的角度去提問，課程內容的選擇與設計將會更豐富，達致通識教育理想的路徑也就更清晰。

50 J. G. Gaff, *New Life for the College Curriculum*, 15–21.

參考書目

中文參考書目

1. 中華人民共和國教育部高等教育司，《關於加強大學生文化素質教育的若干意見》，1998年。
2. 李揚，〈五十年代的院系調整與社會變遷——院系調整研究之一〉，〈http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk_wzdetails.asp?id=3541〉，瀏覽日期：2007年1月30日。
3. 徐慧璇：《大學教師的通識教育課程設計模式——課程取向的視角》（哲學博士論文），香港：香港中文大學，2007年。
4. 馮惠敏，《中國現代大學通識教育》，武漢：武漢大學出版社，2004年。
5. 楊東平，〈中國高等教育的蘇聯模式——關於1952年的院系調整〉，〈<http://www.usc.cuhk.edu.hk/wk.asp>〉，瀏覽日期：2007年1月26日。

外文參考書目

1. Bell, D. *The Reforming of General Education, the Columbia College Experience in its National Setting*. New York: Columbia University Press, 1966.
2. Blackburn, R., et al. *Changing Practices in Undergraduate Education*. Berkeley, California: Carnegie Council for Policy Studies in Higher Education, 1976.
3. Boyer, E. L. and Levine, A. *A Quest for Common Learning: The Aims of General Education*. Princeton: Princeton University Press, 1988.
4. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University. *General Education in a Free Society*. Harvard: Harvard University Press, 1945.

5. Cross, T. P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: The Office of Dean, Columbia College, 1995, [〈http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php〉](http://www.college.columbia.edu/core/oasis/history1.php) .
6. Faculty of Arts and Sciences, Harvard University. *Harvard College Curricular Review, Report of the Committee on General Education*, 2005, [〈http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gen_ed_report_05.pdf〉](http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gen_ed_report_05.pdf) .
7. Gaff, J. G. *General Education Today*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
8. Gaff, J. G. *New Life for the College Curriculum: Assessing Achievements and Furthering Progress in the Reform of General Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
9. Garber, M. "General Education," 1994, [〈http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html〉](http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html) .
10. Klein, T. and Gaff, J. G. *Reforming General Education: A Survey*. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1982.
11. Miller, G. E. *The Meaning of General Education: The Development of the General Education Paradigm and Practices*. Unpublished Ed.D Thesis, The Pennsylvania State University, 1985.
12. Newton, R. R. "Tensions and Models in General Education Planning." *The Journal of General Education* 49.3 (2001): 165–181.
13. Orlinsky, D. E. "Not Very Simple, but Overflowing: A Historical Perspective on General Education at the University of Chicago," in *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago*, ed. J. J. MacAloon (Chicago; London: The University of Chicago Press, 1992), 25–76.

14. Pratt, M. L. "Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford." in *The Politics of Liberal Education*, eds. D. J. Gless and B. H. Smith (Durham, N.C.: Duke University Press, 1992), 13–31.
15. Ratcliff, J. L., Johnson, D. K., La Nasa, S. M., and Gaff, J. G. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities, 2001.
16. Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study Since 1936*. San Francisco: Jossey–Bass, 1977.
17. Smith, V. "New Dimensions for General Education," in *Higher Learning in American 1980–2000*, ed. A. Levine (Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University Press, 1993), 243–258.
18. Stevens, A. H. "The Philosophy of General Education and its Contradictions: The Influence of Hutchins." *The Journal of General Education* 50.3 (2001): 165–191.
19. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Mission of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions*. San Francisco: Jossey–Bass, 1977.

