

# 基于比较的我国医学院校通识教育选修课程设计

张 玥

(南京医科大学人文社会科学学院,江苏 南京 211166)

**摘 要:**借鉴“中心与边缘”理论对我国当前医学院校通识教育选修课程的作用和地位进行应然和实然的探讨;通过比较和分析美国哥伦比亚大学、哈佛大学通识教育课程设计的经典模式和国内复旦大学、南京大学通识教育选修课程建设情况,提出我国医学院校通识教育选修课程设计的基本思路:自上而下的学校顶层设计和自下而上的学生群体反馈基础上的师资整合、学科与专业整合、资源整合,以及持续的质量跟踪改进。

**关键词:**医学院校;通识教育;选修课程;比较

中图分类号:G642.3

文献标志码:A

文章编号:1671-0479(2017)03-246-004

doi:10.7655/NYDXBSS20170318

当前,我国现行的本科课程体系主要由“公共基础课”、“学科基础课”和“学科专业课”三部分构成。其中,“公共基础课”均可视为通识教育课程,主要包括思想政治理论课、英语、计算机、军训与体育、通识教育选修课等。运用比较教育学家菲利普·G·阿特巴赫“中心与边缘”(center and periphery)<sup>[1]</sup>理论可以较好地解释我国医学院校通识教育选修课程的应然状态。

## 一、我国医学院校通识教育选修课程的地位和作用

阿特巴赫认为,在现行国际教育有机体中存在着某些大学和知识“中心”,它们处于学术系统“金字塔”的顶端而起着领导作用;“金字塔”的底部则是那些处于“边缘”的大学,第三世界大学虽然在全球范围内无一例外地都是边缘大学,但“第三世界大学对其所在国家的重要性可能要大于世界著名大学如哈佛或牛津对它们自己所处国家的重要性。”<sup>[2]</sup>也就是说,第三世界国家的大学虽然处于世界大学的边缘,但却是本国文化的中心。以下从我国医学院校通识教育选修课程处于“边缘”的实然状态和旨在“中心”的应然状态予以分析。

### (一)应然状态

“中心和边缘”理论同样适用于解释大学内部问题。在医学院校,通识教育选修课程相较于医学等相关专业课程来说,必然处于边缘;但在通识教育课程(公共基础课)体系内部,则应位于较为重要的位置,甚至一定程度上应该说应该处于公共基础课中心的位置。

从外部要求来说,以哈佛红皮书《自由社会中的通识教育》(General Education in a Free Society)为标志的通识教育课程理念几乎席卷世界各国大学。近年来,我国综合性大学纷纷在高考中选拔优秀生源尝试本科教育仅划分“大理科”和“大文科”,前两年的学习阶段不讲专业只分文理来践行通识教育理念。具体到医学教育,IIME (institute for international medical education) 制定的本科医学教育“全球最低基本要求”<sup>[3]</sup>中,“医学职业价值、态度、行为和伦理”、“交流与沟通技能”、“批判性思维”的要求已经提高到与医学科学基础知识、临床技能同样重要的地位。这也意味着世界高等医学教育目标从传统的培养医学高级专门人才转变为“全人教育”——关注点发生了从“技能”到“人”的变化。医学教育培养目标的变化更加体现出医学的“教育”属性。

基金项目:江苏省教育厅高等学校哲学社会科学基金项目“民国时期大学学术权力运行状态研究”(2014SJB168)

收稿日期:2016-12-16

作者简介:张玥(1983—),女,江苏扬州人,博士,讲师,研究方向为高等医学教育,高等教育管理。

从内部需求来说,通识教育选修课程具有鲜明的教育目标和课程特色,这种目标和特色更容易获得学生群体的关注和认同。首先在内容上,通识教育选修课涵盖人文学科、社会科学、自然科学等相关课程,旨在“通”,即学生通过合理选择在各个通识模块的学习体会到知识融会贯通、能力水到渠成的愉悦;其次在形式上,选修赋予教师和学生关于学习内容、学习方式探索和创新的机会,师生自由度更大;第三,人文社科类课程有利于教师个人魅力和榜样作用的发挥,文学艺术类课程有助于提升学生对美的理解水平,自然科学类课程如果能够结合日常生活、实现“从做中来”,就能成功唤起学生的思维延伸和专业热爱。

## (二) 实然状态

近年来,我国一些著名综合性大学在本科生通识教育选修课程建设方面已取得一定成效;反观大部分医学院校,其通识教育选修课程则还停留在“边缘的边缘”,即医学课程的边缘、公共基础课的边缘。总结原因大致有以下三点:①长期以来“重科研”之风导致教学尤其是本科生教育受到一定影响,教学和课程没有得到应有的重视;②独立医科大学医学专业的优势发展一定程度上导致现有通识教育选修课程基本处于附属地位,流于形式,随意性大,缺乏来自学校层面的整体力量;③一门优秀的、饱受学生欢迎的选修课需要教师付出极大心力,要基于学生兴趣、充实教学内容、丰富教学形式、有益思维发展,这种努力相较于科学研究和专业课教学,比较难以获得来自学院、学校层面的认可和重视,仅依靠教师内在的专业发展要求而缺乏外部的积极支持难以持续有效。

相较于思想政治理论课、英语、计算机、军训与体育以必修形式存在于医学院校课程体系之中,并已具备固定的模式和传统;通识教育选修课程恰恰是因“选修”而缺乏整体设计和制度保证,因而存在课程总数少、选修课程少、方法思考课程少等问题<sup>[4]</sup>。

## 二、中美大学通识教育选修课程的模式解读

### (一) 美国大学通识教育选修课程模式

哥伦比亚大学和哈佛大学的通识教育课程体系各有特色,构成当代美国高等教育的两大品牌模式。

哥伦比亚大学是全美高校中最早推行通识教育核心课程的大学之一。核心课程让学生收获人文与自然融通的学习经历,直至学生对自己的兴趣和潜力有所认知,在第三学年确定专业并进入专业课程学习。其核心课程包括“当代文明”、“文学人文”、

“美术人文”、“音乐人文”、“主要文化”、“外语课程”、“大学写作”、“自然科学的前沿”、“自然科学”、“体育”,共计10门。除“主要文化”、“外语课程”、“自然科学”和“体育”有一定的选课自由外,其余课程都是必修课。其特征是以“伟大作品”为课程内容,辅以“小班教学”形式。

哈佛大学核心课程包括7大类11个领域,即“外国文化”、“历史研究A”、“历史研究B”、“文学和艺术A”、“文学和艺术B”、“文学和艺术C”、“道德辨析”、“量化推理”、“自然科学A”、“自然科学B”和“社会分析”。在离自己主修专业最远的8个领域里各选修一门课程并获得学分是学生毕业要达到的必要条件之一。2002年哈佛大学将知识领域缩小为7个,2005年哈佛大学通识教育委员会又建议重新划分为“科学与技术”、“社会探究”、“艺术与人文”三大领域。通识教育课程改革一直持续发生,最新的课程设计为8个模块<sup>[5]</sup>:审美与阐释、文化与信仰、经验理性、道德理性、生命科学、物理科学、世界社会和世界中的美国。其特征是结构上的“分布模式”(distributional model),内容上的“方法领先”,辅以“大班讲座、小班讨论”的形式。

哥大通识教育共同必修课程似乎更接近“通识”本意,体现出课程设计的内在逻辑和一致性,“使一年级学生对现代世界有一个认识,使他们形成自己的观点,帮助他们认识自己接下来的各项学习任务”<sup>[6]</sup>这一点来说,要比哈佛模式的精细化设计更为优秀。但难以避免的是,小班教学有可能因教师水平参差而无法严格控制质量,且对师资和资金支持的要求也使大部分高校止步。而哈佛的核心课程选修模式可以最大限度利用学校的教学资源,发挥学生的自主选择权,保证大班学习中每个学生收获的平等,尽管在小班讨论中也可能因助教学识水平差异导致学习效果差异,但也不影响通识课程入门的意义。目前美国多数高校的通识教育课程仍然参考哈佛模式,我国也如此。

### (二) 我国大学通识教育选修课程建设

国内多所综合性大学引入哈佛模式,构建自己的通识教育选修课程。仅以两所设有医学院、通识教育开展较早的大学为例。

复旦大学于2012年正式组建复旦学院作为本科生院,建设通识教育选修课程“六大模块”:文史经典与文化遗产、哲学智慧与批判性思维、文明对话与世界视野、科技进步与科学精神、生态环境与生命关怀、艺术创作与审美体验,每个模块内设置若干门课程供学生选修。现共计建设核心课程近

180门。特征是由长江学者、国家级教学名师以及知名教授担任主讲教师,以经典导读、助教制度、小班讨论、多元考核、网络互动为教学形式。

南京大学将通识教育纳入本科生“三三制”改课程体系,初步建成中国历史与民族文化、世界历史与世界文明、价值观与思维方法、科技进步与生命探索、经济发展与社会脉动、文学艺术与美感、跨文化沟通与人际交往“七大类别”,在建通识教育课程122门。特征是重组教学内容,名师领衔团队式教学,要求体现基本性、多元性、主体性、趣味性。除此之外,创设性地打造“悦读经典计划”,组织专家精心编撰《南大读本》,以开拓学生视野并帮助掌握与养成阅读经典书目的方法与良好习惯。单元导读课属于全校通识课,记2个通识学分。

通过中外比较,可以得到如下结论。

学校总是在引入先进理念和结合本校特色之间寻求平衡。引入哈佛模式并发挥本校优势是通识教育选修课程建设的最佳路径,如复旦大学和南京大学在设计上不约而同显示出对人文社科类课程的偏重,南京大学开设5门以上通识教育选修课的学院(系)依次为历史学系(20门)、文学院(12门)、哲学系(9门)、文化艺术教育中心(7门)、社会学院(5门)、中国思想家研究中心(5门);而数学系、物理学院、计算机学院、环境学院、医学院等非人文社科类学院(系)大部分仅开设一门精选选修课程,如数学系的“无处不在的数学”、物理学院“科学启蒙”,医学院的“探索免疫与疾病的奥秘”等。

学校如何在照搬模仿和寻求创新之间取得突破。最新的哈佛模式增加了对公民教育、审美阐释和世界中的美国领域内容,体现出课程体系内部价值导向和方法论的调整:为学生的公民参与做准备;告诉学生他们是艺术、思想、价值观等传统的产物,也是其中的一部分;培养学生批判性和建设性地应对变化;更加了解自己言行的道德尺度<sup>[5]</sup>。我国高校应规避唯美国马首是瞻、或亦步亦趋的节奏,在国际化视野下开发本土类课程是必由之路。

对他国通识教育课程模式尤其是公认的先进模式也要一分为二地看待。哥大“伟大作品”的通识教育必修课程体现出“西方中心论”的单一视角;哈佛模式存在到底是基于教师个人专业兴趣和研究方向还是对通识教育本身的认知来设计课程的问题。且在学校指导和学生选择之间的“度”如何控制,课程“体系提供了可选择的课程,却没有提供指导选择的架构”<sup>[6]</sup>。将方法置于内容之上,“其假设是,知道或明白《哈姆莱特》或美国宪法,其重要性

远不如了解这些文本在不同的分析手段或专业观点之下是如何被理解的”<sup>[6]</sup>。这些在通识教育选修课程设计中都值得思考。

通识教育选修课程的“数”和“质”的关系处理。我国医学院校通识教育选修课要实现“在精也在多”的目标,这一点尤其体现在人文社科类课程中,正如上文实然状态中的原因分析一样。课程的优劣不在于教学内容多系统、形式多复杂、成果多丰富,好的通识选修课首先来自学生的认可,这种认可可大多来自课程的影响力。

### 三、我国医学院校通识教育选修课程的设计思路

基于上述对我国医学院校通识教育选修课程的应然和实然分析,结合中美大学通识教育模式的问题思考,我国医学院校通识教育选修课程需要自上而下的学校顶层设计,也需要自下而上的学生群体反馈。

首先,顶层设计来自学校引入先进通识教育课程理念与本校实际和特色的结合。在医学院校应有的通识教育选修课程模块及课程与本校现有的课程之间找出差距,查漏补缺,弥补不足;其次,优秀的通识教育课程无一例外显示出对学生兴趣和帮助度的提升。开展本校大范围学生样本调查对于通识教育选修课的模块建设、内容指向、形式创新等方面大有裨益,同时或许也可避免上述关于哈佛模式中到底是基于教师个人专业兴趣和研究方向还是对通识教育本身的认知来设计课程的问题。在此基础上,实现“三个整合”是操作层面的思路。

#### (一)整合本校师资

整合师资意味着需要像科学研究的学术团队一样建设通识教育课程的教学团队。课程的开发尤其重要,需要调动学生积极性和主动性,这就需要在课程开发之初就有所考量。如人文社科类课程要兼顾课程的基本性和趣味性,如“中国古代经典名著导读”比“哲学概论”更具趣味也体现教学基本方法;自然科学类课程要注意结合日常生活提高学生旨趣,如“无处不在的数学”与“概率论”的比较、“奇妙的人体世界”与“层次解剖学”的比较,都能体现前者在课程开发设计中的教学用心。课程开发需要兼顾数量和质量,这是对师资整合的要求。

#### (二)整合学科和专业

整合不同学科和专业,形成跨学科或跨专业课程团队,从而形成交叉课程,这一点对医学院校来说尤其富有挑战和特色。这种课程既能体现医学特

色,又能引起学生兴趣,同时也有利于教师在教学中探究“教学学术”、实现研究与教学相结合。如“跟《实习医生格蕾》学医学英语”、“医学的历史与文化”、“医疗纠纷典型案例法律解析”这类课程体现出明显的交叉特点。当然,如果能在医学与人文融通的理念下实现自然科学类课程与人文社科类课程的结合交叉则更佳。提高课程质量是对学科和专业整合的要求。

### (三)整合课程资源

整合资源是医学院校师资相对集中于自然科学的实然状态的合理补充。互联网+时代的技术发展为教育形式的丰富提供可能,网课和慕课等的强势引入为高校课程带来活力。但鉴于人文社科类课程的特点,网课、慕课仍应在本校师资条件确实无法负担的情况下优势引入,并注意课程甄别。

如果说来自学校层面的顶层设计和学生层面的意见反馈是课程整合的基础,那么课程实施后的持续性跟踪则是质量保障。这种监控可以是教师针对个人教学的反思,但更多应来自学院和学校层面的整体行为,如设计教学质量反馈问卷、开展随机访谈等。国外大学的经验是在教务系统或学校公共课教学部门下设专门的“通识教育中心”,制定通识教育目标,进行通识课程规划,独立运作。

课程建设,理念先行。“通识并不是叫一个人懂

得许多,自然科学懂一点,人文科学也懂一点,美术音乐都懂一点”<sup>[7]</sup>,而是“让学生明白,自由教育中的一切都以某种方式影响到他们离开大学后的生活,而更重要的是,这些关联将令他们对此刻学习的学科产生终身的兴趣。”<sup>[5]</sup>

### 参考文献

- [1] 菲利普·G·阿特巴赫. 比较高等教育:知识、大学与发展[M]. 北京:人民教育出版社,2001:37
- [2] P·G·阿尔特巴赫, 蒋凯(译). 作为中心与边缘的大学[J]. 高等教育研究,2001(4):21-27
- [3] 陈刚. 医学教育全球最低基本要求[J]. 复旦教育论坛, 2002,23(2):1-5
- [4] 陈小红. 试论通识教育与大学改革[J]. 复旦教育论坛, 2006,26(1):12-15
- [5] 罗旻. 哈佛大学通识教育的理念创新与改革——哈佛大学通识教育工作组报告[J]. 北京航空航天大学学报(社会科学版),2015,28(5):95-104
- [6] 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教育课程体系之争[J]. 复旦教育论坛,2011,9(1):43-46
- [7] 鄢彬华,谢黎智. 通识教育的内涵辨析[J]. 教育学术月刊,2010(6):17