

中国通识教育 20 年: 进展、困境与出路

王洪才, 解德渤

(厦门大学 教育研究院 福建 厦门 361005)

摘要: 通识教育在高等教育学界是一个蕴含丰富而又极具争议的话题。它以教育对象的广泛性、教育目的的解放性和教育内容的均衡性等核心理念而备受推崇。回顾中国通识教育 20 年的历程可以发现“自上而下”的文化素质教育与“自下而上”的通识教育形成了特色鲜明的两个阶段,前十年以文化素质教育为主,而近十年通识教育渐居主流且显露出本土特色。这一变化折射出通识教育实践从“政府主导”向“高校自主”转化,也反映出我国通识教育探索日渐深入。我国通识教育实践仍面临着专业教育与通识教育难以融合的困境,为此必须采取合适的措施才能走出困境。

关键词: 通识教育; 文化素质教育; 高等教育

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 0438-0460(2015)06-0021-08

在我国高等教育学术界,通识教育(General Education)是一个韵味无穷且极富争议的话题,因为通识教育理念在特定时空往往被赋予不同意涵。毋庸讳言,通识教育在我国港台地区发展较为顺利,而在内地常常一波三折。1995年,教育部(原国家教委)推行的“文化素质教育”可被视为“中国版”通识教育的原型。^[1]尽管有学者刻意将“通识教育”与“文化素质教育”区分开来,^[2]但其实质的相通性则不容置疑。可以说,文化素质教育就是通识教育的“中国版”。新世纪以来,通识教育似乎更为名正言顺,渐渐具有统合文化素质教育之势,从而成为“中国版”通识教育发展的新特点。2015年是我国内地高校开展文化素质教育20周年,也是“中国版”通识教育进入“弱冠之年”,通识教育为什么在我国高等教育中会获得认同?它的发展前景如何?当下面临什么样的困境?这一切都值得我们深思。

一、通识教育的三重意蕴

学界公认,通识教育是针对工业革命以来高等教育专业化日益严重的情势而诞生的一种教育理念。但从渊源上看,它直接来自于古希腊的自由教育(liberal Education)理念。^[3]毋庸置疑,通识教育为自由教育理念注入了新内涵。现代意义上的“通识教育”概念最早由美国学者帕卡德(A. S. Packard)于19世纪初期提出,之后经过艾略特(C. W. Eliot)的“自由选修”、劳威尔(A. L. Lowell)

收稿日期: 2015-09-10

基金项目: 教育部哲学社会科学研究重大委托项目“中国特色高等教育思想体系研究”(13JZDW004001)

作者简介: 王洪才,男,河北永年人,厦门大学教育研究院教授、博士生导师,教育学博士;解德渤,男,河北衡水人,厦门大学教育研究院博士研究生。

的“集中分配”、赫钦斯(Robert M. Hutchins)的“名著计划”、科南特(James B. Conant)的“通识计划”以及博克(Derek Bok)“核心课程”的丰富与发展,形成了别具特色且影响深远的美国通识教育观。

自20世纪初以降,许多学者都试图澄清通识教育概念,但“迄今为止,没有一个概念像通识教育那样引起那么多人的关注”,“也没有一个概念像通识教育那样引起那么多人的歧义”。^[4]由此,试图定义通识教育似乎是徒劳的。倘若从词源学角度分析,“通识教育”源于拉丁语“studium generale”,意为“来自各方的人一起学习”。^[5]就此而言,通识教育中的“general”并非简单理解为“普通的、一般的”,而是带有拉丁文的原意“for all”,即拥有“面向所有人”的民主色彩,而非只面向某个群体的精英教育。如此看来,通识教育的第一重意蕴即教育对象的广泛性。

尽管通识教育是针对专业教育的弊端而出现的,但目前人们关于二者关系的认识并不一致,以下三种观点比较具有代表性:(1)通识教育与专业教育是并列概念;(2)专业教育是通识教育的上位概念;(3)专业教育是通识教育的下位概念。^[6]这三种观点代表着不同的言说立场。一般而言,第一种观点在当前更容易被人们接受,因为它与通识教育兴起背景直接相符。第二种观点在教育实践中较为流行——将通识教育等同于稀释了的专业教育。这显然是对现实的一种误读,其结果是通识教育难以受到足够重视,甚至消弭于无形。第三种观点则是一种理想判断且带有一定的复古味道。因为高等教育不可能再回到古代那种纯粹知识追求的时代,专业性仍是当代高等教育的主旋律。

在教育实践中,贬损或夸大通识教育的功能都不足取,理应将专业教育与通识教育视为达成教育目标的同等重要且不可分割的有机体。事实证明,通识教育绝不是高等教育中可有可无的点缀品,因为人类无论发展到何时,都必然要思考“人之为人”的根本,这正是通识教育的旨趣。台湾学者黄俊杰教授指出“所谓通识教育就是一种建立人的主体性,以完成人之自我解放,并与人所生存之人文及自然环境建立互为主体性关系的教育,也就是说是一种完成‘人之觉醒’的教育。”^[7]因此,通识教育的目的就是使学生建立完整的自由人格,促成其解放与自我解放。简言之,通识教育就是解放人的心智,并且使人的知识、能力与见解等免于狭隘化的教育过程。因此,通识教育的第二重意蕴在于实现个体心智的自我解放,迈向精神自由的人生境界。

由于通识教育是为了“培养积极参与社会生活的、有社会责任感的、全面发展的人和国家公民”,^[8]实现社会治理,为此,它要求在内容上:(1)不仅要考虑所传递价值观念的普适性,也要考虑本国甚至是地方的实际情况。(2)不仅要有理论课程的心智启迪,也要安排一定的活动课程来获得深层体验。(3)不仅要强调人文教育的价值,也不能忽视科学教育的重要性。(4)不仅要设计一些基础性的共同课程,更要开发一些可供学生自由选择的发展性课程。这意味着通识教育内容的整体设计应该遵循普适性与地方性、理论性与实践性、人文性与科学性、基础性与发展性相结合的四项原则。就此而言,通识教育的第三重意蕴在于教育内容的均衡性。

通识教育的三重意蕴,即教育对象的广泛性、教育目的的解放性、教育内容的均衡性,已渐渐成为人们对通识教育的基本共识,从而也成为我们分析通识教育实践的基本维度。

二、我国通识教育的本土探索

事实上,我国古代就具有浓厚的古典人文教育传统,它与通识教育精神具有一定的契合性,至近代出现了本土古典教育传统与西方通识教育经验相际遇的奇特图景。^[9]但新中国成立后,我国教育系统以苏联模式为原型,通识教育实践被迫中断。应该说,专门教育模式对我国迅速建立高等教育体系、促进国民经济的恢复与发展发挥了巨大作用,但它所暴露出的弊端也非常明显。高校、

学科以及专业的设置完全按照经济部门来划分,结果使教育沦为经济的附庸。由于强调“专业对口”的培养模式,学生适应面非常窄,难以回应瞬息万变的社会需求,从而成为改革开放后高教改革的重点。遗憾的是,这种专业至上的思维倾向至今仍未完全破除。为解决由文理分科、过分专业化而造成的窄化思维以及人文素质薄弱等问题,我国于1995年开始在北京大学、清华大学、中国人民大学、华中科技大学(原华中理工大学)等52所高校推行文化素质教育试点工作,由此开启了“中国版”通识教育的探索之路。

(一) 政府主导下的通识教育

我国前十年的通识教育体现出政府主导、一批知识精英积极参与的特色。^[10]其中代表性人物有:教育部原副部长周远清教授、华中科技大学校长杨叔子院士、中山大学甘阳教授、北京大学原副校长王义道教授、清华大学原副书记胡显章教授、西北大学校长张岂之教授等。在此期间,政府将“文化素质教育”作为高等教育领域的一项国家意志与政府行为予以推动。1994年8月,我国颁布了《中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》,文件中第一次使用了“素质教育”的概念。而后,高校文化素质教育工作的指导思想则由1994年底提出的“注重素质教育、重视创新能力培养、注意个性发展”发展为1998年的“提高大学生的文化素质、提高大学教师的文化素养、提高大学的文化品味与格调”。从“三注”到“三提高”的转变,折射出文化素质教育的对象范围在不断扩大。为进一步加强高校文化素质教育工作的指导,教育部于1998年10月在清华大学宣布成立高等学校文化素质教育指导委员会,文化素质教育的管理机构就此确立。1999年6月,中共中央国务院做出《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,高校的文化素质教育由“典型示范”向“全面推进”的阶段迈进。之后,国家建立了32个国家大学生文化素质教育基地,组织编写“大学生文化素质教育书系”,举办一年一度的“五月的鲜花”全国大学生大型校园文艺演出活动等。^[11]至此,这场由政府主导的文化素质教育运动在高校中如火如荼地开展起来。可以看出,文化素质教育的出发点是面向全体学生,而非个别学生。

恰在此时,高校扩招时代的到来,带动了通识教育的转型。从1998年到2002年,全国普通高校招生规模从108万人增加到340万人,高等教育毛入学率从不足8%达到15%以上。2003年,全国本科、高职高专共招生382万人,毛入学率达到17%,高等教育在校生总规模达到1900万人。2004年,我国高校总在学人数突破2000万,拥有世界上最大的高等教育规模。^[12]高等教育大发展,使我国高等教育快速迈进大众化阶段。这也就使得我国的文化素质教育承载着与域外通识教育所不同的另一重使命——缓解因高校扩招所带来的学生整体素质下滑、师资水平下降以及学校急功近利的风气等诸多问题。

在此过程中,一批研究型大学以此为契机开启了文化素质教育改革或通识教育的探索:2000年5月,浙江大学组建竺可桢学院,重在探索面向优秀本科生的人才培养模式。2001年9月,北京大学启动了以培养拔尖创新人才为目标的“元培计划”。实际上,它们都属于“精英教育”模式,是“985工程”背景下创建世界一流大学的重要举措,并不属于严格意义上的通识教育。2003年秋季,哈尔滨工业大学组建“基础学部”,面向全校一年级本科生启动通识教育模式,这契合了通识教育对象广泛性的特质。这个阶段的通识教育主要是为了扭转专业口径过窄、学生素质下降以及冲击世界一流大学等现实目的而出现的,与通识教育解放性的终极目的不同,从而体现出一种阶段性或过渡性特点。在教育内容方面,思想政治教育与课外文化活动作为核心内容进入通识课程的行列,与通识教育内容所倡导的均衡性特点也大异其趣。这说明,“中国版”的通识教育带有强烈的本土特色。

在这一时期,我国的通识教育主要是以文化素质教育的形式展开,由政府主导,部分研究型大学参与,以政治教育与人文教育为核心,以第二(课外活动)、第三(宿舍文化)课堂为主要阵地的教

育模式。

(二) 高校自主探索的通识教育

近十年来,我国通识教育的主导力量开始转向大学的自主力量,这是高校教育改革自主意识不断增强的结果。自2005年开始,政府的行政强制力量开始弱化并转化为一种政策引导力量。2005年以后,文化素质教育由“三注”“三提高”转为“三结合”,即文化素质教育与提高教师文化素养相结合、文化素质教育与思想政治教育相结合、人文教育与科学教育相结合,国家通过建立素质教育基地、成立素质教育研究会或工作委员会引导各类高校积极开展教育工作。2006年7月,国家审批通过第二批大学生素质教育基地61个,共涉及院校157所;2011年11月,“大学素质教育研究分会”成立,专门指导和研究普通院校如何开展文化素质教育;2014年4月,“高职素质教育工作委员会”正式设立,高职院校的文化素质教育工作也被提到重要地位。可以说,政府从“主导者”到“引导者”的角色转变,为高校开展自主探索开辟了空间。

近十年来,通识教育声音慢慢高于文化素质教育声音,这反映了高校自主探索的热情不断高涨。2005年9月,复旦大学成立“复旦学院”,下设“志德学院”“腾飞学院”“克卿学院”以及“任重学院”等四个学院,面向全体本科一年级学生开展通识教育。其借鉴了国外的住宿学院制并融合了我国古代的书院传统,开辟了通识教育的一种模式。2006年3月,南京大学将1998年组建的“基础学科教育学院”命名为“匡亚明学院”,对优秀学生实行大类培养。2006年秋季,清华大学推出了“文化素质通识教育共同核心课程计划”。2007年9月,北京大学“元培学院”成立,每年在全国招收200余名学生。2009年博雅学院在中山大学挂牌成立,30余名学生在本科期间深入研修中西方文明传统及其经典著作。2012年9月,西南大学发起“名著选读计划”。此外,高职院校在通识教育方面的探索热情也高涨起来,如广东顺德职业技术学院“通专结合”的教育模式就颇有代表性。^[13]

(三) 国际化助推高校自主探索

我国通识教育在“中国化”的进程中广泛借鉴了世界上通识教育的经验,尤以美国为主。如清华大学推出的“历史与文化,语言与文学,哲学与人生,科技与社会,当代中国与世界,艺术与审美,法学、经济与管理,科学与技术”等八大共同核心课程计划,实际上是哈佛大学“核心课程”教育模式的引入。西南大学的“读名著拿学分”,就是芝加哥大学“名著计划”所折射出的永恒主义教育理念在中国的再现。^[14]此外,我国部分高校探索的“通专融合”教育模式,在英国、日本等国家也较早盛行。^[15]许多高校将英语、计算机、礼仪等课程纳入通识教育的范畴,并作为对学生就业技能的重要训练,这与加拿大“就业技能导向”的通识教育模式颇为相似。^[16]这意味着,世界通识教育实践模式已经走向多元化,而我国则积极吸收世界通识教育的有益经验,并在此基础上逐步探索具有中国特色的通识教育模式。

不可否认,“中国化”的通识教育在对象、目的以及内容三方面均具有自己的特色,因为我国通识教育进程不仅与高等教育大众化联系在一起,而且与创建世界一流大学的雄心以及培养拔尖创新人才的企盼密不可分。北京大学的元培学院、浙江大学的竺可桢学院、南京大学的匡亚明学院以及中山大学的博雅学院都属于精英教育模式。除此之外,面向全体学生的通识课程也在逐步探索之中,复旦学院就是一例。因此,从教育对象来看,我国的通识教育精英化趋向明显。在教育目的上,我国通识教育的规范性较强。这种规范性尤其表现在政治理论与思想品德等课程设置上。在教育内容上,我国的通识课程政治性较为突出。这说明,我国的通识教育已经不同于西方的通识教育,也与原来的文化素质教育区别开来。

通识教育由政府主导开始转变为高校自主探索,实施范围由研究型大学向外扩展,教育载体也转向以第一课堂为主、第二三课堂为辅。这预示着通识教育开展从面上走向深入。

三、我国通识教育面临的主要困境

通识教育虽然在我国取得了巨大成绩,但遭遇的挑战也是严峻的,其中最大的挑战莫过于如何突破专业教育定势思维的影响。

(一) 如何打破通识教育与专业教育的对立

虽然通识教育是为了克服过分专业化教育的弊端而提出的,但对通识教育如何弥补专业教育弊端却乏有良策。在实践中,人们不自觉地将两者对立起来,甚至把通识教育误以为稀释后的专业教育。如许多高校开设大量“概论”“导论”等课程就是以通识课程名义出现的专业课,只不过在难度上大大降低,学生可以轻松过关,从而成为了一种“酱油课程”。^①更严重的是,许多专业课教师误以为通识教育与自己无关,认为通识教育就是公共课或选修课的事情,不知道通识教育乃是一种人格教育,应该贯穿于所有专业教育之中。事实上,许多管理者也把专业教育与通识教育当成了两个事物,属于两种课程,即认为通识教育独立于专业教育。英国哲学家怀特海(Whitehead)指出:“并没有一门课程只给学生普通陶冶,而另一门课程只给专门知识……你不能把一件无缝的学问外套割裂开来。”^[17]

从根本上说,两种教育形式对立是传统管理机制运作的必然结果。传统管理机制实现“条块化”管理,通识课程由学校的“条”来管理,专业课由学院实行“块”来管理,认为通识教育或素质教育就是增加一些新课程,从而把实行通识教育当作在原来课程模式上的简单相加,这种理解方式和管理方式都没有把握通识教育的要旨。这也说明,如果不打破传统的条块分割的管理模式,通识教育就很难推行。在此,复旦大学的复旦学院模式是打破传统管理模式的一种尝试,尽管其效果还需留待日后观察。

(二) 如何走出通识教育名“扬”实“抑”的命运

香港中文大学原校长金耀基曾经指出“我们不难发现通识教育在当代大学教育中正出现一种矛盾与困境:一方面,在教育理念上,通识教育的重要性被不断地肯定;而另一方面,在实行中,通识教育的重要性又不断地被淡化,甚至忽视。”^[18]这一描述不仅适用于香港,也是内地许多高校通识教育状况的真实写照。公共基础课在内地的通识教育中扮演着重要角色,尤其是“两课”(马克思主义理论课、思想品德教育课)在其中占据主导地位,但其教育效果并不理想,且对其他通识教育课程产生了一定的抑制作用。

毋庸讳言,许多教师开设的所谓的“通识课程”要么是自己的博士论文,要么是稀释了的专业课程,抑或是充满娱乐性的课程。这些课程难以调动起学生的学习兴趣,也不能满足学生的真正需要,从而“必修课选逃,选修课必逃”的现象成为一种常态。如此看来,学校在通识教育的课程设计方面缺少必要的审查机制,通识课程很容易沦为“混学分”的课程。许多高校规定必修课“挂科”必须补考或重修,而选修课“挂科”则不必补考、重修,只要修满毕业要求学分即可。两种政策制造了两类课程的地位差异,造成学生“课程等级”观念——专业必修课最重要、公共必修课次之,选修课最不重要。如此,作为选修课的通识课程的命运就可想而知。由此可见,自由选修成为通识教育实践中风险最大的一种模式,因为它意味着通识教育可以被忽视。^[19]

(三) 如何克服通识教育“知识化”倾向

为达成通识教育目标,不少高校都着力选择与优化通识课程,确定哪些课程可以作为核心课程,哪些应该必修,哪些应该选修及学分如何安排。如北京大学采用“必修与选修相结合”课程,清

^① 酱油课程 指容易获得学分的课程。在我国台湾地区称为营养学分课程。

华大学确立了八大模块核心课程,复旦大学则确定了六大模块核心课程,浙江大学规定了30门核心课程等。^[20]这些课程本无可厚非,但其背后所反映出的“知识中心”或“学科中心”倾向值得深思。^[21]必须指出,“通识教育”中的“识”并不泛指各门“知识”,而是要形成“远见卓识”“有智之识”。像芝加哥大学的通识课程分为六大领域、哈佛大学分成七领域、斯坦福大学分为九领域,^[22]都是这一理念的反映。

需要指出的是,通识教育是在理性主义指导下形成的教育理念,它非常重视理性思维方式训练,认为这是培养一个真正自由人所必须的。但我们常常把通识教育当作扩充知识面的教育。所以哈佛委员会指出“如果我们将通识教育看作是一门又一门的课程,这将是更不幸的。”^[23]因为各门课程不能自动构成一种整体,也不能达成培养人的思维模式的目的。而且这种课程很容易脱离个体的生活实际,从而无法吸引学生兴趣,进而面临着失败的危险。它还可能助长传统的“填充式”的教学方式继续流行,显然这是有违通识教育初衷的。当前,我国许多高校正尝试打破纯知识式的教育模式,通过设立书院(如西安交通大学)或住宿学院,通过生活体验来实践通识教育,弥补生活教育在“第一课堂”上的缺位。

(四) 如何融传统文化于通识教育之中

通识教育在强调内容普适性之际,也需要考虑地方性知识的重要性,因为地方性知识往往渗透着智慧与道德的实践情景。在高等教育美国化日益严重的今天,强调中国传统文化资源的开发与利用显得非常重要。但如何将传统文化资源融入通识教育则成为困扰整个高等教育界的重大问题。中国传统文化源远流长、博大精深,选择哪些文化资源融入通识课程,这本身就是一个极大的挑战。著名的德国社会学家马克斯·韦伯(Max Weber)曾将儒家文化与新教伦理进行了比较,得出“儒家文化的保守性和封闭性阻碍了中国现代化进程”的结论。^[24]中国传统文化以儒家文化为主流,这说明,要把儒家经典纳入通识课程就必须剔除其保守性成分,否则就不利于推进中国的现代化建设。正如有学者所指出的“想用一种农业社会的精神文化来统摄工业社会的物质文明,想用一种缺乏近代意义民主观念的学说来加速政治民主化的步伐,想用一种‘重道轻器’的轻视科学,贱视商业行为的思想体系来推动‘现代化’及‘后现代化’的进程,恐怕是不大现实的。”^[25]

四、我国通识教育的现实出路

(一) 树立多样化的通识教育观念

通识教育并没有一个标准模式,不同高校需要根据自身的特点创造出适合自己的实践模型。无论是“自由选修”还是“分布必修”,是“名著选读”还是“核心课程”,或是几种模式的整合,都属于高校自主权范畴。针对通识教育与专业教育理念相割裂的情形,我们需要大力强调“通专融合”的重要性,提倡通识教育不仅是公共选修课的责任,而且应该是每一位教师的使命。这并非将通识教育泛化,而是准确把握了通识教育“精神成人”的要旨。

(二) 建立统筹性的通识教育机构

目前分割的管理体制严重制约着通识教育的实施效果,因而建立全面统筹的管理机构显得尤为必要。教务处、学生处、团委等部门都或多或少对通识教育进行管理,这种多头管理的方式容易导致师生无所适从和资源浪费。台湾高校几乎都成立了“通识教育研究中心”,就是为了整合通识教育资源。大陆一些高校如厦门大学也成立了“通识教育中心”。值得一提的是,复旦大学成立的“复旦学院”将管理机构与教学组织、住宿学院有机结合起来,堪称制度创新。除此之外,严格课程修读制度、切实建立助教制度,^[26]也是通识教育机构建设的配套性制度。

(三) 开设特色性的通识教育课程

通识课程的泛化现象使各种课程都能以通识教育的面孔出现,从而使得的通识教育威信大打折扣。为此,高校有必要给通识课程“瘦身”,与此同时,需要开发一些独具学校特色的通识课程。因为“地方性知识不但完全有理由与所谓的普遍知识平起平坐,而且对于人类认识潜力而言自有其不可替代的优势”。^[27]研究型大学有责任肩负起开发中国传统文化资源的重任,地方院校可以根据学生的实际情况进行内容的局部调整与改造。除此之外,通识教育也需要开发一些以调查、参观、体验等为主的课程项目。未来通识课程将是普遍知识与地方知识兼具、理性能力训练与实用能力培养相结合的有机体系。

(四) 采用实效性的通识教育方法

通识教育的实施固然有赖于制度的顶层设计,但更需要通过改进教育方法来落实。通识教育的最终目的是使学生摆脱过分专业教育对视野的束缚,获得一种自我解放的能力。显然,这种能力难以通过传统的教学方法而获得,需要依据不同的教学情境并借助师生或者同伴之间的相互沟通、交往方可实现。同时,通识教育作为一项“精神成人”的活动,需要学生的亲身体验以获得认识与实践智慧。互联网教育技术时代的来临,尤其是MOOC的快速发展为许多高校获取优质的通识教育资源提供了契机。就此而言,未来通识教育需要注重讨论学习、体验学习以及在线学习等教学方法的综合运用。

由此可见,通识教育与专业教育的融合不可能在短期内完成,具有中国特色的通识教育是一个逐步建构的过程。

注释:

- [1][10]李曼丽《中国大学通识教育理念及制度的构建反思:1995—2005》,《北京大学教育评论》2006年第3期;甘阳《中国通识教育的务实之道》,《二十一世纪经济报道》2009年8月22日,http://wen.org.cn/modules/article/view.article.php/1372;董云川、周宏《“文化”的遗憾——高校文化素质教育十五载回眸》,《高教探索》2011年第4期。
- [2]王义道《大学通识教育与文化素质教育》,《北京大学教育评论》2006年第3期;曹莉《关于文化素质教育与通识教育的辩证思考》,《清华大学教育研究》2007年第2期;杨叔子、余东升《文化素质教育与通识教育之比较》,《高等教育研究》2007年第6期;王义道《文化素质教育与通识教育关系的再认识》,《北京大学教育评论》2009年第3期。
- [3]连进军、解德渤《作为概念体系的自由教育及其发展脉络——兼与博雅教育、通识教育辨析》,《高等教育研究》2013年第1期。
- [4]The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977, pp.163-165.
- [5]张灿辉《香港中文大学的通识教育改革与大学理念》,熊思东等编《通识教育与大学:中国的探索》,北京:科学出版社,2010年,第189页。
- [6]季诚钧《试论大学专业教育与通识教育的关系》,《中国高教研究》2002年第3期。
- [7]黄俊杰《大学通识教育的理念与实践》,武汉:华中师范大学出版社,2001年,第27页。
- [8][13]李曼丽《通识教育——一种大学教育观》,北京:清华大学出版社,1999年,第17、103页。
- [9]张亚群《中国大学通识教育传统的现代价值》,《华中师范大学学报》(人文社科版)2014年第1期。
- [11]周远清等《从“三注”、“三提高”到“三结合”——由大学生文化素质教育看高等学校素质教育的深化》,《中国高等教育》2005年22期。
- [12]许家康、古小松《中国高等教育发展到大众化阶段》,《中国—东盟年鉴》,北京:线装书局,2005年,第102页。
- [13]陈智《高职院校通识教育与专业教育结合的探索》,《教育研究》2007年第3期。
- [14]解德渤《西南大学名著选读与永恒主义教育理念》,《复旦教育论坛》2013年第4期。

- [15]易红郡《英国大学通识教育的理念及路径》,《华东师范大学学报》(教科版)2012年第4期;江涌、冯志军:《日本大学的通识教育改革及其启示》,《教育研究》2005年第9期。
- [16]钱小龙、汪霞《加拿大通识教育课程改革:以基本就业技能培养为导向》,《现代大学教育》2013年第3期。
- [17]华东师范大学教育系等主编《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,北京:人民教育出版社,1996年,第121页。
- [18]金耀基《大学之理念》,北京:三联书店,2001年,第144页。
- [20]北航高研院通识教育研究课题组《转型中国的大学通识教育》,杭州:浙江大学出版社,2013年,第69-99页。
- [21]李会春《通识教育的知识中心倾向及新通识教育模式初探》,《复旦教育论坛》2011年第6期。
- [22][26]甘阳《大学通识教育的两个中心环节》,《读书》2006年第4期。
- [23]哈佛委员会《哈佛通识教育红皮书》,北京:北京大学出版社,2010年,第44页。
- [24]陶爱萍、汪萍《西学、儒学与中国近代社会转型》,《兰州学刊》2008年第2期。
- [25]陈漱渝《如此“儒学热”能解决现实问题吗》,《哲学研究》1995年第5期。
- [27]叶舒宪《“地方性知识”》,《读书》2001年第5期。

[责任编辑:蔡永明]

The Progress , Dilemma and Outlet of Chinese General Education in the Past 20 Years

WANG Hong-Cai , XIE De-Bo

(Institute of Education , Xiamen University , Xiamen 361005 , Fujian)

Abstract: General Education is a very meaningful and controversial issue in higher education. Its universality on the educated , liberation on purpose and harmony on content was highly valued. Looking back at the past 20 year to carry out the Cultural Quality Education in China , it can be found out that there has been two different phases. One is top-down Cultural Quality Education in the first 10 years , another is bottom-up General Education with native stigma in the recent 10 years. It reflects the changing from “government domination” to “universities autonomy” and deepening of General Education in our country. However , Chinese General Education still faces some abstruseness with professional education. Only when we take some effective measures , these problems can be solved.

Key Words: general education , cultural quality education , Higher Education in China