

外国教育名家名著精读丛书
北京师联教育科学研究所 编选



西方现代教育改革思想与论著选读



[美] J·B·科南特 (J·B·Conant, 1893—1978)

教育改革思想与教育论著选读

[日] 海后宗臣 (1901—1987) 等

教育改革思想与教育论著选读



人民教育出版社

教师必读文库

《外国教育名家名著精读丛书》

北京师联教育科学研究所 编选

总主编 冯克诚



西方现代教育改革思想与论著选读

[美]J·B·科南特

(J·B·Conant, 1893 - 1978)

教育改革思想与教育论著选读

[日]海后宗臣等

(1901 - 1987)

教育改革思想与教育论著选读

人民武警出版社

2011.6

图书在版编目(CIP)数据

西方现代教育改革思想与论著选读/冯克诚 主编. —北京:人民武警出版社,2010. 12

(中外教育名家名著精读丛书)

ISBN 978 - 7 - 80176 - 451 - 5

I. ①西... II. ①冯... III. ①教育思想 - 西方国家②教育理论 - 西方国家 IV. ①G40 - 091②G40 - 095

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 263940 号

书名:西方现代教育改革思想与论著选读

主编:冯克诚

出版发行:人民武警出版社

经销:新华书店

印刷:北京鹏润伟业印刷有限公司

开本:1/16

字数:412 千字

印张:20

印数:1 - 3000

版次:2010 年 12 月第 1 版

印次:2011 年 6 月第 1 次印刷

书号:ISBN 978 - 7 - 80176 - 451 - 5

定价:39.80 元

出版说明

为了继承古今中外教育遗产,学习和吸收人类教育文明的深厚精华,适应教师职业化、专业化要求,提高教师职业素质素养,促进教育改革和课程改革,我们组织相关专家系统、完整地编选、编译、注评了这套适合中小学教师职业阅读的《教师必读文库》。其编选原则和方针是:

1. 教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对当代教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总要涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些教育家、教育思想和著作,古今中外有代表性和对当代及后世教育发生过直接影响的教育家的教育思想和代表作品、经典论述,是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 20 种、外国卷 20 种,共 40 种,同时出齐。详细评价和介绍古今中外教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想,同时编选其经典教育论著选读并详加注解、助读、导读,这对于全面深刻和原原本本地了解学习古今中外教育家的教育思想遗产和运用教育著作文本资料的精华是十分有益的。

3. 唯求其精,精到的评价和介绍,精练的表述,精神本质最集中的文本精华编选,精确精准的注解和助读。

编 者

2011 年 5 月

[美]J·B·科南特
(J·B·Conant, 1893 - 1978)

教育改革思想与教育论著选读





[美]J·B·科南特 教育改革思想与教育论著选读

美国教育改革与科南特教育改革思想

生平与教育活动	(2)
美国大学的通识教育	(3)
(一)通识教育(General Education)的产生	(3)
(二)选修课制度的形成及第二次通识教育运动	(4)
(三)赫钦斯的通识教育课程与芝加哥计划	(6)
(四)科南特与“自由社会中的通识教育”	(7)
(五)博克的通识教育与核心课程	(8)
新旧个人主义——美国改革时代的民主主体论	(11)
(一)传统个人主义的危机与进步主义的挑战	(11)
(二)传统个人主义的转型与现代个人主义的确立	(13)
《今日美国中学》的教育改革思想	(15)
(一)在中学的教育目的和制度上,办较大的综合中学	(15)
(二)在中学的课程设置上,注重普通教育课程	(16)
(三)在中等教育的规模和数量上,应根据本地区实际情况,具体问题具 体分析	(17)
《美国师范教育》的师资培训思想	(20)

《今日美国中学》选读

第一章 美国教育的特点	(28)
第二章 一种独具特色的学校:综合中学	(32)

一所中学在综合性上的一些限制	(33)
本研究注意的焦点	(34)
需要解答的疑问	(34)
一个慎重的声明	(35)
对 18 个州综合中学的考查	(35)
评定一所综合中学的标准	(36)
对一所综合中学的评定表	(37)
本研究的主要发现	(39)
淘汰小型中学是当务之急	(40)
社区和教育董事会	(40)
结 论	(41)
第三章 综合程度有限的中学	(42)
(一)小型中学	(42)
(二)大城市中学	(46)
(三)郊区中学	(50)
(四)一个结论	(52)
(五)评价一所综合中学的标准	(53)
《美国师范教育》选读	
第三章 教师检定的各种型式	(62)
第四章 改变公共教育的领导方向	(72)
第五章 教师的文理科基础训练	(83)
不同类型的高等院校的教学情况	(84)
师范生的质量	(89)
现行普通教育课程计划	(92)
普通教育包括什么?	(97)
现行的专门化课程	(104)
精深教育包括什么?	(106)
第六章 教学的理论与实践	(110)
第七章 小学教师的培训	(133)
第八章 中学教师的培训	(147)
第一部分:英语、社会研究、数学、自然科学	(147)
第二部分 外语、艺术、音乐和体育	(156)
第九章 教师的继续教育和在职教育	(160)

[日]海后宗臣等 教育改革思想与教育论著选读

海后宗臣的教育革新思想

海后宗臣的教育革新思想与教育改革	(178)
------------------------	-------

海后宗臣等《教育学的基本理论问题》选读

第一章 教育学的各种问题	(186)
学校的本质与社会	(186)
发展与教育	(197)
能力与学力	(209)
教学论的构想	(220)
社会变动与教育	(232)
教育计划	(243)
教育的连续问题	(257)
教育的价值问题	(268)
第二章 教育研究的方法论	(274)
“关于教育问题的科学”及其方法	(274)
教育的理论研究	(278)
教育的定义与教育学	(298)
在本全集中给教育下的定义	(298)
教育是“使儿童变成善良的活动”	(299)
作为教育学课题的“善”——兼论伦理学	(300)
作为教育学课题的“善”——兼论心理学	(301)
终生教育的课题	波多野完治(302)
本全集与终生教育	(302)
联合国教科文组织与终生教育	(303)
终生教育与国内对立	(304)
终生教育课题来展望	(305)
日本的立场	(306)

美国教育改革与科南特
教育改革思想



生平与教育活动

科南特(J·B·Conant, 1893—1978), 美国教育家、科学家、政治家和外交家。1913年他在哈佛大学获文学士学位, 1916年得哲学博士学位。1919—1953年历任哈佛大学化学系教授、系主任、校长。离任后一直是该大学的名誉校长。1953—1957年任德国问题高级专员和美国驻德意志联邦共和国大使。在第二次世界大战期间和战后, 他在政界、科技界和教育界还担任过许多重要职务, 1941—1952年任美国国防研究委员会主席、科学研究和发展办公室副主任、原子能委员会总顾问委员会主席, 著名的曼哈顿工程顾问, 还担任过美全国教育协会教育政策委员会主席, 科学协进会和教育理事会会长等职。1957年以后, 他致力于美国普通教育和教育改革的领导工作。

科南特是美国五六十年代教育改革的主要倡导人之一。他以科学家和外交家的阅历, 敏锐地看到第二次世界大战后国际国内政治和科技发展的新形势和新要求, 尤其是注意到美国教育落后于前苏联, 更促进了他的教育改革。1957年他在卡内基促进教育基金会的资助下, 对美国的26个州、103所中学进行实地考察, 尔后经过研究、整理, 先后写出了调查报告, 并于1959年出版了《今日美国中学》一书。自1961年起, 科南特等人在卡内基基金会的再次资助下, 广泛调查了美国人员稠密的22个州, 77所开设师范课程的高等院校, 经过两年的研究, 于1963年出版了《美国师范教育》一书。他在50年代末60年代初美国现代教育史上的重要转折时期, 对在教改中占有重要地位的中等教育和师范教育改革问题, 从多方面, 提出了不少积极的建议, 对美国教育改革产生了深远的影响。

科南特的教育论著甚丰, 主要有:《分裂世界之教育》(1948年)、《科学与常识》(1951年)、《现代科学与现代人》(1952年)、《教育与自由》(1953年)、《儿童、家长与国家》(1959年)、《初中年代的教育》(1960年)、《贫民窟和郊区: 评大都会地区的学校》(1961年)、《托马斯·杰斐逊和美国公共教育的发展》(1962年)、《美国师范教育》(1963年)、《教育政策的制定》(1964年)、《综合中学: 对感兴趣的公民的第二个报告》(1961年)等等, 他还编写过中学化学教科书和几本大学有机化学教材。其中《今日美国中学》和《美国师范教育》二书则被公认为他的教育代表作。《美国师范教育》一书的观点是他中等教育改革观点的延伸和发展。此书集中论述了美国中小学师资培训工作, 特别是论述了师

范课程的改革问题,提出了二十七条改革建议和各年级各学科师资的教学计划,它和《今日美国中学》实际上成为美国 60 年代教育改革的指导性文献之一,对当时美国的教育理论和实践产生过相当深远的影响。

科南特在其大量论述中提出了许多教育理论和教改主张,他的基本教育主张是:加强普通教育,特别是数学、自然科学和现代外语的教学;提倡天才教育,对有高度天才的学生进行特殊教育,以便为发展科学技术和开展国际斗争培养更多的尖端人才;要加强儿童的智力训练,把他们培养成为能适应战后科技迅猛发展,知识迅速增长的现代科学和工业所需要的人才,等等。因此,美国教育界公认,著名的教育家科南特“对五六十年代美国公共教育无可置疑地产生了比其他任何人都要大的影响^①他“也许是二十世纪中叶最有影响的美国教育家。”^②

美国大学的通识教育

科学的人才培养模式是贯彻党的教育方针的重要保证,加强通识教育(General Education)是适应现代化教育发展战略、培养复合型人才的需要。高等教育界对加强大学生文化素质教育、提高高等教育质量已趋达成共识。有鉴于此,笔者拟通过对美国大学通识教育的考察,略陈己见,以供参考。

美国通识教育的递嬗

(一) 通识教育(General Education)的产生

众所周知,美国的高等教育机构完全是按英国大学的模式建立的,最为典型的当属 1636 年成立的哈佛大学。1640 年初,哈佛第一任校长亨利·邓斯特(Henry Dunster)就毕业于剑桥大学的麦克达林学院(Magdalene)。哈佛大学在他的领导下,完全遵循英国牛津、剑桥等大学的惯例。

哈佛的正式课程是 1642 年由邓斯特首次开设的。共 12 门课程,一年级学

① 哈里·布劳迪《公立学校的现实世界》,纽约哈考特·布雷斯·乔万诺维奇出版公司,1972 年版,第 1 页。

② 阿伦·C·奥恩斯坦和哈里·米勒《美国教育导论》,波士顿米顿·霍夫林出版公司,1980 年版,第 198 页。

生为逻辑、希腊文、希伯莱文、修辞、教义问答、历史以及植物学;二年级学生则学习伦理学、政治学、阿拉伯文、希腊文、修辞及教义问答;三年级的学生被授以天文、数学、希腊文、修辞、叙利亚文和教义问答。(哈佛当时只有三个年级,1655年增设一个年级,效法英国大学四年制)。邓斯特“把欧洲教育发展的三种倾向归结在一起:即中世纪的七艺,文艺复兴时期人文主义对希腊和拉丁古典作品的兴趣,以及体现宗教改革思想的宗教教育”。哈佛早期课程较为客观地反映了当时人类知识的体系,体现了17、18世纪的通识教育精神。哈佛课程不仅承袭了牛津、剑桥的博雅教育(Liberal Education),而且还进行了许多革新,“1728年也受到苏格兰爱丁堡大学的影响,设置数学和自然科学讲座,平衡了以往侧重古典语文的偏失。”

1776年,美国摆脱了英国殖民地统治,成立美利坚合众国。为了适应经济发展需要,学院不得不纷纷开设自然科学、工艺、法律政治等实用性的职业课程,这动摇了传统的培养牧师、绅士的博雅学科设置的基础。1828年,以坚持正统宗教权而著称的耶鲁大学发表了耶鲁报告(The Yale Report of 1828),该报告敌视实用的职业技术课程,坚持认为共同学科的深入广泛研习对学生形成良好的教养大有裨益。第二年帕科德(AS. Packard)在《北美评论》撰文捍卫耶鲁报告,文中用通识教育(General Education)为共同学科辩护,这是通识教育一词初始亮相。这次论争史称为第一次“通识教育运动”。

(二) 选修课制度的形成及第二次通识教育运动

布鲁巴克(John S Brubacher)认为南北战争以后美国高等教育的发展表现在两方面:其一为大学结构的垂直拓展,如1876年成立的约翰·霍普金斯(Johns Hopkins)大学是美国第一所以研究所为主的大学,主要功能是进行研究;第二是有关学院的水平发展,这主要是通过对课程的广度扩展进行的,特别体现在引入选修课(Electives)。无论是垂直拓展还是水平扩张,完全深受德国柏林大学的“教与学自由”的学术风气的影响。

1862年莫雷尔法案颁布以后,各州纷纷开设注重工、农业发展的课程。这使得传统的欧洲大学的古典人文课程受到巨大冲击,如1866年成立的康乃尔大学就非常强调职业技术学科,学生可以广泛选修课程;19世纪末期成立的斯坦福大学、芝加哥大学则综合了康乃尔大学及霍普金斯大学职业技术教育和科学研究两方面。

在哈佛大学,艾略特(Charles Eliot, 1834~1926, 1869~1909年任哈佛校长)在1869年上任就职演说中旗帜鲜明地指出,文学与科学、古典文学与数学、

自然科学与形而上学之间并不是势不两立的,主张将新知识列入课程计划。当时哈佛课程主要是古典课程,他上任伊始就建立了选修课制度,强调每一个学生应能自己选择课程。学生可以自由选修物理、化学及古典语文。但遭到了所有人的反对,历经努力直到1827年才取消了四年级的全部必修课,1879年取消三年级必修科目。1884年二年级废除必修课,1885年一年级的必修课才被压缩,最终于1886年,选修课才基本建立起来,学生在整个大学学习过程中要学习18门课程。

哈佛大学选修课程使得哈佛大学的培养目标由培养贵族逐渐向培养工业人才转变;其教学组织因而发生根本变化,学校规定,学生要学习一定数量的课程即可获得学分,当学分达到一定标准时就可得到学位。这样,选修制度推动了学分制度的建立,学生获得了自由和尊重。教师从选修课中更加获得益处,教师逐渐成为专门知识的拥有者,伴随教师专门化,大学的基础结构“系”逐渐发展起来。

大学生自由选修课程在1870年至1910年风靡全美。但其弊端渐露,结果是难以产生全体学生共同必修科目,无法形成共同文化。此时,美国高等教育已基本培养了满足社会所需的各类专门人才,国家需要稳定,学校此时也进入了相对稳定时期。1909年,哈佛法人团不顾艾略特反对选聘劳威尔(Lowell)为校长,从此“第二次通识教育运动”开始。

劳威尔上任后,认为本科生教育是大学的基础,于是开始了一系列改革。首先取消了艾略特的自由选修制度。建立主修(Concentration)和分类选修制度(Distribution Requirements),要求学生在整个16门课程中,必须有6门集中主修某一个学科或领域,4门则须在文学、自然科学、历史、数学四个分类必修之中选修一门;另外6门可以自由选修。这样就克服了许多学生在选课时避难趋易,知识无系统性的毛病,更重要的是克服了学生过早专业化,毕业后难以适应复杂变化的社会的困惑。据此,学生在校期间既掌握了广博的知识,又成为某门学科有专长者,解决了“专”与“博”的矛盾。

劳威尔的课程改革迅速被许多大学采用,尤为值得提出的是他建立了住宿制,形成学习社区,寄宿制促进了师生间的学术气氛;重建辅导制,少教多学。要求辅导员在其专业领域以谈话和辅导方式进行非正式教学,使学生学习同生活结合起来。

在第二次通识教育运动中,引人注目的是通识课程中出现了“概论”性质课程,1914年阿姆赫斯特学院院长亚历山大·麦克莱俊(Alexander Meiklejohn)首先采用这一课程,该学院一年级课程称为“社会与经济结构”,要求所有文科系的学生均须学习,目的在于使学生了解人类社会的实际情况和授之以社会科学

的研究方法,并提供有关伦理、逻辑、历史、经济、及政治等方面内容。这种概论性课程在当时的大学相当流行。1919年哥伦比亚大学的“当代文明”课程就涵盖了西方人类文明,从政治、经济、建筑、艺术、工艺、科学、航海等方面进行介绍性的探讨,也要求学生不分科系都得学习。

(三) 赫钦斯的通识教育课程与芝加哥计划

赫钦斯(Robert Maynard Hutchins, 1899 ~ 1977)是20世纪美国著名的教育改革家,永恒主义教育哲学的主要代表。在通识教育理论方面,他是一位理想主义者。1928年,时值而立之年的赫钦斯被聘为芝加哥大学校长,在担任校长期间,其通才教育理念得到了充分发挥。

赫钦斯上任后,极力改变大学教育的发展方向和课程设置。对这所名校进行了大刀阔斧的改革,主要是推行震惊美国教育界的“芝加哥计划”。这项计划针对侧重技术的职业教育,要求课程设置要体现“自由化”和“人才化”。尤其对那些“概论性”课程表示强烈不满,对原存的课程重新进行组合。将整个课程合并为四大部,即人文科学部、社会科学部、自然科学部和生物科学部,然后再按这四个部的布局设置相应系科,给以相应的课程设置,要求每位学生至少要通晓一部门教材,并且具有表达能力。

为了配合实施“芝加哥”计划,选聘一些专家组成“西方名著编撰咨询委员会”,整理、遴选并编辑古今著名著作以解决大学课程问题。赫斯特认为,“高等教育的首要目的是发展理智能力,其他的任何目的都是次要的”。主张所有课程都要建立在基本而且具有永恒价值的研究上,把他所选出的经典名著作为全体学生必修课程,称之为共同的核心课程。到1952年止,该委员会共编辑54本名著,名著不仅包括文学作品,还有历史、哲学、经济、政治、数学、物理、音乐等方面。

赫钦斯认为,名著是“古今人类的智慧精髓及文化宝藏,是通识教育取之不尽的教材来源,经过去芜存精的筛选,即可作为通识教育的最佳内容”。但赫斯特的教育理念真正实施则是在圣约翰学院的教育实践中,该学院要求整个大学中要充分实施按编年史顺序研读西方名著:大一学生集中学习古希腊名著,包括15位(篇)大思想家的传世之作;大二学生以学习古罗马、中世纪和文艺复兴前后的经典名著为主,共计24本(篇);大三学生学习16、17世纪名著,多达27种;四种级侧重于18世纪到当代著作,计24种。赫钦斯认为只有加强名著式的通识教育,才能培养“通才”,他企图将大学建设成为追求真理、进行研究及实施通识教育的机构以达到训练人的心智的目的。

(四) 科南特与“自由社会中的通识教育”

1929年美国发生了严重的经济危机,社会动荡不安。1933年,罗斯福总统上台后,实施了“罗斯福新政”,而此时劳威尔仍抱着精英观念不放,与当时社会大环境表现出巨大反差。此时,劳威尔被迫辞退。1933年,科南特(James Bryant Conant, 1893~1978, 1933~1953年任哈佛大学校长)受命于危难之际,接替劳威尔出任哈佛大学校长。

科南特在任期间,为了维持哈佛的学术声誉,始终把精英通识教育置于核心的办学方针。

1943年,科南特成立专门委员会,专门研究通识教育问题。历经两年研究,该委员会于1945年以《自由社会的通识教育》为题发表了报告书。该报告书,影响甚大,成为战后直至70年代罗索夫斯基改革期间通识教育的“圣经”。该报告书指出美国高等教育首先要克服过分专门化倾向,应该加强学生学习人文科学、自然科学和社会科学的遗产,应该通过通识教育帮助人“有效地思考、交流思想、做出适当的判断并区别不同的价值观念”。通识教育目标是赋予人们生活中必须具备的各科知识、能力、思考、信念、修养等的教育,培养情感和智力全面发展的人,使个人需要同社会需要结合起来。

科南特在《自由社会的通识教育》的导言中指出,“通识教育的核心问题,是使自由和人道的传统持续不断,单单获得知识,发展专门技能与专门能力,并不能为理解奠定宽广的基础,而理解恰恰是维护我们的文明的基本要素”;“甚至即使学生在数学、物理学、化学、生物学等方面有扎实的基础,而且能够读写几种语言,仍然没有为自由社会的公民提供足够的教育背景,因为这样的课程和人类个人的情感经验与人类群体的实践经验缺乏联系”。他认为课程应该包括人文学科、社会学科、自然学科三大领域。

根据该报告书建议,大学四年中仍须修完至少16门学科,主修仍为6科,通识课程占6科(由劳威尔时期的四科增加两科)。自由选修由六科改为四科。规定本科一、二年级的学生在人文、社会和自然科学三个领域各选一门,而其中人文领域内至少要读“文学经典名著”一门,此外可以选读哲学、美术、音乐方面的科目。社会学科领域至少要读“西方思想与制度”课程,选修一门理化或生物科学入门课程。科南特亲自为本科生讲授自然科学课程基础课。

这份报告书公布后,旋即引起国人广泛讨论。1947年,总统杜鲁门专门成立杜鲁门高等教育委员会,该委员会的“民主社会的高等教育”报告,列出11项通识教育目标:

- 能展现出具有民主理念和伦理原则的行为。
- 能积极参与所属团体或社区的活动,以其知识和能力而有所贡献。
- 能表达人际相互尊重的认识和行为,以促进了解与和平。
- 能了解和运用自然的环境,应用科学的方法,解决自己的生活,助益人类的生活。

- 能了解别人的观点,能有效表达自己的观点。
- 能掌握自己的情绪,能维护良好的社会适应。
- 能掌握自己的健康和体能。
- 能了解和欣赏文学、音乐、美术,并参与艺术活动。
- 能与家人美满相处,具有家庭的知识和伦理。
- 能有适合自己兴趣才能的工作职业,在工作中展现才能和愉快。
- 能有批判性的能力和习惯,具有建设性的思想。

可见,目标要求学生不仅在理念层次上了解、认识自由和民主,更需要在行为生活中,展现公民责任和捍卫民主自由,通识教育是年轻一代牢固树立民主信念的最佳途径。1949年开始实施以报告为基础的通识教育计划。这一计划实施,拓宽了本科生的知识基础,阻止本科生过早专业分化,使哈佛学生的思想和价值观念适应了美国当时国内外形势要求。二战后,许多复员军人纷纷进入大学学习,迫使通识教育课程增添了许多内容。特别注重非西方的或美国之外其它国家文化经验与研究的课程。

冷战时期,美国企图争霸世界,希望担当世界警察角色,所以大学通识教育课程设置将目光投向世界,同时也有许多关注人类自身发展的课程。

1958年,《国防教育法》颁布后,大学通识教育课程得到进一步加强。《国防教育法》要求对学生加强数学、科学和外语教育,在大学通识教育课程中,要求每科学生都要修英文写作、数理统计、自然科学、外语等课程。

(五) 博克的通识教育与核心课程

1971年,德里克·博克(Derek Bok, 1930 ~ , 1971 ~ 1991年任哈佛大学校长)被提名任哈佛大学校长,此时,正值越战之末,民权、反战和学生运动高涨,科南特时代的人文、社会、自然三大领域的通识教育逐渐失去往日的风采,如1967 ~ 1968学年中人文领域的名著选读和社会领域的西方思想与制度即被取消,当时流行由学生选课,很多大学生则完全按自己兴趣、爱好选课,这样会造成学生知识结构、智能结构不合理的结果。

1973年夏,博克任命极力主张对大学通识教育进行全面改革的亨利·罗索

夫斯基(Hery Rosovsky)为哈佛文理学院院长,责成其重新研究文理学院的目标。1974年10月罗索夫斯基公布发表《关于大学学科教育问题致全院教师的信》号召全院教师献计献策,制定有关大学本科教育的目标、方法。1975年,他组成七个工作组,认真研究哈佛学生学习情况,七个工作组分别负责对核心课程(又称基础课程)、主修课程、教学改进措施、学生辅导、学生生活、人力、物力及财力状况等进行研究。罗索夫斯基任命威尔逊教授负责共同基础课程研究,1976年初,威尔逊出台了改革方案,该方案针对具体目标提出了一套非主修课程要求,否决了原来方案,报告主张设计一套核心课程,供学生学习。后经两年多研究讨论,1979年5月正式通过并发表了《哈佛大学关于核心课程的报告》,自1979年起,用四年时间实施实验方案,1982年开始全面实施,以核心课程取代原有通识教育课程。

核心课程涉及文理学院五个领域。包括文艺领域、史学领域、社会领域与哲学分析、科学领域、外国文化领域。1985年则加入道德思考,这样使得通识教育课程领域涵盖六大类。所有领域知识都围绕一个共同目的,给学生确定一个知识广度的最低标准。整个核心课程每年共设80至100门,平均每年在每一领域开设8到10门。

哈佛大学这次核心课程的改革对许多国家高等教育的教学改革带来巨大影响,许多国家尤其是发展中国家纷纷效仿。

哈佛大学目前学生课程共有六大类(1994~1995年度):度英文写作、数理统计、外语、核心课程、主修课、选修课。前三类为基本要求,它们共有16个学分,占毕业总学分128的12.5%,核心课程32分占25%,主修课占37.5%,选修课则为25%。核心课程经1985年调整后的6个领域:外国文化、历史研究、文学与艺术、道德思考、科学、社会分析。六个领域课程则有十门课程:外国文化一门、历史研究二门、文学与艺术三门、道德思考一门、科学二门、社会分析一门。受主修学科影响,学生则可免修两门主修课领域内的课程。

哈佛大学的核心课程是美国大学本科教育课程的典型代表,贝内特(William Bennett)任教育部长时,曾坚持一个共同的核心课程须含有对西方文明的认识,能阅读英美和欧洲文学作品,历史与哲学,外国语文,一门非西方文化,以及科学史。贝内特的观点一定程度上可以说是哈佛大学通识教育课程内涵的强有力的官方表述。

对美国大学通识教育的简要分析

美国大学课程主要包括主修课、通识课程、以及自由选修课三大类。其中通识课程则是依人文学科、社会学科、自然学科而编排设置的。

通识课程历史渊源悠久。可以追溯到“七艺”课程。西方的“七艺”倾向于