

# 第一章 导论

研究民国时期大学通识教育课程具有重要的理论价值和现实意义。首先，可以丰富和发展我国大学通识教育课程理论。当前，我国大学通识教育课程的理论研究和体系构建还比较薄弱，大学通识教育课程体系的建构缺少本土理论的有力支撑。民国时期，大学通识教育课程的理论 and 实践探索极为丰富，“通识为本，专识为末”的理念贯穿大学教育始终。因此，对民国时期的大学通识教育课程的研究在一定程度上能够丰富和发展我国大学通识教育课程的本土化理论。其次，能够为我国大学通识教育课程改革与一流大学建设提供有益的启示。通识教育是国内外一流大学培养创新型人才的重要途径。我国当下的大学通识教育课程由于缺乏总体设计与规划，常常是“头疼医头，脚疼医脚”，导致大学通识教育课程改革的实际做法和最终结果不尽如人意。究其原因，不能不说这与忽视对我国大学通识教育的历史研究有一定关系。如果不对我国大学通识教育课程的发展历史进行梳理和总结，人们将难以把握我国通识教育课程发展的整体情况。美好的未来设计与理想建构将很容易成为空中楼阁。因而，加强对民国时期大学通识教育课程的研究，能使我们从历史的视角审视我国通识教育课程的未来走向，为大学通识教育课程改革和一流大学建设提供有益的经验 and 启示。

## 第一节 研究缘起

### 一、“双一流”建设对大学课程体系的挑战

2015年11月5日，国务院发布《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》，简称“双一流”建设，指出要“推动一批高水平大学

和学科进入世界一流行列或前列……提高高等学校人才培养、科学研究、社会服务和文化传承创新水平，使之成为知识发现和科技创新的重要力量、先进思想和优秀文化的重要源泉、培养各类高素质优秀人才的重要基地……促进高等教育内涵发展等方面发挥重大作用”。方案明确提出“双一流”建设的任务之一是“培养拔尖创新人才”，强调要“坚持立德树人，突出人才培养的核心地位，着力培养具有历史使命感和社会责任感，富有创新精神和实践能力的各类创新型、应用型、复合型优秀人才……全面提升学生的综合素质、国际视野、科学精神和创业意识、创造能力”。因而，培养创新型人才是“双一流”建设内在的重要目的之一，“‘双一流’建设的一项重要任务就是培养拔尖创新人才”。

培养拔尖创新型人才必须依托一流的大学(本科)教育。“本科教育质量彰显了一所大学的人才培养水平和办学特色……可以为“双一流”建设营造良好的学术生态环境,为推进世界一流大学建设做出积极贡献,是建设世界一流大学的重要基础和基本特征。”本科教育水平的高低与通识教育质量的高低有密切关系,这一点从美国常青藤高校可以管窥一二。国家“十三五”规划纲要明确提出“改革人才培养机制,实行学术人才和应用人才分类、通识教育和专业教育相结合的培养制度……着力培养学生创新创业能力”。可见,通识教育对于创新人才培养以及高等教育制度改革具有重要的推动作用。通识教育强调的人格教育为创新型人才培养提供了道德保障,其强调的广博知识的学习有利于构建学生良好的知识结构,其注重的能力、方法训练有利于启发学生的创新思维,其对于社会共同价值的追索与坚守则是培养现代“公民”的基础。

---

国务院. 国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通  
知[EB/OL]. (2015-11-05). [http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-11/05/content\\_10269.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-11/05/content_10269.htm).

国务院. 国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通  
知[EB/OL]. (2015-11-05). [http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-11/05/content\\_10269.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-11/05/content_10269.htm).

周光礼.“双一流”建设中的学术突破——论大学学科、专业、课程一体化建设[J].  
教育研究, 2016(5): 72-76.

钟秉林, 方芳. 一流本科教育是“双一流”建设的重要内涵[J]. 中国大学教学,  
2016(4): 4-8.

国务院. 中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要[EB/OL].  
(2016-03-17). [http://www.gov.cn/xinwen/2016-03/17/content\\_5054992.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2016-03/17/content_5054992.htm).

课程是人才培养模式的核心要素。一流的本科教育必须依托一流的课程体系。一流的本科课程体系的培养目标往往有两个重要指向。其一是向内的目标，大学课程目标要指向人的精神和灵魂，强调大学教育的立德树人功能，培养人的价值观、人格、意志、品质、修养等。其二是向外的目标，大学课程应该传授学生的谋生技能，使其拥有一技之长。因此，构建一流的大学课程体系，其课程目标应该包括知识探究、能力建设和人格塑造三方面。这一目标体现了专业教育和通识教育的融合。由此可见，通识教育课程在“双一流”建设中占有重要的地位。建设一流大学和一流学科，犹须建构符合中国特色的大学通识教育课程体系。因而，加强通识教育课程研究，具有一定的现实意义。

## 二、我国大学通识教育课程现状之忧思

我国自古便有通识教育的传统。古代以“四书五经”为中心的、面向科举取士的经典人文教育在某种意义上接近于西方亚里士多德所谓的“自由教育”，即教育的目标不在于传授具体的谋生技巧，而是“传道、授业、解惑”。在孔子看来，君子的修德与修学最终应满足治国理政的需求，“学而优则仕”成为中国古典教育的基本伦理目标。这与亚里士多德的贵族教育在政治性维度上并无太大差别。此外，中国传统的经典处处涉及宇宙之认知、自我之评估、运会之顺应、分位之掌握，以及人际关系之协调等人生重大问题，这些都是通识教育的应有之意。可见，传统的儒学教育一再展现的“统整人格”与“统整知识”密不可分的观点，实质上就是今日我们所提倡的通识教育。

1840年鸦片战争爆发后，西方列强凭借着洋枪利炮开始了对中国的侵略，中华民族面临着亡国灭种的危机。为了救亡图存，洋务派和维新派都注重引进西方的现代科学技术。中国传统的以伦理道德为核心的“通识教育”模式受到冲击，培养具有封建道德观和经世致用的西学艺能之

---

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——比较、评估与展望[M]. 杭州：浙江大学出版社，2013：66.

黄俊杰. 大学通识教育的理念与实践[M]. 武汉：华中师范大学出版社，2001：58.

人成为新式大学的目标，专门教育开始在中国崭露头角。民国时期，中国大批知识分子投身教育，他们试图通过实业教育、职业教育来挽救中国的危亡；近代教育先哲们通过教育救国的道路虽然没有走通，但他们致力于发展教育的论述依然闪耀着智慧的光芒。由于工业化和富强逻辑的作用，中国在普遍建立现代大学的进程中已经逐渐产生了通识教育与专业教育之间的竞争和摩擦，且专业教育之强势已日见端倪。

中华人民共和国成立以来，指导思想上的苏联化和国家任务上的工业化为专业教育提供了更具政治正确性的理由。1952年的院系调整，在强调专业教育的基调下，全国范围进行了大学重组，取消了多科性、综合性大学，成立众多的单科专业学院。此后数十年里，专业教育不断被强化。不可否认，这种专业教育为中国的工业发展培养了大批技术人才，同时一批理工科大学获得发展，形成了庞大的理工科高等教育体系。但随着我国经济体制的转型，大学教育过于专业化的危害逐渐显现，并被相关部门及教育人士意识到，其突出表现为：所培养的学生知识窄化，可持续创新能力不断下降；人格教育缺失，学生难以有效融入社会，承受挫折；整体技术群体缺乏有效的合作基础和经验，学生协同创新能力较差。

1995年，原国家教委高教司发布了《关于开展大学生文化素质教育试点工作的通知》，要求高校要使在校大学生不仅学好本专业的知识，同时还要具备专业以外的广博知识基础和修养，特别是人文社科、自然科学以及文化艺术相关方面的基础知识，使大学培养的专门人才具备较高的文化素质和修养。1998年，教育部发布《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》，明确将“素质教育”作为高校教学改革的重要任务。1999年，中共中央和国务院联合颁发了《关于深化教育改革全面推进素质教

---

李森，汪建华. 我国乡村教育发展的历史脉络与现代启示[J]. 西南大学学报（社会科学版），2017（1）：61-69.

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——比较、评估与展望[M]. 杭州：浙江大学出版社，2013：67.

我国于20世纪80年代才开始对“通才教育”“素质教育”等的研究，其概念和内涵与通识教育不尽相同，但相通相似之处颇多。随着对大学教育研究和认识的深化，特别是进入21世纪以后，高等教育界不约而同地将焦点集中在“通识教育”上，通识教育研究方兴未艾。

育的决定》，并开始在高校推行“文化素质教育课程”，通识教育再次被纳入中国大学的教学体系。

20世纪90年代以来的“文化素质教育”主要是针对过分强调科学教育而导致人文精神的丧失，其着眼点在于道德的完善，因此，改革的内容是加强人文教育。然而，由于对通识教育基本理念的理解偏差，常常是“头疼医头，脚疼医脚”，缺乏总体设计与规划，导致这一系列改革的实际做法和最终结果与通识教育的理念相去甚远。其推行的“文化素质教育课程”或“通识教育选修课”，即今天各学校开设的全校通选课，已成为部分学生逃课混学分的主要对象。

也正因如此，近些年来不少高校开始自主探索在本科培养中开展真正的通识教育实践，如北京大学、复旦大学、中山大学、北京航空航天大学等。2000年以来的大学通识教育课程改革从理念上大致分出两种路径：一种是自下而上的改革。针对现有问题提出改善要求，改革的纲领性论述着眼于现状，在理念目标尚未非常清晰并得到共识之前，先探索式地针对现实问题把工作开展起来。依托于既有非专业指向的各种教育资源，几乎在原地通过改建、扩建或整合，使之逐渐靠近通识教育的标准和要求。另一种是自上而下的改革。由大学领导者创生性地提出一套育人理念或有意识地提倡某一种既成的“先进”理念，依据理念建构起一套培养方案和课程体系，自上而下地发起改革。这两种路径存在不同的风险：自下而上的改革虽然稳妥，但往往由于缺乏长远规划，亦步亦趋，难成体系，收效甚微；自上而下的改革则存在改革全面失败的风险，加之核心理念借鉴西方，难免不适合中国实际。可见，当前中国大学通识教育课程已进入改革的瓶颈阶段。因此，迫切需要加强对通识教育课程的理论研究。

### 三、大学通识教育课程理论研究之偏向

梳理国内通识教育（课程）的研究文献，不难发现大多是译介西方的通识教育课程理论和课程体系，本土的探索和研究往往偏重逻辑演绎和实践总结。通识教育课程话语中充斥着浓烈的西方气息。可见，长期

以来，“人们在近乎狂热的‘借鉴’中冷漠了应有的‘继承’，历次教育改革的指导性文件和教学实践话语充斥着外来的专业术语”。同时，“微薄的‘继承’中也存在着理论上的曲解本意、解释不清和实践上的脱离实际、胡乱运用等问题”。

了解通识教育课程的历史是通识教育课程研究不断前进的基础。如果不对我国大学通识教育课程的发展历史进行梳理和总结，研究者将难以把握我国通识教育课程发展的整体情况。如此，不仅难免将宝贵的时间和精力浪费在重复性研究上；“美好的未来设计与理想建构将很容易成为空中楼阁”，理论研究也往往很难在原有的研究基础之上获得新的进展与突破，在实践中往往也会推进乏力。

民国时期是中国军阀割据、战乱频繁的动荡时期，却是中国高等教育发展的重要时期。许多高等院校（无论是国立的、公立的还是教会大学）相继涌现，蓬勃发展，为祖国培养了一大批卓越的科学家、艺术家、教育家和各类人才。民国时期的大学有其独特的地方，值得现代人去探究与反思。不仅如此，民国时期的教育先贤们对大学通识教育也情有独钟，见解颇深。清华大学校长梅贻琦更是直接提出了“通识为本、专识为末”通识教育理念。

由此可见，通识教育民国时期即已有之。研究民国时期的大学通识教育课程，有利于我们找到通识教育课程研究的现有基础与未来趋向，从而建构符合我国实际的大学通识教育课程体系。这一课程体系的构建必须考虑到“‘思想前见’、研究者自身及所处的‘本土境脉’与‘本土实践’”。显而易见，本研究的“思想前见”与“本土实践”很大一部分是中国传统的通识教育课程理论与实践。当然，中国是一个历史悠久

---

张天明. 中国传统教学思想之学术史：一个不容忽视的研究主题[J]. 课程·教材·教法，2015（2）：105-110.

张天明. 中国传统教学思想之学术史：一个不容忽视的研究主题[J]. 课程·教材·教法，2015（2）：105-110.

张天明. 中国传统教学思想之学术史：一个不容忽视的研究主题[J]. 课程·教材·教法，2015（2）：105-110.

1941年梅贻琦在其所作的《大学一解》中系统阐述了其通识教育思想，对大学通识教育的意义、目标、内容、途径均做了详细论述；《大学一解》是中国近代最为重要的通识教育论著之一。

张天明. 中国传统教学思想之学术史：一个不容忽视的研究主题[J]. 课程·教材·教法，2015（2）：105-110.

的文明古国，中华民族在五千年的发展过程中所形成的传统文化极为丰富。其中诸多优秀传统文化，对现代教育发展起到了十分重要的作用，然而，也有不少过时的、不适应时代发展的传统文化，对社会进步和教育发展造成了不小阻力，这就是传统文化的二重性。因而，构建中国特色的通识教育课程体系，有必要充分挖掘民国时期通识教育课程的理论与实践，汲取有益的养料，让先贤们的思想精髓在新的教育条件下获得生命延续。

英国著名历史学家卡尔曾指出：“历史是今天的社会跟昨天的社会之间的对话……只有借助于现在，我们才能理解过去；也只有借助于过去，我们才能充分理解现在。”加强对民国时期大学通识教育课程的研究，能使我们更好地认识和借鉴民国时期通识教育课程变革的经验、教训，以历史发展的眼光看待当前的通识教育课程问题，从而在改革中更理性，减少行动的盲目性。因此，研究民国时期的大学通识教育课程对当今的大学通识教育课程改革实践具有重要的意义。

## 第二节 研究现状

文献综述是对研究问题涉及领域相关文献的系统梳理和整体概括。它是掌握研究概况、厘清研究脉络和寻找研究创新点的重要前提，通常是研究者对一定时期国内外与研究问题有关的专著或是学术论文进行查阅、归纳整理和分析研究的综合性论述。本研究拟从通识教育、通识教育课程、民国时期大学通识教育课程三个方面对相关文献进行综述。

### 一、关于通识教育的研究

学者们对通识教育给予了极大的关注，关于通识教育的文献比较多。

---

李森，汪建华. 我国乡村教育发展的历史脉络与现代启示[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2017(1): 61-69.

爱德华·卡尔. 历史是什么[M]. 吴柱存, 译. 北京: 商务印书馆, 1981: 57.

本文拟从通识教育的内涵、通识教育的目的与意义、通识教育的发展历程、通识教育的理论与实践四个方面做简要阐述。

### (一) 关于通识教育内涵的研究

国外对通识教育含义的解释丰富多彩。第一个把通识教育与大学教育联系在一起的是美国博德学院教授帕卡德(A.S.Packard),他认为:“大学预计给青年一种 general education,一种古典的、文学的和科学的,一种尽可能综合的(comprehensive)教育,它是学生进行任何专业学习的准备,为学生提供所有知识分支的教学,这将使得学生在致力于学习一种特殊的、专门的知识之前对知识的总体状况有一个综合的、全面的了解”。有的学者认为通识教育就是自由教育(liberal education),“自由教育作为一种含有等级观念的教育思想好像是过时了,但是实际上它的精神并没有死亡,现在它以一个中性词汇通识教育而流行”。有的学者认为“通识教育指非职业性和专业性的教育……目的在养成健全的个人和自由社会中健全的公民”。“通识教育是为学生日常生活做准备,包括给他们一定社会的知识、信仰、语言和思维的习惯(的教育),它是对文化延续起作用的因素。”也有学者认为“通识教育的目的是开发人的理智美德、推理、论证、哲理性智慧、艺术和谨慎”等等。

国内学者关于“通识教育”内涵的界定也是“仁者见仁、智者见智”。牟宗三认为,“通识教育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,这样的话顶多不过是百科全书,百科全书你自己可以到图书馆去翻……通识教育最基本的目的或者精神是应该让一个人或学习者了解自己及时代”。我国台湾学者黄俊杰将通识教

---

PACKARD A S. The substance of two reports of the faculty of Amherst College to the Board of Trustees, with the doings of the Board thereon[J]. North American review, 1829 (28): 300.

GARY E M. The meaning of general education: the emergence of a curriculum paradigm[M]. New York: Teachers College Press (Columbia University), 1988: 182-183.

American Task Force on General Education Report, 1988.

MCGRARH E J. General education and the plight of modern man[M]. Indianapolis, IN: The Lilly Endowment, Inc, 1976: 2.

HUTCHINS R M. The higher learning in America[M]. New Haven: Yale University Press, 1936: 62-63.

育概括为“一种建立人的主体性的教育，也就是一种完成人之解放的教育”。我国香港学者何秀煌认为，“通识教育是一种观念、思想……当我们论及通识教育时，我们的意思是大学教育不应该太专门了”。周宝根认为，“通识教育的目的在于为学生提供多学科、跨学科的知识，提供丰富多彩的文化背景，提供深入思考问题、研究问题的取向和方法，提供必要的学术规范，从而全面培养学生分析问题和解决问题的能力”。鲁洁教授认为，“所谓通识教育，‘通’就是要求学能通达不同领域之识，要使学生兼通于‘何以为生’‘以何为生’两个领域，这样才能形成完整、完美的人格；而通识教育之‘识’，它不仅限于‘知识’之识，除了理性知识以外，还包括人的感情、意志等在内，它不仅局限于知识的获得，还要着力于全面人格的培养”。李曼丽综合国内外学者对通识教育的各种定义后提出：“通识教育就性质而言，是高等教育的组成部分，是所有大学生都应该接受的非专业性教育；就其目的而言，通识教育旨在培养积极参与社会生活的、有社会责任感的、全面发展的社会的人和国家的公民；就其内容而言，通识教育是一种广泛的、非专业性的、非功利性的基本知识、技能和态度的教育。”

综上所述，尽管国内外众多学者对通识教育的界定各不相同，但大多都认同通识教育不是简单意义上的教育方法和内容，更是一种教育理念，是培养学生健全人格和良好德性、使学生得到全面发展的教育。但是从中也能反映目前对通识教育的界定混乱，缺乏统一性，易导致理论和实践上的分歧。

## （二）关于通识教育目的与意义的研究

有学者认为，通识教育的目的在于塑造完整人格，培育高尚品德。认为通识教育主要在于使学生成为完整个体，强调伦理、道德的思考，

---

黄俊杰. 大学通识教育的理念与实践[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2001: 27.

何秀煌. 大学通识教育再思考——华人地区大学通识教育的理念、制度、课程与教学[C]//刘国强, 等. 华人地区大学通识教育学术研讨会与会论文集. 香港: 香港中文大学通识教育办公室出版, 1997: 157.

周宝根. 通识教育的理念与实践[J]. 教育与职业, 2001(12): 52-53.

鲁洁. 通识教育与人格陶冶[J]. 教育研究, 1997(4): 16-19.

李曼丽. 通识教育——一种大学教育观[M]. 北京: 清华大学出版社, 1999.

使其面临道德问题时，能做出敏锐的判断、正确的选择，藉以培养高尚的品德，最终在于建立学生健全的人格（简茂发，1995）。也有人认为通识教育在于打破本位主义，统整各科知识，预防学术研究专门化所导致眼光狭小，以及本位主义的缺点，提供对本行以外可能相关的其他学术领域的认识，以超越某一领域或学程的限制，并弥补其不足（罗进福，1997）。也有学者认为通识教育在于发展学生的批判思考和沟通能力。过去学生受到填鸭式的教育，普遍呈现直线式思考模式，缺乏批判与创造思考能力，因此培养学生基本能力，使学生具有基本沟通、思考、批判的能力，以及进一步研究学问所需要的各种写作、语言、数学等基本能力是重要且必须的（詹惠雪，1993）。还有学者认为通识教育是为了帮助了解生存社会，使学生成为世界公民。通识教育的另一个目的是培养学生积极参与社会的志愿，让学生不仅懂得自己所生存的社会，更要发展对其他不同价值、不同文化的了解，认识自身与他人、与宇宙自然的关系，以“民吾同胞，物吾与也”的世界观及宇宙观，认识并了解世界所面临的维持和平、重视环境保护及保护生态平衡问题，建构尊重人性尊严之和諧而多元化的社会（黄奏胜，1999）。

由此可见，通识教育主要是培养一个“真正的人”的过程，并以均衡发展、健全人格为根本目标。除了培养学生专业知识与技术之外，还注重人文素养、人道关怀、统整领域知识、批判思考、服务社会、包容不同文化的世界观的养成。

### （三）关于通识教育发展历程的研究

对通识教育发展历程的研究大部分是零散地夹杂在关于通识教育的论述中。何秀煌在《大学通识教育再思考——华人地区大学通识教育的理念、制度、课程与教学》一文中简约地论述了海峡两岸及香港的通识教育的发展史。黄俊杰在《大学通识教育的理念与实践》第三章“大学通识教育的理论：传统通识教育理念的分析”中，阐述了我国古代儒家、道家、法家的教育思想和通识教育理念。李曼丽在其专著《通识教育——一种大学教育观》中就美国的通识教育发展做了大篇幅的阐述，对我国的大学通识教育的历史与现实也做了专章论述。冯惠敏在其著作

《中国现代大学通识教育》一书中对我国清末以来大学通识教育进行了研究。杨永良的《日本大学的通识教育》、黄坤锦的《美国大学的通识教育：美国心灵的攀登》、詹栋梁的《德国的通识教育》等都对国外的通识教育进行了较为深入的研究。

#### （四）关于通识教育理论与实践的研究

我国台湾、香港地区引进通识教育理念较大陆（内地）大约早十年。在台湾地区，对通识教育的理论派别有不同的看法。有学者认为，美国流派将通识教育的探究途径建立在四种哲学理念的基础上，即理想主义、进步主义、精粹主义和实用主义。黄俊杰将通识教育的理论流派分为经义论、均衡论、进步论，并提出了自己的通识教育理论基础，即多元文化论。台湾教育主管部门曾于1994年赞助台湾清华大学发行《通识教育季刊》；另在1995年的《教育报告书——迈向二十一世纪的远景》中指出减少必修课程、将课程核心化的改革策略；并于1999年委托通识教育学会办理58所高等院校的通识教育评鉴工作，可见台湾对大学通识教育的重视。

大陆（内地）于20世纪80年代逐渐开始了“文化素质教育”的探索，虽然其与通识教育不尽相同，但两者在教育理念上是相通的。李曼丽在《通识教育——一种大学教育观》中指出中国大学的文化素质教育就是通识教育。甘阳教授认为：“所谓大学的人文教育，实际主要指的是大学本科阶段的通识教育。”陈卫平和刘梅龄1987年在《高等教育研究》第2期发表的《香港中文大学的通识教育及启示》是大陆（内地）第一篇以通识教育为主题的研究文献，因此，1987年被认为是通识教育研究萌芽阶段的起点。

2000年以来，我国进入了介绍美国的通识教育理论与实践并探索我国通识教育问题的阶段。在以通识教育为主题的研究文章中介绍国外通识教育研究与实施情况的占70%左右。近年来，对通识教育的研究又有更深层次的进展，研究者们从文化背景、管理体制、课程实施、教学评价、教学方式等具体因素展开探讨，体现了对通识教育实践探索的高度关注。其中不乏对“本土化”实践进行的总结，如，陈向明主持的教育

部十五重点课题“大学本科通识教育实践研究”及其专著《大学通识教育模式的探索——以北京大学元培计划为例》、秦绍德的《学习与探索：复旦对于通识教育的理解和实践》、北京航空航天大学通识教育课程研究课题组编著的《转型中国的大学通识教育——比较、评估与展望》和《北京航空航天大学通识教育白皮书》等，分别对北京大学、复旦大学、北京航空航天大学的通识教育实践进行了总结探讨。

## 二、关于通识教育课程的研究

大陆（内地）学者关于通识课程的研究主要集中在三个方面。一是关于通识教育课程体系构建的探讨。如：冯惠敏的《大学普通教育课程体系的构建与实施》、马一民的《我国高等教育课程体系刍议》、季诚钧的《试论高校课程体系中的四大关系》、范晓屏的《论本科教育的课程体系与设置》等。二是介绍其他国家和地区通识教育课程的研究。如：王定华的《美国大学的普通教育》、郭德红的《当今美国和日本大学的通识教育课程实践》、熊贤君的《香港高等学校的通识课程改革》等。三是结合具体学校或专业设置来探讨通识课程设置。如：李曼丽的《北京大学通识教育的现状与分析》、盛光希的《高职高专通识教育课程目标的构建》、李忆湘的《高校体育教育专业通识教育课程目标及内容体系构建》等。此外，也有些学者从批判的角度对我国通识教育课程现状进行了研究，认为当前我国通识教育的课程建设虽然取得了一定的进展，但也存在一些问题。

与大陆（内地）相比，我国台湾和香港地区的通识课程研究起步较早，既有对通识教育课程理论的研究，也有对通识教育课程单个案例的研究。关于课程研究的论文有：台湾黄纯真的《大学院校伦理教学的研究》、李宗薇的《教学设计理论与模式的评析及应用：以师院社会科教材教法为例》、赵金祁的《大学通识教育中科学课程——其科目内容的设计研究》以及黄坤锦译评的《罗索斯基论通识教育与核心课程》；香港郑汉文的《大学培养通才所需的文化素质教育的课程哲学》、梁美仪的《通识课程设计与新学科的开发——论融合人文教育与科学教育的两条途径》、边燕杰的《香港科技大学通识教育的课程设置与教学》等。

### 三、关于民国时期大学通识教育课程的研究

#### (一) 关于民国时期大学通识教育的研究

关于民国时期大学通识教育的相关研究并不是很多。从收集到的文献来看，研究者主要是从民国时期大学通识教育的理念与通识教育的实践两个方面展开研究。具体到每一个方面，又紧紧围绕民国时期一些著名的高等教育家和知名大学进行论述。

##### 1. 关于民国时期大学通识教育理念的研究

这一部分的相关研究主要集中在对民国时期一些著名教育家的通识教育思想的探讨上。其中大多数文献是对蔡元培、梅贻琦的通识教育思想的研究，此外，也有部分研究者对郭秉文、潘光旦等人的通识教育思想展开了研究。

第一，蔡元培的通识教育思想。研究者对蔡元培通识教育思想的主要内容和特点进行了较为系统的阐述，并对其通识教育思想进行了批判性反思。研究认为蔡元培的通识教育思想主要体现在四个方面：“一是其确立的‘硕学闳材’的大学人才培养目标。二是蔡元培强调大学教育必须文、理并重。三是实行选科制，发展学生个性。四是营造课外育人环境。”蔡元培的通识教育思想表现出鲜明的特征：“它不是中国大学的专业教育对人文冲击的结果，而是对西方文明的反思和对中国新兴资产阶级理想人格设计的结果。”研究指出，蔡元培的通识教育思想，“奠定了中国近代大学通识教育的基础，它是中国近代大学通识教育的源头，对民国时期大学的培养目标有重要影响”。

第二，梅贻琦的通识教育思想。关于梅贻琦的通识教育思想的研究相对较多。梅贻琦的一生著述不多，除了《清华学校的教育方针》《大学一解》《工业化的前途与人才问题》三篇文章，其余大多是在各种场合的讲话稿。因而，对梅贻琦的通识教育思想进行研究的一手资料并不多，

---

王烈盈. 论蔡元培的通识教育思想[J]. 教育评论, 2012(1): 132-134.

王烈盈. 论蔡元培的通识教育思想[J]. 教育评论, 2012(1): 132-134.

王烈盈. 论蔡元培的通识教育思想[J]. 教育评论, 2012(1): 132-134.

研究主要是基于以上三篇文章以及一些回忆录、校史资料展开的。对梅贻琦通识教育思想的研究主要表现在三个方面：一是基于史料对梅贻琦通识教育思想的全面阐述；二是对梅贻琦通识教育思想的现代启示与现实价值的探讨；三是对梅贻琦通识教育思想的比较研究。例如，将梅贻琦与赫钦斯、竺可桢等进行比较。

关于梅贻琦通识教育思想的全面阐述。研究者分别从通识教育的目的、原则、内容三个方面深入分析了梅贻琦所著的《大学一解》中的通识教育思想。也有研究者从办学理念、教师观、教育内容观、教育方法观等方面系统阐述了梅贻琦的通识教育思想。有研究者认为梅贻琦的通识教育思想是以儒家大学教育思想为本位的、中西融合的思想，具有很强的系统性和逻辑性，并分别从人才观、大学观、知识观三个方面论述了梅贻琦的通识教育思想和通识教育实践。此外，也有研究者从其思想形成的时代背景、发展历程、基本内涵、教育实践等方面集中对梅贻琦 20 世纪三四十年代的通识教育思想和实践展开研究。

关于梅贻琦通识教育思想的现代启示与现实价值的探讨。研究认为梅贻琦的通识教育思想为当今大学教育提供了诸多有益的启示与借鉴。主要表现在以下方面：一是“进一步增强了人们对大学通识教育目的的认识”。“通识教育是造就创新人才的重要基础，变革和完善大学人才培养模式乃当务之急”。二是梅贻琦的“通识为本，专识为末”的思想为我们思考通识教育和专门教育各自在大学教育中应有的地位提供了重要参考。三是传统大学之道是通识教育思想的重要来源，推进大学通

---

王冠男. 从人文精神角度论梅贻琦的通识教育思想[J]. 黑龙江教育, 2010(5): 12-13.

谷建春, 张传燧. 梅贻琦的大学通识教育观及其现实价值[J]. 江汉论坛, 2003(6): 125-127.

刘剑虹, 杨竞红. 梅贻琦通才教育思想逻辑初探[J]. 国家教育行政学院学报, 2006(1): 91-95.

杨竞红. 会通中西, 传承创新——三四十年代梅贻琦通才教育思想和实践研究[D]. 金华: 浙江师范大学, 2004.

冯惠敏. 梅贻琦的通识教育观及其对当代教育的启示[J]. 黑龙江高教研究, 2003(4): 17-19.

张亚群, 刘磊. 梅贻琦与清华大学通识教育实践[J]. 大学教育科学, 2011(4): 73-78.

识教育应汲取本民族优秀思想文化资源。四是重视发挥教师在通识教育中的特殊作用，努力营造良好的育人环境。五是贯彻通识教育实施的监督与评估机制，避免通识教育流于形式。

关于梅贻琦通识教育思想的比较研究。对梅贻琦通识教育思想的比较研究分为国内比较与国际比较两个方面。在国内比较研究方面，研究者主要将梅贻琦与竺可桢、郭秉文等人的通识教育思想进行比较，认为他们的通识教育思想有共通之处，主要表现在：一是继承中国传统教育精神，坚持全人教育的办学指导思想；二是注重“知情意”平衡发展，以品学才识兼备的通才为大学本科培养目标；三是重视课程建设，把课程设置与通才的培养目标相结合。在国际比较方面，主要是将梅贻琦与赫钦斯进行比较，通过对他们通识教育思想产生的社会历史背景及其通识教育思想的内容和实施的比较，指出梅贻琦与赫钦斯通识教育思想的共性在于：一是梅贻琦和赫钦斯的“通才教育”思想的提出和实施，“都是对前人自由教育和博雅教育的坚持和发展，都是对当时功利性、单向性教育观念和模式的及时纠偏”；二是梅贻琦和赫钦斯的“通才教育”思想都十分“重视文理兼顾，融会贯通”；三是梅贻琦和赫钦斯的“通才教育”思想都“强调理性和情智的培养”；四是梅贻琦和赫钦斯的“通才教育”思想的实施都取得了卓越成效。

第三，郭秉文的通识教育思想。研究者通过对郭秉文的有关论著的分析与研究，认为其通识教育理念具有鲜明的民族性、时代性和传承性的特征。具体表现为：一是“中国通识教育源远流长，可与西方教育传统互补”；二是“要适应社会和时代发展的需要，改进通识教育的内容与方法”；三是在教育变革中，“应弘扬古代通识教育的优良传统，同时要

---

张亚群，刘龑. 梅贻琦与清华大学通识教育实践[J]. 大学教育科学, 2011(4): 73-78.

冯惠敏. 梅贻琦的通识教育观及其对当代教育的启示[J]. 黑龙江高教研究, 2003(4): 17-19.

胡莉芳. 中国近代大学校长的通识教育理念和实践[J]. 复旦教育论坛, 2008(3): 19-22.

周相利. 梅贻琦与赫钦斯“通才教育”思想比较及反思[J]. 南京理工大学学报(社会科学版), 2005(4): 68-73.

周相利. 梅贻琦与赫钦斯“通才教育”思想比较及反思[J]. 南京理工大学学报(社会科学版), 2005(4): 68-73.