

科南特校长与哈佛通识教育改革

□刘 元

(中国政法大学 美国政治与法律研究中心, 北京 102249)

【内容摘要】两次世界大战中,自然科学和社会科学因其实用价值而发展壮大,加剧了“科学主义”的势力,人文学却出现了衰落趋势。这种学科格局的变动,一旦和专业教育无节制的发展结合,就可能使将来的美国公民变成缺少人文精神、只知细碎知识的“单向度的人”。为了纠正专业化弊端,哈佛大学校长科南特发起了通识教育的大学改革,倡导关注价值、关注理想、关注人、关注社会和历史中的普遍性、连续性和整体性的人文精神,并经由哈佛大学的改革在全美的示范效应,使未来的美国公民知识结构全面、人格发展均衡、思维能力健全。时值中国教育部拟定的《国家中长期教育改革和发展规划纲要》公开征求意见之际,探讨哈佛大学的教育改革,反思中国教育的现状、问题和改革路径,是有借鉴意义的。

【关键词】科南特校长;哈佛大学;通识教育;大学改革。

【作者简介】刘元,中国政法大学美国政治与法律研究中心研究员,主要从事美国高等教育史、美国大学史和现代化理论方向的研究。

自从哈佛大学伟大的校长查尔斯·埃利奥特(Charles William Eliot)将哈佛由本科学院转变成具有专业研究部门的研究型大学之后,哈佛就开始持续不断地改革本科课程;而本科教育中通识教育和专业教育之间的关系和比重,成为改革永恒的主题。所谓通识教育,其最基本的含义,就是和专业训练相对应的一种追求知识贯通性的教育。在雅典城邦,它是自由教育(Liberal Education),相对于将奴隶视为工具的技能培训。在中世纪欧洲大陆,它是贵族教育,相对于平民从各种

作坊中所受的职业训练。在英国和美国殖民地时期,它是博文学院(Liberal Arts College)中的古典文科教育,旨在培养知书达礼的绅士。美国19世纪初,在争论大学课程是否需要“共同要求”(Common Requirements)时,“通识教育”(General Education)这个表达第一次和大学教育联系起来^[1];19世纪末研究型大学兴起后,“通识教育”更频繁地进入公众视野,成为“自由教育”之外另一个常用来形容非专业教育的词语,也成为美国大学抗衡专业教育的改革旗帜。一方面,通识教育均旨

在塑造均衡发展的理想人,因为不同时代对人类理想模型的理解不同,通识教育也因之被灌注了不同内容;另一方面,通识教育都试图通过界定一套现代社会生活必须掌握的知识、技能和价值观,整合高度分疏的社会,为人与人之间的理解、交流、谈判和合作创造基础。

通识教育本是教育应有之义,它之所以引起哈佛大学的关注,源自现代社会对专业教育的过度偏重。以哈佛为例,它曾是一所重视自由教育的博文学院;19世纪末,为了尽快赶上知识和工业生产中的专业化趋势,校长埃利奥特和洛厄尔(Abbott Lawrence Lowell)分别引进了选修课体制(Elective System)和集中分配课程制(Concentration and Distribution),前者给予学生自由选课的权利,由此也赋予了专业课程被选择的合法性,令专业课程进入校园;后者规范了专业课程的制度和结构,使之以系为依托,以“集中课程”(Concentration)为形式,在哈佛校园内发展壮大。到1943年,哈佛大学已经成为拥有强大专业研究和专业教育的第一流研究型大学,但校长科南特(James Bryant Conant)却在此时开始新的课程改革,试图通过保护和提升通识教育,来纠正和平衡专业化的泛滥之势。两次世界大战中,自然科学和社会科学因其实用价值而发展壮大,曾经被视为文雅之士必修的人文学却展现出长期衰落的趋势。这种学科格局的变动,一旦和专业教育无节制的发展结合,就可能使将来的美国公民变成缺少人文精神、只知细碎知识的“单向度的

人”^[2]。校长科南特希望通过通识教育改革,重新安排人文学科、社会科学和自然科学在哈佛课程中的比重,并经由哈佛改革在全美的示范效应,使未来的美国公民知识结构全面、人格发展均衡、思维能力健全。

同时,科南特领导下的哈佛大学通识教育改革,又是一次抗衡对立意识形态的努力,以至于被激烈的评论者视作“冷战文件”^[3]。科南特改革的目的在于整合日益碎化的知识结构,还希望找到重新凝聚美国社会的精神内核。当时,面对各种迥异于西方传统思想的意识形态的挑战,像科南特那样的美国知识分子们,发现现代社会专业化趋势除了会影响公民的个体发展,更会造成整个社会的分化。公共生活被一个个封闭冷漠的职业团体取代,公共关怀成为无人理会的多余之物,又或是可望而不可及的思想奢侈品。科南特通识教育改革的另一个目标,就是在当时的美国社会再次寻找共同文化,寻找人与人之间沟通与理解的纽带,从而也寻找美国民主可以运行于其上的新的精神基础。

哈佛红皮书正产生于科南特领导的这次通识教育改革,全名为《自由社会中的通识教育》(*General Education in a Free Society*)。作为哈佛大学的改革报告,它因封面采用了哈佛大学标志性的深红色(Crimson),而以“红皮书”的别称被广为人知,成为美国高等教育历史上的经典文献。自问世以来,红皮书一直为改革提供依据,为争论提供观点,这都是因为书

中探寻的问题触及到了反思现代社会和现代知识体系的关键:现代知识体系的结构是什么、现代生活要求人们具备怎样的知识和智能?美国社会的特性是什么、美国公民又需要学习哪些内容?大学的教育目标是什么,是培养健全的人、专家还是民主社会公民?正因为这些问题的根本性,红皮书也成为今日中国讨论通识教育不可忽视的文本。本文相信,通识教育研究并不局限于教育学专业,所有关注现代社会机理、现代知识生活和现代大学制度的人们都可以在对该问题的思考中获得教益;本文也希望从这些角度重新叙述红皮书的历史。因此,本文对红皮书的讨论将从二战中美国社会和知识界的转变说起,去发现现代社会为大学教育者和具有公共精神的知识分子们提出了什么问题;本文将终止于对红皮书文本的分析,去找出人们为解决这些问题所提出的方案。

一、科南特改革的背景: 战争中的校园

讲述红皮书的历史,我们首先要关注科南特校长的改革时机。诚然,当时哈佛大学的课程确实有种种缺陷,但缺陷并不一定导向改革,正如哈佛古典课程虽然问题重重,却依旧实行了上百年而岿然不动。此外,埃利奥特和洛厄尔都是怀着强烈的改革意愿就职校长的,他们就任前就已经在讨论哈佛课程^[4],一就任就立刻发起改革。而科南特却是在校长任期过了十年才考虑通识教育问题的^[5],当时正值

第二次世界大战走向尾声,改革选在此时绝非巧合,而是在极大程度上受到战争影响。要想恰当评价科南特的改革,就需要弄清楚美国知识界在战争前后的改变,这种改变既体现在大学本身被卷入战争,也体现在知识秩序的变动上。

我们不妨学习哈佛校史名著《哈佛走向现代》^[6],从哈佛三百周年校庆开始这段故事。这次校庆云集了当时的知识精英,接受校方邀请的学者中有十一人获得过诺贝尔奖。自然科学类的研讨会宣扬着各种前沿的科学成果,而人文社科类的研讨会则发出了科学化的呼声。当时的哈佛校长科南特相信,校庆的成功体现了专业化知识生产的优越性,而哈佛正是专业化的基地。同时,校庆又笼罩着忧虑不安的气氛,富兰克林·罗斯福的出席令人想到经济萧条和关于新政的纷争,德国科学巨匠海森堡(Werner Heisenberg)的缺席则为校庆带来纳粹主义的阴影。从欧洲来的学者们情绪悲观:牛津大学副校长担心人类命运不久将陷入黑暗,文明将被战争摧毁,此种欢庆亦不再有。一方面是专业化学术会议中所体现的美国力量,另一方面是经济萧条和世界大战所预示的悲观前景,而哈佛校庆将两者融合在一起,似乎暗示着未来的世界将有赖美国的学术自由和知识生产获得拯救,而哈佛大学正处于这种力量的核心。

1. 哈佛大学和第二次世界大战

校庆不久,第二次世界大战爆发。本文无意追溯美国在战争中的贡献和在国际秩序中地位的提升,对于通识教育改革

更为重要的历史变化,是美国在战争中建立了它独特的科研体制。

教育学家罗杰·L. 盖格提出“大学研究体制”(university research system)和“研究经济”(research economy)这两个概念来讨论“环绕、支持、影响大学研究功能的条件”,前者指制度,后者指资源。在盖格看来,研究体制和研究经济使更多外部机构参与了大学的研究职能,从而使大学的研究实用化,研究组织形式也随之扩大、复杂化、分散化^[7]。研究体制和研究经济早在第一次世界大战后就引起美国科学界的关注,而二战提供了大力发展它们的机会。如果说,对大学研究和服务职能的发掘之前只限于芝加哥大学、约翰·霍普金斯大学、威斯康星大学这些新兴大学,二战则将研究和服务变成了决定大学命运的关键。哈佛大学正是为战争而组织研究的积极分子,校长科南特更是该进程的推动者之一。1940年7月14日,科南特在华盛顿卡内基学会主席(President of the Carnegie Institution)万尼瓦尔·布什(Vannevar Bush)的邀请下,参与了建立旨在加强美国国防并援助英国的科学研究委员会,从此开始了他在二战中的辉煌经历。

然而,科南特的态度并不能代表哈佛师生:1939年开战以来,哈佛一直在中立为主的情绪下讨论着是否参战,不少师生甚至因为惧怕战火或是对同盟国的失望,表示支持希特勒。最讽刺也最令人震惊的事例是科南特的儿子詹姆斯·理查德·科南特(James Richard Conant),他曾向父亲和其他显贵们公然承认对希特勒的“欣

赏”(admiration),认为他的侵略活动虽然冷酷但充满效率^[8]。但是,珍珠港事件之后,无论美国还是哈佛大学都不可避免地卷入了战争。科南特无疑是身先士卒,战争一开始,他便将哈佛的管理工作委托他人,其中就有后来主持撰写红皮书的文理教授会(Faculty of Arts and Sciences)^[9]主席保罗·巴克(Paul Buck)。科南特离席的哈佛大学也展开了适应战争要求的调整,课程表增加了俄语和工程项目,接受海军部门对其进行编制和培训,教授们也被动员起来参与影响战争进程的研究,在数据处理、行为分析、雷达、无线电、原子弹研究等项目上硕果累累。

二战后,哈佛和外界的联系变得空前紧密,哈佛也因而变得空前强大。很多战时为政府服务的科学家希望继续那种跨学科、经费昂贵、课题宏大的“大科学”(Big Science),他们保持和政府的合作,继续获得资金和声誉,不断上马新的合作研究项目。仅是1947年成立的哈佛大学俄国研究中心(Russian Research Center),五年总捐赠就高达七亿五千万美元^[10]。教授们获得声望不再因为其教学质量,而是通过他们的研究成果和公共活动。同时,战争也为哈佛带来了大量波士顿和新英格兰地区以外的学生。1944年出台的军人重新安置法案(Servicemen's Readjustment Act),即最初的美国士兵法案(GI Bill),资助退伍军人重返校园,在安置军人的同时扩大了美国高等教育接受者的规模和多样性。哈佛大学在日本投降后三年内收到了六万份退伍军人申请,

几年后,至少有四分之一的哈佛学生来自年收入低于五千美元的家庭,其中大多是蓝领家庭出身的公立中学毕业生。这些涌入哈佛的退伍军人青睐实用课程,又进而使学校课程向实用学科倾斜^[11]。于是,从教师和学生两方面,战争加强了哈佛大学的专业化趋势。一方面,战争中获得声望的教授日益倚重专业研究,而当时流行的“大科学”科研形式表面上强调跨学科合作,实际上更需要各专业明确自己知识成果的独特性,因此反而强化了专业认同。另一方面,学生就学的目的也不再是成为绅士、贵族之类的理想人,而是为了获得一技之长,他们更需要专业教育,这种教育的成功典范就是他们的老师。

正当专业化的教育和研究在哈佛空前繁荣时,1943年春,刚从战争中回归的科南特却集合了一个委员会研究“自由社会中的通识教育”,研究范围不仅是哈佛,还要提供“对美国教育全景的观点”^[12]。要解释科南特的改革动机,我们还须转而留意另一场和二战同时进行的战争,那是一场没有硝烟的学科大战。

2. 另一场战争中的哈佛大学

二战中,哈佛用专业化的科学研究支援了美军。但是,哈佛大学历史最悠久、力量最强大、声名最显赫的传统院系比如历史系、哲学系、古典文学系,却在二战中集体失语了,比二战发生得更早并且伴随二战始终的,还有一场学科间没有硝烟的战争,这场战争和二战一起,影响了科南特的改革。

学经过二战已经成为显学。一方面,自然科学的成果从各方面支持了同盟国的军队——雷达、医药当然还有最关键的原子弹。另一方面,战争也为自然科学开辟了新的疆域,很多战时研究并未因战争结束而衰落,反而成为持续影响后世的重大课题。原子弹在二战中的威力只是美国重视核物理研究的开始;战后,随着原子能委员会(Atomic Energy Commission)的建立,这项研究才真正进入繁荣期。自然科学本非哈佛强项,但正是在战争中实力慢慢增强,尤以物理学、生物学、工程学和应用科学部发展最快。

自然科学的强大首先体现在制度化上。二战结束前,富兰克林·罗斯福总统(President Franklin D. Roosevelt)向其首席科学顾问(chief science adviser)万尼瓦尔·布什询问,如何能够继续利用科学“改善国家的健康、创造新事业、带来新工作,以及提高全国生活水平”。布什在著作《科学——没有止境的前沿》中做出回答,建议设立联邦机构来支持基础科学研究。1950年,国会创立了布什形容的机构——著名的国家科学基金会(National Science Foundation, NSF)。该机构和战后无数科研机构一样,由“曼哈顿计划那一代的自然科学家”占据高位,由此这群人也掌控了全国的科学发展^[13]。他们利用这些机构作为学术界和政府的固定纽带,从政府处获得资金,回报以实用的知识成果。他们也以这些机构作为投身公共事务的平台,保持着和政界高层甚至总统本人的密切关系。最后,个体科学家的飞黄腾达又进

而带动学科地位的跃升。

自然科学的发展还加剧了“科学主义”的势力。伊曼纽尔·沃勒斯坦(Immanuel Wallerstein)在《知识的不确定性》一书中将科学主义定义为这样的主张:“科学是无私的,超社会的;科学的真理论断是自持性的,不需要参照更为一般的哲学道理;科学是唯一合理的知识种类。”^[14]这种逻辑使科学主义具有扩张性和渗透性。二战后,科学生产中的检验标准被拿来衡量所有知识生产过程:是否有精密实验、是否有量化数据、是否能重复实验过程。古老的人文学科和新兴的社会科学都需经过这种检验,不合格者被剥夺代表真理的权利,合格者被纳入新形态的知识生产。科学主义对研究方法和过程的强调进一步加剧了专业化趋势:在科学主义铁律下,每个学科必须证明自己有一套追求真理的独特方法,这套方法不能被其他学科取代,并可以经受“科学”标准的检验,由此才能获得存在的合法性。对科学主义和专业化的这种混合趋势,社会科学和人文学做出了不同反应。

面对自然科学的强势挑战,19世纪晚期兴起的社会科学通过学习对手的长处来寻找生存空间,投身公共事务是他们的策略之一。早在战前大萧条时期,经济学就因为关于凯恩斯主义和罗斯福新政的争论登向了公共舞台。二战时,像理工学科一样,哈佛大学不少社会科学项目也积极投身战争研究,例如行为主义者斯金纳(B.F.Skinner)和临床心理学家默里(Henry Murray)的心理学研究。

但这一时期社会科学最重要的生存策略是,大量采用科学方法来进行研究,希望以科学规律指导人类行为;同时极力撇清和人文学的关系,后者那种主观、模糊、定性描述因而很不科学的研究方法在科学主宰的时代显得落后而可疑。通过凸显学科独特的研究方法、精确界定学科的研究范围,社会科学诸分支在获得科学身份的同时也完成了专业化过程。社会科学寻求科学化的另一经典事例是20世纪40年代塔尔科特·帕森斯(Talcott Parsons)领导的哈佛社会关系系,该系由社会学系的帕森斯、社会心理学家奥尔波特(Gordon Allport)和默里、社会人类学家克拉克洪(Clyde Kluckhohn)组成,是战后社会科学的科学化支流之一,这些支流最终汇聚成一股以科学方法研究和指导人类行为的主流,即所谓的行为科学(Behavioral Science)或者行为主义(Behavioralism)。

社会科学不仅在研究方法上积极仿效自然科学,也希望像后者那样通过和政府的合作来提高声望、获得经费。在战后学术格局重新划分的战争中,社会科学无论是内在的研究方法,还是外在的资金筹集和应用,都向自然科学的成功经验靠拢。

和社会科学相比,人文学的研究传统更悠久也更难转变。新兴的社会史、计量史学和分析哲学有社会科学化的趋势,但与科学完全相对的研究途径却永远不会消失也不会妥协。在这场学科大战中,人文学科从另一个角度申诉自己的重要性。

20世纪40年代,美国顶尖的研究 9

型大学纷纷展开了对通识教育的讨论和改革。早在一战期间,哥伦比亚大学就尝试着引进通识教育,设计了当代文明课程(Contemporary Civilization);20世纪30年代,罗伯特·赫钦斯(Robert M. Hutchins)以芝加哥大学为基地宣讲他的自由教育理念;二战则令这些或谨慎或激进的通识教育改革获得了关注。哈佛校庆上,欧洲学者对人类文明的悲观既来自对时局的焦虑,也来自对现代知识生活形态的体察。历史短暂但发展迅猛的专业化知识体系已经戕害了人们之间的理解沟通,淡化了人们对共同价值的重视。当科南特在二战中遭遇到来自儿子的挑战时,受专业教育成长起来的一代对老一辈所信奉的民主自由价值观的冷漠和怀疑,或许已经引起了他们战后进行教育改革的冲动。通识教育在二战后期显得重要,既是因为美国大学认识到了其他意识形态的挑战,更因为他们发现自己不能提供和苏联等共产主义国家匹敌的国民教育。

由这种情绪出发,我们便可理解当时通识教育思想的共同特点:内容上侧重人文教育,目标上试图以人文精神在个人和社会两个层面上平衡专业化和科学主义的负面效应,重新强调共同价值和健全人格。社会科学回应学科之战的方式是融入知识发展的新潮流,接受知识生产的新标准;而人文学科则从根本上质疑这种新潮流的合理性。科南特通识教育改革报告开篇便以专业化的弊端来申诉通识教育的合理性^[15],而专业化正是自然科学获得声望的制度优势之一。在科学主义蔓延的20

世纪,无论是哈佛红皮书,还是更为激进的赫钦斯^[16],都采取了拒不合作的态度。赫钦斯直接将人文学古典文本作为教育基础,红皮书虽然更为稳健,但也强调人文和科学两种研究途径都有不可取代的独特优势。这些通识教育改革都是试图在新知识秩序中保存人文学科的努力。

如果20世纪上半期是战争年代,那么科学对二战中同盟国的襄助是第一场战争,各学科争夺学术地位是第二场战争,通识教育则是第三场战争,试图以人文情怀和公共精神抗衡专业化知识体系的弊端;并以西方传统的价值、情感和历史抗衡精神上的时代敌人,比如极权主义、纳粹主义。

二、科南特和哈佛通识教育改革

哈佛大学的通识教育改革因为二战和学科大战的影响而启动,但其实际发展总要落实到执行改革的人和制度中去。因此,接下来本文将考察哈佛大学上世纪40年代课程改革中的领导者、参与者,试图去发现前文介绍的各种社会和思想变化如何影响了改革者,使他们开始思考通识教育问题;而他们又是通过怎样的调查研究来找到问题答案的。

1. 科南特其人其事

哈佛永远不乏果敢而富于远见的校长,但科南特又体现了历史新阶段的特点。埃利奥特和洛厄尔毕生事业就是哈佛大学,无论他们是否对外部事务感兴趣,哈佛都是他们考虑问题的中心。科南特却

更加关心校园外部的事件,他传记的副标题即为“从哈佛到广岛及对核时代的塑造”,简明地反映了他的人生取向——哈佛大学只是他参与公共事务的起点,即使担任哈佛校长时,他也时刻准备着离开哈佛前往更广阔的舞台^[17]。

很难想象科南特会发起哈佛历史上最著名的通识教育改革运动,但结合他的经历,却又在情理之中。比起前辈埃利奥特校长,他的学术之路更令人炫目。早在一战时,还是博士研究生的科南特就已经为制造毒气贡献自己的化学天赋,1919年他便成为哈佛大学化学系的助理教授,1931年升为系主任。科南特从不放弃任何应用自己研究成果的机会,是埃利奥特欣赏的那种能用学术研究推动社会发展的人,无论做学生还是任教授,他都和各种校外机构保持着密切互动,用其聪明才智换取研究经费和个人声望。然而,科南特并不是高度专业化的学院学者,他广泛阅读哲学、文学和历史学著作,这使他能深刻审视自身所处的时代;更重要的是,科南特早就开始缓和专业化弊端的活动,他认识到哈佛不同学科教授之间的专业隔阂,并试着令他们展开对话。1922年,他帮助建立了哈佛大学商店俱乐部(Shop Club),每月把几十名不同知识领域里的教授聚在一起吃饭聊天,从而促进不同专业之间的了解,历史学家阿瑟·施莱辛格(Arthur Schlesinger, Sr.)曾经称赞这个俱乐部让他了解了科学。在俱乐部活动中,科南特不仅使个人智力得到加深和拓宽,人际关系网也因而扩大,后者帮助他走向

哈佛校长的职位。

当科南特成为校长之后,他将个人奋斗经历中的理念和兴趣带到了哈佛大学,也因哈佛大学校长生涯而对教育问题产生了持久的关切。《哈佛走向现代》认为,科南特全凭个人能力获得成功,因此信奉个人主义和自我奋斗,也相信有天赋的人平均分布在各个层面上,这是他使哈佛大学成为精英化大学的思想基础。而笔者更关注的是,或许由于科南特家族和波士顿的纽带没有前两任校长那么紧密^[18],他的目光总是超越了波士顿或马萨诸塞州而投向全国甚至全世界。上任伊始,他就试图扩大学生和教师的来源:设立“国家奖学金”招徕更多地区的优秀学生,吸引外国避难学者来哈佛^[19]。二战爆发后,科南特更是离开了哈佛积极投入战争。然而,正是哈佛校长的经历使他对世界大战产生新的思考,他逐渐认识到这场战争同样展开在精神层面。

战争结束不久,科南特成立了专门委员会调查美国通识教育的情况,与此同时,他也将自己的教育思想整理成文。1945年,在委员会调查报告《自由社会中的通识教育》一书的导论中,科南特只是简单阐述了自己的观点:他相信有必要在教授专业知识技术之外提供公民教育;他指出现有课程“基本不包括过去被公认为‘历史智慧’、而今则被形容为‘我们的文化模式’的这些内容”;他强调通识教育和自由教育的区别,虽然两者都致力于“延续自由和人文传统”,但通识教育面向大众而非精英,范围包括各级教育而不同于

学院^[20]。1948年,在科南特自己的著作《分裂世界中的教育》(*Education in a Divided World*)一书中,他更连贯、清晰、全面地申诉了对通识教育的认识。

科南特规划通识教育的出发点是冷战形势,他认为美苏斗争以及保存民主制是美国当时的第一要务;并且,获得冷战胜利的要素不在于眼前得失,而“取决我们民主制度下的人民发展物质和精神力量的意志”,取决于美国人的民主自由信念。所谓“分裂的世界”指的大体就是美苏在意识形态上的对立和竞争。通识教育因此具有两个目标:一是普通,即让通识教育成为每个普通孩子都接受的教育。科南特相信,民主制的繁荣要求每个公民有机会获得激发他们独特才能的教育;二是贯通,即令公民教育涵盖各个学科的内容而不仅限于专业培训。科南特为教育划定三个目的:培养公民、幸福生活和职业培训。前两者正形容了他理想的通识教育。科南特也在书中对人文精神发出呼唤。在他看来,人文学习可以丰富个人生活,培养学生对现实的理解力,尤其可以使他们更好地认识、探索和控制自己的情感。而历史学、经济学、社会学这些研究人类的学科,可以令学生了解美国文化遗产,科南特尤为看重的共同价值观正有赖于此^[21]。

总之,科南特的通识教育观来自对时代危机的理解,他同样感觉到了哈佛校庆上欧洲学者指出的文明危机,但他试图寻找方式去克服、去战斗。作为首位外向型的哈佛校长,科南特发起的通识教育改革

不再由他亲自组织和实施,而交给了他的好友和文理教授会主席保罗·巴克,这亦开启了哈佛课程改革的新趋势。

2. 自由社会中的通识教育目标委员会

1942年11月,在参加一次俱乐部晚宴时,科南特遭到自命为“新一代教育理论发言人”的克尔盖特大学(Colgate University)校长考利(William H. Cowley)的挑战,此人认为哈佛大学宣称的领导者身份名不副实,至少不能抗衡芝加哥大校长赫钦斯(Robert M. Hutchins)风生水起的“名著阅读”运动。他建议科南特任命一个专门委员会研究全国范围内自由教育的未来,“当战争结束时,美国领军大学应该形成一个计划去激发和指引其他学校”。这种观点深合科南特的精英主义和全局意识,几周后,科南特便召集哈佛校内外人士商讨委员会的事项。会上敲定了委员会的经费,与会者对这个计划颇有信心,有人预言美国所有报纸的头版都将刊登这次调查报告^[22]。

这个委员会就是1943年成立的“自由社会中的通识教育目标委员会”。该会由十二位成员组成,当时哈佛文理教授会主席、历史学教授保罗·巴克担任主席。巴克是二战期间实际管理哈佛大学的三人之一,他是科南特的好友,“忠心耿耿的副手”,与科南特对战争和教育享有很多类似的看法。委员会副主席约翰·芬利(John H. Finley)是希腊语教授,其人生目标是成为“全面均衡的人,可以将智力和一系列社会技能及其他技能结合起来,尤其是能令人精通运动的技能”。这个人生

目标充分说明他的希腊语学术背景,这是自柏拉图以来西方文化传统中的理想人模型^[23]。除了巴克和芬利以外,委员会还有两位历史学家、三位教育界人士以及哈佛大学兼任行政职务的一些高级教授,包括政治科学系主任、哲学系教授、英语语言研究委员会主管、生物学副教授、动物学教授^[24]。在自然科学占绝对统治地位的时代,这个委员会只有两名自然科学学者,而且还不来自当时最有影响力的物理系和化学系。过多的历史学家或许代表了科南特个人的偏好,但除了巴克的组织工作以外,历史学家们并没有对最后的报告贡献太多。意外的是,三位教育界人士也不是报告的主要作者。很多文本指出,红皮书的主要撰写者包括古典学者约翰·芬利,政治科学家本杰明·莱特(Benjamin F. Wright)、英语语言研究学者艾弗·理查兹(Ivor A. Richards)和哲学家拉菲尔·德摩西(Raphael Demos),其中尤以约翰·芬利贡献最大——除了一位社会科学家,全是人文学者^[25]。

委员会的运作主要依靠次级委员会和会议进行,次级委员会包括英语和文学、数学和科学、社会研究、妇女高等教育中的特殊问题这四个分类。在委员会致科南特校长的信中,成员们是这样述职的:“委员会每周定期全体碰头一次,经常见得更多,并且周期性地与世隔绝起来进行连续数日的会谈。我们保留了一个中央办公室,无数备忘录涌入其中,同时每天都有一些并非全体会员出席的小组在此非正式性地碰面,讨论我们的问题。我们既

向大学中的同事寻求建议,也咨询那些有着不同生活轨迹、来自国家不同区域的人们。我们把顾问们带到剑桥(Cambridge),有时是一些个人,有时是若干小组。”委员会强调自己已经尽其所能地调查了“丰富多样的美国教育思想和经验”,同时形容这次调查过程为“共同的自我教育”过程^[26]。有限的材料证明了委员会所言非虚,在校内,研究女性高等教育问题的成员曾向拉德克利芙学院的学生和一千名女性校友发放问卷来了解女生的意见。在校外,巴克和同事们采访了“大学校长们和社会工作者,工会领导人和幼儿园教师”。

经过两年多的调查研究,1945年,以“哈佛红”(Crimson)为封面的报告《自由社会中的通识教育》出版了,也因此有了别名“红皮书”(Redbook)。这本书的影响远远超过上所有报纸头版的期望,成为美国高等教育史研究不可绕开的文件。20世纪70年代课程改革的参与者菲利普·凯勒认为,它“标志着通识教育运动的一次重要高潮”^[27],但高潮绝不意味着产生共识。到1950年,红皮书已经销售了四万余册,但读者们给出的评论却千差万别:有人斥之为没有根据的“新点子”(new ideas),也有人批评它太注重过去的智慧;有人相信它是战后教育改革的权威文件,也有人指出它的流行只因为人们迷信哈佛^[28]。事实上,争议本身就意味着影响力。许多批评声音揭示的并非红皮书自身的缺陷——红皮书不可能面面俱到,如果人们发现问题没有讨论到,只是因为这样重量级的作品在当时太少。

三、科南特改革的成果： 哈佛红皮书

本文最后将讨论红皮书本身，去审视它如何回应科南特这一代知识分子发现的社会问题，去整合新兴学科和古典学问、界定美国社会共同文化、寻找民主运行的基础、确立通识教育的内容和目标。同时，因为主要出自人文学者之笔，红皮书实际上成为人文学在科学时代的自辩词。在梳理和重整知识体系的过程中，我们看到了人文学者捍卫人文学思想价值、学术价值和历史价值的努力。保卫民主制度的时代使命和肯定人文学科的愿望在红皮书中交织，成为一个独具特色又严整雄辩的通识教育理论。

1. 专业化社会中的民主问题

红皮书以伯里克利和柏拉图的两段话开篇，提出了全书最重要的问题：民主社会如何在多样化和共同标准之间找到平衡？伯里克利赞美多样化知识的好处，而柏拉图则质疑是否该放任青少年接触有悖于社会基本信条的思想。给民主社会带来力量的个体创造力同时又带来了意见的冲突，甚至带来了根本标准上的分歧，如何解决这种状况？^[29]

这个颇有哲学意味的问题有其现实背景，根据红皮书可以概括为知识大爆炸、教育系统的膨胀和混乱和现代社会的复杂性。这三个现象纠缠不清、相互影响：首先，现代社会本身的复杂性导致了专业化倾向，例如“大科学”这种科研形式正因为当代科学问题过于复杂，依靠个体科学

家的智慧无法解决，必须要数名甚至数十名术业有专攻的科学家合作研究；然后，这种与现代社会复杂性相适应的专业化生产体系在知识生产上卓有成效，由此导致了知识大爆炸；知识爆炸又使个人难以充分理解和利用多个专业的知识，而只能成为一名专家，在有限的知识领域贡献自己的力量；最后，整个专业化知识生产体系导致了教育体系相应的扩充和混乱，学校不仅要适应不同年龄段的学生，还要适应同龄学生在就业取向、专业兴趣乃至智力水平上的差异。

委员会肯定了专业化是美国民主力量的源泉，它释放了公民的能量，满足了公民的不同需要；但这篇报告更关注专业化的弊端。从整个社会来说，在专业化体系里，公民们接受的训练和承担的职位各不相同，社会的联结纽带因此削弱。这些纽带包括提供认同感的“共同遗产”、提供方向的“共同目标”、提供行为依据的“共同标准”或“共同公民意识”。从个人来说，各专业内部的个人接受的教育高度同质化，因而缺少对其他领域事务的判断力。他们无法参与民主社会的管理，甚至无法高质量地生活。因此，从美国教育的整体规划来说，通识教育的目标应是“以差异为条件的统一”：既不会因为完全的自由而引发混乱，又不会因为完全的一致而扼杀创造力。从公民个人的培养来说，通识教育则旨在培养“好人和好公民”：前者意味着个体各种能力的综合发展和平衡，后者强调在民主社会中既独立自由又能与人合作的品质。

红皮书希望在美国各级教育系统中推广的,正是既致力于社会健康运行和又希望个人全面发展的通识教育^[30]。

2. 红皮书中的通识教育思想

如前文所述,专业化为现代社会带来高效率的同时也带来了离散和混乱,而通识教育是纠正专业化弊端的工具。通过和新兴的专业教育以及传统的自由教育进行比较,红皮书划定了20世纪美国新版本的通识教育,这是红皮书的一大创新。

首先,委员会分析了专业教育和通识教育的关系。两种教育的差别主要在于视角和方法:专业教育关注学生的职业能力、强调精确性,常将研究对象从背景中抽象出来深入钻研;而通识教育关注人类共同的价值、情感、思维方式,强调知识体系的复杂性和联系性。但专业教育和通识教育既是对立的,也因此而得到互补。通识教育为人们提供了选择专业的基础和发展专业能力的环境;通识教育建立综合性的整体框架,专业教育为框架填充精确细节;通识教育要回答什么需要做、目的为何,专业教育回答什么能做、怎样做。无论是对个人还是社会,专业教育在分化的基础上往深度和精度推进,而通识教育则致力于发展广度和建立联系,以达到整合个人知识体系和社会不同人群的目的。

和专业教育相对的通识教育古已有之;而将古典时代不能共容的专业教育和通识教育整合到同一个课程体系中,集中分配课程制也已经实现;但红皮书的创新

在于,它认为通识教育不仅和专业教育对立,也和自由教育对立,而一般都认为自由教育和通识教育在内容和目标上是一致的。红皮书承认,就“解放人类”的教育目标和全面广博的教育内容而言,自由教育和通识教育相通;但是两者的差异在科南特的年代显得尤为重要,那就是,自由教育隐含了贵族式等级观念,只能被社会少数人享受;相反,通识教育的“通”不仅体现在知识结构的贯通上,也体现在受教育者的“普通”上。哈佛1945年的通识教育计划,不是个别精英学校的课程改革,而是面向社会大多数人、贯穿美国各级教育系统的通识教育方案^[31]。

通过和专业教育与自由教育的对比,红皮书为通识教育划定了新的轮廓:不同于专业教育,通识教育致力于为个体建立全面的知识基础;不同于自由教育,通识教育希望在不同社会群体间孕育共同文化和目标,而非通过教育固定人们之间的差异。由此出发,红皮书在第二章和第四章规划了通识教育内容。

在第二章中,委员会首先从“遗产和变迁”来探讨通识教育的内容。“遗产”指的是西方历史文化,那些经过了几十年斗争才被排除出本科课程的西方古典作品,在委员会看来既为民主社会提供了理想模型,也为现代人提供了生活的各种模式和范本。就个体学生而言,由于社会发展的连续性,学习美国以及西方世界形成的历史,有助于他们更深刻地理解当下,更好地处理生活中的问题。就社会整体而言,西方经典中关于真善美的想象现在仍

应该成为人们追求的目标,从而为社会提供共同方向、共同价值和共同标准。

当然,科学也是通识教育必要的组成部分。作为一种价值无涉的思维方法,科学给予人们思考的武器。不同于赫钦斯的名著阅读运动一味强调继承文化遗产,红皮书试图调和继承与变迁之间的关系,而科学是变迁的重要力量。文化遗产使人们明白了好的标准,但每个时代的人们仍要经历变迁为这个标准寻找更新的版本;在变迁过程中,我们需要科学训练带来的思维能力^[32]。

对“遗产和变迁”的讨论,也体现了冷战时代科南特们对西方民主命运的关怀。红皮书虽然没有像科南特在《分裂世界中的教育》中那么直白地将通识教育和政治宣传联系起来,但是书中的逻辑确实暗示了西方历史文化的优先位置,也体现了这样的信念:尽管世界在科南特们看来是分裂的,但美国却依然可以被西方历史文化统一成整体。从这点看来,红皮书弥漫着科南特始终抱有的那种乐观态度。

随后,委员会阐述了通识教育的知识论基础,试图通过阐述现代知识结构来寻找通识教育内容。委员会认为知识领域之间的区别在于获得知识的方法:自然科学的方法是形容、分析、解释,偏重求真的事实判断。人文学科的方法则是评价、判断、批判,偏重求善求美的价值判断。两者同样重要,但委员会更强调科学的局限:在无法进行精确测量和科学实验时,我们需要经验分析;在无法得到简单一致的事实时,我们需要来自文明人共识的道德信条。至于

社会科学,它界于科学和人文之间,既要分析又要批判,既要求真又要做出价值判断。根据这种划分依据,委员会认为通识教育的重点不是传递信息,而是勾勒人类知识的概貌,显示不同学科间的关系,辨明三大知识领域的共同之处和根本区别。因此,每种学科在教育上的重要性实际在于教授思维方式、培养思维能力^[33]。

从美国社会现实出发,委员会发现例如西方历史文化这些具体知识需要传递给每个公民。然而,从知识结构出发,传授具体知识又是不合理的,这可能令学生无法把握知识的整体结构而陷入专业化的细节中。因此,委员会最后转入讨论人类究竟需要何种能力和智力特征,来确定通识教育的内容。书中总结了通识教育应赋予人的四种能力:有效思考(think effectively)、交流思想(communicate thought)、做出恰当判断(make relevant judgments)和区分不同价值(discriminate among values)。

有效思考的能力包括以归纳演绎、分析综合来解决问题的逻辑思维能力,在复杂现实中处理问题的联系性思维能力,以及通过想象理解人性和情感、并就此超越现实去进行创新的想象性思维能力。委员会认为这三种能力分别需要自然科学、社会科学和人文学来培养。交流思想的能力以有效思考为基础,包括表达自己令他人理解的能力和理解他人思想的能力。委员会指出,在民主社会里,交流尤为重要,公众之间、公众与政府之间达成一致和取得共识都需要交流;尤其在人们被各种行业分隔的今天,交流为社会提供了理解的可

能。做出恰当判断的能力强调知识应用,这种能力要求人们根据理论对现实进行判断,它无法由理论学习获得,而需通过实例、实践、习惯养成乃至老师的灵活指导。通识教育的终极目标是要让学生在 不同价值中做出明智判断。这要求学生认识不同价值,了解它们的目的、手段、重要性和相互关系。显然,知识的不同领域和价值的关系各不相同,人文学科直面美学价值和道德价值;社会学科在道德中立和人类理想之间谨慎平衡,而自然科学追求的是价值无涉,虽然这有可能引发灾难^[34]。可见,红皮书将人文学放 在了教育目标的顶端,只有学习人文学可令学生获得人类最珍贵的能力——区分不同价值;而自然科学和社会科学研究最终也需要人文学来规范,使它们不致和社会基本价值相悖。

如果通识教育只是为了将知识结构 传递给学生,那么就应该着重培养学生的思维能力,引导他们了解知识体系的不同环节。这种教育方式最终可帮助学生在更综合的知识背景下学习专业技能和知识,体现了通识教育和专业教育的相容性。但是,红皮书更强调通识教育对社会共识和健全人格的塑造,无论是讨论“遗产和变迁”,还是分析人类的智力特性,其结论都是教授具体知识大有必要。教授具体知识的确有风险,需要人们审慎地对现有知识积累做出判断,对课程内容进行规划;也需要人们在意识形态灌输和解放人类心智之间小心平衡。但红皮书知难而上,同时肯定了知识实体和思维能力的重要性,

并将它们融合统一在一个通识教育体系之中,这使红皮书成为最为全面的通识教育宣言。

3. 红皮书:超越哈佛,超越冷战

与红皮书在思想上的巨大影响相比,实践上,根据红皮书开展的具体课程改革却乏善可陈。20 世纪 20 年代哥大的导论课程和 30 年代芝大的名著课程,都因为旗帜鲜明的教育方法而引来关注,但 20 世纪 40 年代哈佛的通识课程仍保守地承袭了集中分配课程制的大部分因素。

红皮书改革方案的主要变化是在人文学科、社会科学和自然科学领域各指定了一门通识教育必修课:“文学名著”“西方思想与制度”以及物理学或生物学导论课程。针对过去没有专门的通识教育管理机构而致其诉求模糊的情况,委员会还决定成立通识教育委员会,负责管理通识教育课程和鉴定学生课业情况等事务。所有计划在 1946 年春天推行,经过三年试行,于 1950 年被正式列入哈佛课程体系。

事实上,红皮书课程方案既没有选修课体制中蕴藏的革命性,也缺少集中分配课程体制的精巧设计,它在教学实践上的优势在于通识课程质量的提升。在红皮书课程思想下,哈佛大学涌现了一批真正带给学生智力启发的通识课程,比如红皮书主笔约翰·芬利的“史诗”课程。而“西方思想和制度”课程更“成为一个经典,成为数千名哈佛学子充满激发性的经历”。红皮书的课程改革还收获了一些意外之喜,费正清(John K. Fairbank)和埃德华·赖肖

尔(Edward Reischauer)的“远东文明史”为学生提供了西方文化之外的视角,托马斯·库恩(Thomas Kuhn)的科学导论课程,开启了科学史研究的新天地。关于后者,哈佛早有科学史传统,科学史之父萨顿(George Sarton)在哈佛的科学史课程直到战后依然拥有大量拥趸。红皮书出台后,对科学史深感兴趣的科南特网罗了更多科学家开设导论课程,其中就包括托马斯·库恩,他关于亚里士多德天文学体系的课程令其走上了科学史研究之路,这说明通识教育鼓励的整体性视角对专业研究亦有帮助。

在哈佛通识教育委员会为2005年课程改革撰写的报告中,红皮书被看作是冷战文件,它的观点和不久后杜鲁门总统任命的高等教育委员会所见略同^[35]。红皮书的确含有科南特对战后世界形势的考虑。一则,相较于苏联对全国力量的高度动员,美国却在战后变得更加离散;二则,相较于苏联的共产主义意识形态,美国对西方自由民主的信仰却松弛下来,直至走向智力上的相对主义。而哈佛师生对红皮书的热情,证明了科南特的担心反映了一种普遍情绪。虽然学生天生反感对增加课程规则,但对红皮书致力于保存西方文明并建立共识的意图,他们表示支持。当时一份学生会报告认为,在“迷茫和灾难时代”,学生更应该“深思永恒价值和文明本身的未来”。哈佛21世纪课程的批评者哈瑞·刘易斯(Harry R. Lewis)在该事例之后评论道:“或许,要想对学院教育的目的达成共识,一次全国性危机还是必要

的”^[36]和埃利奥特、洛厄尔的课程改革相比,20世纪40年代哈佛改革的政治意义大于教育学意义,课程改革的影响也更多体现在学院外而非学院内。

至于红皮书对20世纪美国高等教育究竟有多大影响,从不同角度看会得出不同答案。建议科南特改革课程的考利热情赞美红皮书,认为20世纪美国高等教育还没什么出版物能与之媲美。但哥大和赫钦斯的追随者可能对其不以为然。的确有些学校会追随红皮书的建议对课程进行改革,但从通识教育思想史来看,红皮书的贡献更多在于总结和完善了前一个阶段对通识教育的讨论。哥大是通识教育的开拓者;芝大校长赫钦斯则通过个人魅力、激进改革和教育论著,使通识教育问题广受关注;红皮书试图结合这些通识教育改革先驱的成果,将其整合成一套完整的理论框架。虽然面对各种批评,但红皮书无疑令使沿用一个多世纪的概念“通识教育”变得清晰,阐明了它和类似概念的联系与差异。尤为重要,不同于赫钦斯思想的复古,红皮书的“通识教育”概念可以与现代知识体系和谐共处,虽然因此承受了该体系的一些弊端,比如依旧没有处理好研究和教学的关系;但也保留了该体系产生的无数成果,哈佛大学科学史的发展就是红皮书思想和当代知识体系的结晶。

红皮书超越了哈佛大学,成为冷战时代美国思想史的一部分。但是它也超越了冷战,对现代性进行了反思。在人文学科岌岌可危的年代,红皮书是人文学者的自辩词,但这份辩护并没有以势头逼人的自

然科学或社会科学为靶子;它站得更高,关注的是整个现代知识体系而非其中某一部分。红皮书承认专业化组织形式在知识生产上的优越性。但红皮书相信西方文化有两种力量,一种力量提炼过往知识成果的精华,并超越过去为人和社会提供理想;另一种力量则相信现存理想都有待完善,人们永远需要探索新知,需要改变。专业主义致力于第二种力量,但仅有第二种力量是不够的。因此,红皮书对人文学的重视,不在于将人文学作为现代知识体系中的某一专业知识领域,而在于人文精神:关注价值,关注理想,关注人、社会和历史中的普遍性、连续性和整体性^[37]。红皮书的可贵之处正在于此,即使背负着冷战时代为社会寻找共识的使命,红皮书也从未打算通过灌输和蒙蔽来实现共识,因为共识应当建立在每个公民精神自由和心智完善的基础之上,共识应当来自自由灵魂对各种价值做出明智判断之后的选择。红皮书正因其对真正自由的坚持,超越了战争,成为美国高等教育史的经典著作。///

注释:

[1] “通识教育”含义在美国的转变,参见李曼丽:《通识教育:一种大学教育观》第8页, [北京]清华大学出版社1999年版。

[2] 赫伯特·马尔库塞:《单向度的人:发达工业社会意识形态研究》,刘继译, [上海]上海译文出版社2008年版。

[3] Faculty of Arts and Sciences of Harvard University, *Report of the Committee on General Education*, 2005, p. 11.

[4] 洛厄尔的评价“教得太多学得太少”已经成为对选修课制度的经典评论,这正是他在就任哈佛校长之前的言论。Richard Norton Smith, *The Harvard Century: The Making of a University to a Nation*, Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press, 1998, p. 68.

[5] 科南特于1933年就任哈佛校长,参见 <http://www.news.harvard.edu/guide/intro/hist3.html>, 2009年4月15日。

[6] 莫顿·凯勒、菲利斯·凯勒:《哈佛走向现代:美国大学的崛起》,史静寰、钟周、赵琳译, [北京]清华大学出版社2007年版。

[7] [10] 罗杰·L. 盖格:《研究与相关知识:第二次世界大战以来的美国研究型大学》第7-8、32-33、54-55页,张斌贤、孙益、王国新译, [保定]河北大学出版社2008年版。

[8] James R. Conant, 40, *Class Oration, Phillips Exeter Bulletin* 36:5 (July 1940), 6-8. 转引自 James G. Hershberg, James B. Conant, pp. 123-125.

[9] 文理教授会 (Faculty of Arts and Sciences) 一般译为“文理学院”,本文作者曾在一篇评论文章中辨析过该概念,相信 faculty 和一般中文译为“学院”的单词 school、college 概念并不一致,其基本含义是西方大学内一个古老的学者组织——教授会。教授会是有明确职能、组织程序和固定活动的正式组织,它定期开会,通过投票的方式决策。就哈佛大学而言, FAS 是其制度和精神的核心。在哈佛大学 FAS 的主页上, FAS 被定义为一个监督管理属下各部门的协商评议机构,本质上是一种教授治校的制度形式。因此,哈佛大学的 FAS 似乎应该译为“文理教授会”。参见刘元:《〈哈佛世纪〉中译本勘误——兼谈学术著作的翻译问题》,载《中国政法大学学报》2007年第2期(总第2期)。

[11] GI Bill 的详细背景参见 John R. Thelin, *A History of American Higher Education*, Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 2004, pp. 262-268. GI Bill 对哈佛大学的影响,参见 R. N. Smith, *The Harvard Century*, pp. 169-170.

[12] J. B. Conant, “Introduction”, *General Education in a Free Society*, p. v.

[13] Mark Solovey, “Project Camelot and the 1960s Epistemological Revolution: Rethinking the Politics-Patronage-Social Science Nexus”, in *Social Studies of Science* 31/2 (April 2001), p. 174.

[14] 此译本将 scientism 译为“唯科学主义”,本文采用更普遍的译法“科学主义”。参见伊曼纽尔·沃勒斯坦:《知识的不确定性》第6页,王昂等译, [济南]山东大学出版社2006年版。

[15] *General Education in a Free Society*, pp. 3-5.

[16] 赫钦斯的通识教育计划参见罗伯特·M. 赫钦斯:《美国高等教育》第45-49页,汪利兵译, [杭州]浙江教育出版社2001年版。

[17] James G. Hershberg, *James B. Conant*, p. 142.

[18] “1933年的哈佛大学最不需要的就是提醒人们蓝血贵族 (blue blood) 这回事。事实上,科南特和灯塔山 (Beacon Hill) 的贵族们没什么联系,正是这些贵族中的某些人质疑大

老远地从多尔切斯特 (Dorchester) 找一位洛厄尔的继承者是否明智。”R.N. 史密斯在后文中简要介绍了科南特惹来争议的出身。R. N. Smith, *The Harvard Century*, pp. 105–106.

[19] 科南特上任后对哈佛的改革举措。R. N. Smith, *The Harvard Century*, pp. 113–115.

[20] James B. Conant, “Introduction”, in *General Education in a Free Society*, pp. viii–ix.

[21] James Bryant Conant, *Education in a Divided World: The Function of the Public Schools in our Unique Society*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1948, pp. ix, 3, 19, 35, 67, 84, 93, 116–117.

[22] N. Smith, *The Harvard Century*, pp. 160–161.

[23] 来自他儿子的回忆。Robert McG. Thomas Jr., “John H. Finley Jr., 91, Classicist At Harvard for 43 Years, Is Dead”, *The New York Times*, Jun 14, 1995, p.9.

[24] *General Education in a Free Society*, fly.

[25] 强调芬利突出贡献的文本有 Lewis, Harry R., *Excellence without a soul: How a Great University Forgot Education*, New York: PublicAffairs, 2006, p. 53; Robert McG. Thomas Jr., “John H. Finley Jr., 91, Classicist At Harvard for 43 Years, Is Dead”, *The New York Times*, Jun 14, 1995, p.9; 指出委员会中芬利之外其他人文学者贡献的文本有: 莫顿·凯勒和菲利斯·凯勒:《哈佛走向现代: 美国大学的崛起》第 60 页; R. N. Smith, *The Harvard Century*, p. 162; Phyllis Keller, *Getting at the Core*, p.14.

[26] “Letter of Transmittal” and “Acknowledgements”,

General Education in a Free Society, pp. xiv, xvii.

[27] Phyllis Keller, *Getting at the Core*, p. 16.

[28] 《哈佛走向现代: 美国大学的崛起》和《哈佛世纪》都介绍了红皮书的反响,《哈佛世纪》列举了许多对红皮书的批评, 比如轻视现代知识、忽视外语学习和新媒体、不关注社会不平等和不幸。莫顿·凯勒、菲利斯·凯勒:《哈佛走向现代: 美国大学的崛起》第 61–62 页; R. N. Smith, *The Harvard Century*, pp. 163–165.

[29] *General Education in a Free Society*, pp. 3–4.

[30] 专业化和社会分化的问题, *General Education in a Free Society*, pp. 5, 30, 54. 建立纽带和通识教育的必要性, *General Education in a Free Society*, pp. 12, 14, 32, 36–37, 39. 对美国教育目标的阐述, *General Education in a Free Society*, pp. 42–43, 54, 74–77.

[31] 关于 general education 和 liberal education 的辨析, 参见 *General Education in a Free Society*, pp.52–53.

[32] *General Education in a Free Society*, pp. 44–51.

[33] *General Education in a Free Society*, pp. 59–61.

[34] *General Education in a Free Society*, pp. 64–73.

[35] Faculty of Arts and Sciences of Harvard University, *Report of the Committee on General Education*, 2005, p. 11. 杜鲁门总统任命高等教育委员会的过程及该委员会的活动, 详见 John R. Thelin, *A History of American Higher Education*, pp. 268–271.

[36] Harry R. Lewis, *Excellence without a Soul*, p. 55.

[37] *General Education in a Free Society*, pp. 55–56, 107–108.