

新时代背景下通识教育内涵探析

时新洁, 李奥楠

山西师范大学教育科学学院, 山西 太原

收稿日期: 2023年10月2日; 录用日期: 2023年11月2日; 发布日期: 2023年11月10日

摘要

新时代通识教育的发展是建立在新的时代背景和现代高等教育语义环境之下的“通识教育”。通识教育在高等教育改革的地位日益凸显, 受到越来越多高校的热烈追逐。为了更清楚的认识和理解通识教育, 澄清其核心内涵。本文通过回顾通识教育在中西方高等教育发展史中的历史渊源, 探讨最初通识教育的形式, 旨在理解新时代中国文化背景下通识教育的概念内涵。同时, 结合学者对该概念内涵的已有研究, 明确了我国新时代通识教育的本质。通识教育的核心在于“育人”而非“育才”, 培养学生的综合素质, 而非仅仅专注于职业技能的培养。它强调对学生灵魂的熏陶、精神世界的充实、人格的独立和共同核心价值的塑造, 但也不能忽视对基础知识和基本能力的培养, 这里的知识和能力并不是直接与学生将来的职业相关, 而是使其成为一个独立的“人”, 从而使学生能够获得永续发展。

关键词

通识教育, 发展历程, 内涵

Analysis of the Connotation of General Education in the Context of the New Era

Xinjie Shi, Aonan Li

School of Education Science, Shanxi Normal University, Taiyuan Shanxi

Received: Oct. 2nd, 2023; accepted: Nov. 2nd, 2023; published: Nov. 10th, 2023

Abstract

The development of general education is established in the context of the new era and the semantic environment of modern higher education. The position of general education in higher education reform is increasingly prominent, and it is being hotly pursued by more and more universities. In order to have a clearer understanding of general education and clarify its core connotation, this article reviews the historical origins of general education in the development history of higher

education in both the East and the West. It explores the initial forms of general education, aiming to comprehend the conceptual connotation of general education in the context of contemporary Chinese culture. Additionally, by incorporating existing research on the concept, it clarifies the essence of general education in China in the new era. The core of general education lies in “educating people” rather than “educating talent”. It aims to cultivate students’ comprehensive qualities rather than solely focusing on the development of vocational skills. It emphasizes the cultivation of students’ souls, enrichment of their spiritual world, development of individual personalities, and the shaping of common core values. However, it should not overlook the cultivation of basic knowledge and fundamental abilities. The knowledge and skills acquired in general education are not directly related to students’ future careers, but rather make them independent individuals, enabling them to achieve sustainable development.

Keywords

General Education, Development History, Connotation

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

2022年10月16日, 习近平主席在中国共产党第二十次全国代表大会报告中强调“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。”[1]高校是落实科教兴国战略、实现人才强国目标的中坚力量, 具有不可估量的重要作用。当前, 高校首要任务就是解决高等教育高质量发展的问题, 培养出符合新时代发展要求的具有创新精神和实践能力的社会主义建设者和接班人。在新时代, 高等教育的发展不再过分的注重于数量的增加, 转而重视高等教育质量的提高, 走内涵式、高质量发展道路。学界对于通识教育在高等教育改革中扮演重要角色的观点基本达成共识, 但是对于通识教育的概念界定、核心内涵及其本质还存一些争议。

关于什么是通识教育? 1999年, 李曼丽教授曾提到过, 在已有的历史文献中关于通识教育的概念界定约有50多种, 这其中不包括进入21世纪之后, 学者们对于通识教育的理解。比较常见的观点有: 通识教育是一种基本理念, 并不是某项具体的实施措施, 例如设立课程或者活动; [2]通识教育是大学本科教育的一种人才培养模式, 其目标是培养完整的人; [3]把通识教育看作一种课程, 认为通识教育是对专业教育之外课程内容的补充, 通识教育与专业教育之间是相互对立的关系, 非此即彼; [4]通识教育是高等教育的重要组成部分, 所有在校大学生都该接受的一种非职业的、非功利性的教育; [5]通识教育是美国对欧洲自由教育的本土化创新, 文化素质教育是我国针对高等教育过度专业化问题的本土回答, 所以通识教育类似于文化素质教育; [6]通识教育是对传统的古典自由教育的继承与创新……对于通识教育的理解, 各学者众说纷纭, 每个人都给出了不同的观点, 那么通识教育的本质是什么呢? 其核心内涵该如何理解呢? 本文希望通过梳理中西方通识教育发展的历程, 透过其发展过程来理解通识教育的内涵。

2. 通识教育的词源

在中国现代高等教育的语境下, “通识”一词最早在1940年出现, 由钱穆先生在《改革大学制度议》一文中提出, 其表述为: “今日国内负时誉之大学, 其拥皋比而登上座者, 乃不幸通识少而专业多。”[7] 1941年, 梅贻琦和潘光旦在《大学一解》中, 同样提出“通识为本, 而专识为末, 社会所需要者, 通

才为大, 而专家次之。” [8] 这些表明通识教育早在民国时期就已经开始生根发芽, 其在中国的发展具有自己的文化根基。但后来, 由于建国初期社会各方面比较落后, 中国开始全面学习苏联, 高等教育采用专业教育的模式, 自此“通识”一词在中国几乎消失。

“通识教育”概念于 1986 年在中国正式使用, 在此之前, 我国学者一般把“general education”翻译为“通才教育”或“普通教育”, 钱伟长在《新技术革命与高级专门人才的培养》一文中指出: “教育包括很多方面, 要而言之可分为两大类, 这就是国民教育和高等教育。前者是每个公民应该接受的训练; 后者则是培养专门人才, 或者说培养社会中坚分子。这就要求做到‘通识’或者叫做‘通识教育’; 过去我们把‘通识教育’译为‘通才教育’, 是欠妥当的。” [9] 钱伟长认为大学的通识教育首先是要培养国家的公民, 其次才是培养各个领域的专家、学者和技术人才。从此之后, “通识教育”成为学者和高校管理者关注的焦点。

3. 通识教育的演变历程

3.1. 美国

现代高等教育改革中的热词——“通识教育”, 其最早出现在 1829 年, 美国博德学院的帕卡德教授为了平衡古典文雅学科和实用学科在大学课程中的比例而提出, 但是刚提出时并没有被多数学者注意到, 直到 20 世纪四五十年代得到快速发展。

3.1.1. 通识教育的萌芽

19 世纪初, 随着资本主义工商业的快速发展, 对于实用人才的需求激增, 大学课程不再是只有文雅学科, 此时出现许多新兴科目和工艺技术课程。并受到大众的广泛喜爱, 纷纷开始选择实用学科, 导致古典人文学科的地位一落千丈, 此情况引发学者们关于实用学科与古典人文学科价值的激烈争辩。而《耶鲁报告》正是这场论战的产物, 它的出台是希望恢复古典文雅学科在所有课程中的核心地位。该报告强调: “大学的目的在于提供心灵的训练和教养, 而古典文雅学科则是达成这种训练和教养的最佳选择。” [10] 该报告强调通过古典文雅学科的学习和心灵的训练能够给学生未来生活打下坚实的基础, 而且通识教育的目的不只是教给学生与职业相关的学科知识与技能训练, 而是给学生提供一个共同的学科基础。1829 年, 帕卡德教授发文支持耶鲁报告中所提出的“共同必修科目”, 并首次提出“通识教育”一词。他在文中写到: 大学生学习的课程需要一些共同的部分, 学院应该给予青年一种通识的, 一种古典的、文学的和科学的, 一种尽可能综合的教育, 它是使学生进行任何专业学习的准备。” [11] 通识教育的产生像是为了调和传统古典文雅课程与现代实用课程之间的矛盾与冲突, 并且展现出通识教育是一种综合的教育, 有助于学生的全面发展。

3.1.2. 通识教育的成型

从 19 世纪中期开始, 通识教育逐渐被学者认可, 在一些高校逐步开始实施通识教育, 并形成一些具有代表性的通识教育实践模式。艾略特曾提出: “艾略特认为文学和科学之间并不存在真正的水火不容, 大学可以同时开设这些课程。” [10] 因此, 1868 年, 艾略特在哈佛大学开始实施“自由选修制”。自由选课制的盛行, 导致学生所学知识缺乏逻辑和体系, 难以形成完整的知识结构, 并且缺少共同必修科目的学习。1909 年, 劳威尔针对自由选修制的弊端, 提出了“集中与分配制度”, 实施必修与选修相结合的方式。一方面给予学生自由选课的权力, 满足学生的个性化发展需求, 另一方面提供共同的必修科目, 保证必要的共同文化和知识基础, 培养心智完整的人。此外, 有的大学通过开设概论性课程弥补自由选修制度的弊端。1914 年, 阿默霍斯特学院开设“社会经济与制度”课程, 学校要求该课程所有学生必修; 1919 年, 哥伦比亚大学开设了“当代文明”的课程, 主要面向所有的新生。此时, 通识教育还未形成比

较系统化、结构化的理论体系, 大多通识教育实践是根据高校管理者的想法采取行动, 形成一定的模式之后, 被其它学校模仿。

3.1.3. 通识教育的成熟

二战结束之后, 美国经济发展空前繁荣, 高校的入学人数暴增, 社会进入高度专业化、科学化和工业化, 人们追求物质主义, 传统精神文明遭受破坏。在这样的时代背景下, 美国高等教育学界开始思考大学的职责以及大学教育应该培养什么样的人 and 如何培养这样的人等一系列问题。[12] 1945 年, 哈佛委员会发布了名为《自由社会的通识教育》的结题报告, 即《哈佛通识教育红皮书》(简称“红皮书”), 它体现了美国通识教育理论的进一步体系化。该报告重新认识通识教育的价值, 提出通识教育是对个体自由观念和人文传统的继承与发展。[13] 通识教育是一个比较中立的概念, 将其“通识教育”定义为“它不是关于‘一般’知识的、空泛的教育, 也不是普及教育意义上的针对所有人的教育, 它指学生整个教育中的一部分, 该部分目的在于培养学生成为一个负责的人和公民。”[14] 学校通识教育课程涉及自然科学、人文科学和社会科学三大学科领域, 以此培养学生的四种基本能力: 有效思考、沟通交流、明辨是非以及价值判断。[15] 通识教育是为了个体在高度专业化时代能够获得更好发展的一种人文主义教育, 它关注的是个体的自我价值和个性的发展, 使“人”成为民主社会中的“自由人”, 在此基础上进一步培养成为富有责任感的国家公民。[16] 因此, 通识教育关注的不仅是个人基本能力发展, 而是人的个性化全面发展。

3.1.4. 通识教育的深化

七十年代末期, 美国再一次掀起大规模的通识教育改革运动。哈佛大学作为通识教育变革的领头羊再次发表了《哈佛大学关于核心课程的报告》, 以核心课程取代红皮书中有关通识教育的课程体系。该报告把核心课程划分为 5 个领域: 文学与艺术、历史、社会与哲学分析、科学与数学、外语与文化; 后来加入了“道德思考”, 最终核心课程涵盖六大知识领域。[12] 核心课程的出现一方面延续了红皮书中的传统人文主义教育理念, 在实施过程中重视传统知识与现代知识的结合, 包容文化的多元化; 另一方面核心课程中还注重方法的训练, 引导学生从“了解”转变为“理解”, 鼓励学生用批判性的态度接受知识。通识教育的改革者们希望通过核心课程体系能够塑造有“教养”的人, 即“有自我价值”的人, 而这样的人将能够深刻思考思考人性的价值与人生目标, 认真履行个人在社会以及人类发展进程中的使命和责任。

进入 21 世纪之后, 通识教育的改革仍然在火热进行中, 但是无论改革方案如何提出, 依旧强调通识教育对于个体的解放和自我的发展, 提供广博的基础知识, 培养个体的批判性思维和理性逻辑能力、信息思考和分析能力、艺术创作能力、有效沟通与表达的能力、以及对科学的理解力, 使学生在大学期间能够再各方面得到自由而全面的发展, 同时具备终身学习的能力和态度, 以便适应当今复杂多变的信息化社会。

3.2. 中国

通识教育的种子一直以来都蕴藏于中国现代大学的发展过程之中。无论是潜在的教育理念, 还是显在的教育实践, 通识教育一直交织在中国现代大学教育改革与创新的进程之中。

3.2.1. 通识教育的消亡

马克思认为: “一切划时代的体系的真正的内容都是由于产生这些体系的那个时代的需要而形成起来的。”[17] 新中国成立之后, 无论是经济的复苏还是社会的进步, 都离不开各种技术性人才, 我国采取“全面学习苏联”的策略。在国家的引导下对全国的大学进行一体化改革, 摒弃了原有教育模式, 建立了专才教育模式。多数综合性大学改为各类专业性学院, 高校的专业设置和课程设计日趋狭窄, 此时通

识教育在中国几乎无迹可寻。

3.2.2. 通识教育的沉寂

改革开放以后,人们逐渐意识到专业教育的弊端:知识面狭窄、道德观念淡薄、人文素质欠缺、社会适应能力较弱等等。[18]传统的教育模式已经不能满足我国当时社会发展的需求,高校的管理者和研究者开始接触到通识教育,并出现一些学术研究成果。如陈卫平和刘梅龄所发表的《香港中文大学的通识教育及启示》、杨东平教授出版的《通才教育论》专著、以及张维平的《高等学校的普通教育》博士毕业论文等等;此外,高校领导在一些国际交往中也认识到通识教育,章开沅曾提出:“通识教育与人文精神,这是当今世界各国有关之士关心的热点。”[19]通识教育进入中国,成为高等教育改革的热词,受到众多教育研究者的关注。

3.2.3. 通识教育的复兴

高等教育在发展过程中表现出过于“功利化”的现象,而且这种过度专业化的人才培养模式的弊端层出不穷。针对高等教育过度专业化的问题,高等教育学界出现两种改革声音:一种由杨叔子院士为代表的知识精英提出的本土化概念——“文化素质教育”。1995年前后,在教育部的推动下,从当时顶尖理工大学(清华大学、华中科技大学等)和综合性大学(北京大学、复旦大学等)开始实施,建立大学生文化素质教育基地,但是理工大学的实施效果相较于综合性大学来说更为显著。另一种由甘阳为代表的人文学者倡导在大学教育改革中实施通识教育。2005年前后,一些综合大学自发开始进行通识教育实践探索,各高校的实践措施各不相同,有的大学开始设置“通识教育选修课”或“通识课程”;有的学校设立专门的机构负责研究和管理通识教育,如复旦大学设立的“复旦学院”,通识教育面向所有的大一新生;有的学校提出实施“通识教育基础上的宽口径专业教育”的人才培养模式;还有的学校成立通识教育实验班,如北大的“元培学院”,属于精英式的教育。[20]值得注意的是,在研究的过程中我们不能把文化素质教育完全等同于通识教育。但是,通识教育与文化素质教育具有异曲同工之处,那就是在培养目标上一脉相承,理念相似,二者都秉承“人的全面发展”的理念。

3.2.4. 通识教育的繁荣

2008年,在复旦大学举行了中国首届“大学通识教育论坛”,对通识教育问题展开激烈的讨论。其目的是为了推广通识教育理念,分享国内各高校开展通识教育的实践经验。本次论坛的研讨重点从理论层面开始转向实践操作层面,表明通识教育理念已经得到国内多数高校的普遍接受与认可,并且已经开始以不同的形式进行摸索和实践。2015年,由复旦大学、北京大学等四所中国顶尖高校带头成立了“大学通识教育联盟”,截止到2021年,已有50多所学校加入该联盟。随着各类高校的不断加入,通识教育在中国高等教育改革中的影响不可低估。各高校在探索通识教育的过程中,不可忽视对中国本土传统的继承与创越,也要注重将外来的经验与中国本土国情、本校发展特色相结合,构建独具特色的中国化通识教育实践模式。

4. “通识教育”概念内涵的辩论

自从“通识教育”一词引入到中国以来,我国高等教育学者和专家对于通识教育这一概念的解释众多,也引起很多歧义,目前缺乏一个普遍认可的统一性的概念。通过梳理、分析已有的关于通识教育的论述,把它们分为三个层次。

4.1. 通识教育作为一种教育理念

国内不少研究者把“通识教育”视为高等教育的办学理念。如鲁洁教授认为:通识教育是一种教育

理念, 其指向教育的价值目标, 并不是某项具体的实施措施, 如设立通识课程课程、开展某些相关活动或者是改变某种方法等等之类。[2]有的学者从理念和目的的角度去定义通识教育, 指出通识教育作为一种大学理念应是培养具备宽广的视野、广博的知识、通情达理、见多识广的人才的文明教育和塑造独立人格的人性教育。[21]通识教育作为一种教育理念, 为大学教育注入灵魂, 用有灵魂的大学教育造就全人, 培养全面发展的人。将通识教育视为高等教育的办学理念, 有助于提升其在大学教育中的地位, 并且能够给予教师的教学、学生的学习一定的精神指导, 发挥其方向性和指引性作用。

4.2. 通识教育作为教育内容

当人们谈到通识教育时, 多数情况下是指通识教育内容。一般而言, 对于通识教育内容的理解一般分为三种范畴: 广义的通识教育内容、一般的通识教育内容和狭义的通识教育内容。广义的通识教育内容一般是指大学生在校期间所接受的除专业教育以外的所有内容。根据课程的实施形式可以把这些内容分为正式课程和非正式课程, 正式课程是指学校所开设的“通识教育课程”或者“通识教育选修课”; 非正式课程一般是指与通识教育相关的课外活动、专家讲座、社会实践活动、校园文化建设等等。一般的通识教育内容是指各高校根据本校的本科人才培养方案为了实现通识教育培养目标所设计的内容, 一般是各种通识教育相关课程。这部分内容体现了大学通识教育理念的核心内涵, 也是通识教育理念得以落实的关键。狭义的通识教育内容是指大学所设课程中那些被命名为“通识教育课程”或者“通识教育选修课”。在我国多数高校实施通识教育初期主要就是采用设置通识选修课的形式进行, 所以, 多数人认为通识教育就是“通识教育选修课”。实际上, 这种狭隘的对于通识教育的理解是不可取。基于促进人的全面发展的培养目标, 通识教育的内容一般涵盖三大知识领域: 人文、社会和自然科学。此外, 在教学过程中还要注重心智的训练和人格的塑造。

4.3. 通识教育作为一种人才培养模式

但是, 这里所提的教育模式并不是为了建立统一的标准和一样的模板, 而是指建立一套相关的制度体系, 保障通识教育的正常运行, 最终实现通识教育的目的。该观点是从人才培养的层面去理解通识教育, 那它相应的包括人才培养理念、培养目标、制度建设、师资队伍、课程体系、教学内容与方法等等, 形成一套完整的通识教育模式, 以此保证通识教育的有效实施。但是, 作为人才培养模式, 无论是教育理念、教育制度、培养目标, 还是教育内容、教学的方式和方法都与现在的专业教育模式存在很大的区别, 所以两种人才培养模式存在很大的差别。[21]中国高等教育长久以来一直处于专业教育人才培养模式之下, 若想要改变目前的人才培养模式相对于建立通识教育理念来说比较困难。

总而言之, 通识教育之所以有各种各样不同的概念描述, 其原因在于学者们从不同的层次对其概念进行解读, 从而提出众多不同的观点看法。从宏观上来看, 通识教育是一种教育理念, 指引通识教育体系的建设、发展与改革; 微观上来看, 通识教育是各种课程内容, 通过各种通识教育课程以实现通识教育的教育目的。通识教育是一个理念与实践的统一体, 对于通识教育的理解需要做到宏观与微观相结合, 辩证地看待理论与现实之间的关系, 从而全面的把握通识教育。

5. 新时代通识教育内涵的反思

以往当人们在谈论通识教育, 类似于把高等教育看作一座大房子, 而通识教育相当于这座大房子中的一间屋子, 人们只是确定了它的大小, 忽视了它在这个整体中所处的地位和作用。目前, 通识教育已经在国家政策文件中相继出现, 再次探讨中国高等教育通识教育改革的相关问题时, 应该将其放到“整个中国高等教育培养什么样的人以及如何培养”的背景下进行研究。换言之, 中国的高等教育发展、高校的人才培养方案需要一个统一的通识教育理念作为指导思想, 那么必须重新认识新时代通识教育理念

的核心内涵。

如果通识教育只是追求普遍性知识、传授一些特殊性知识或者训练学生的心智等等,并不能真正实现通识教育目的。教育的本质是思考“培养什么样的人以及如何培养人”这类问题,那么对于通识教育来说,其根本目的是巩固个体作为社会中的自由劳动者的“自我”属性,注重个体内在价值的发展、独立人格的塑造和人文精神的熏陶。现代社会发展所要求的拔尖创新型人才首先是个全面发展的人,其次才是某一领域的专家。爱因斯坦曾经说过:“用专业知识育人是不够的,通过专业教育,只是把他培养成一个有用的工具,不可能成为一个和谐发展的人。”[22]通识教育的目的就在于“育人”,而非“育才”,把人视为一个独立的、有思想、有灵魂的个体进行教育和熏陶,而非物化的工具进行培养和训练。

通识教育不是专业教育的补充,甚至也不是专业教育的基础。在钱颖一看来,大学教育首先是育人,而非育才,其主要目的并非希望学生毕业后可以立即得到工作,而是让其终生获益。[23]大学作为一个教育场所,首先是教给学生如何“做人”,其次才是培养学生“成才”。通识教育是为了学生一生的发展,通过提供给学生必要的知识和共同核心价值观,培养反思、批判、交流沟通、价值判断等基本能力,从而使其成为一个全面发展的人,从而为其将来能够持久、永续发展奠定良好的基础。通识教育关注于“自我”的发展,关注于个体内在价值的提升、个体精神世界的丰富和共同价值观的获得,但是其效果并不是短时间内可以显现。随着时间的沉积,受教育者所接受的通识教育开始逐渐凸显出对于个体发展的永续力量。

当代社会中人们的“自我”属性,在追求物质主义和功利主义的过程中不断被丢弃,而教育的作用在于自我内在价值的培育,这才是真正属于人的终极目标。如同鲁洁教授所强调的教育在于使学生能够理解“何以为生”和“为何而生”两个领域,这表明学生不仅要掌握在社会中能够生存下去的基本知识和技能,还要明白人在社会中存在的意义和价值。[2]通识教育使学生既了解和掌握适应社会生存与发展之道,又能够塑造个体内在灵魂,以期达到物质生活与精神生活的和谐统一,内在价值与外在能力的协调发展,最终成为追求真善美的“自由人”。正如黄俊杰教授所说:“通识教育是一种提升学生生命的教育。所谓‘提升学生生命的教育’,所重视的是教育的‘内在价值’,经由‘通识教育’而使学生面对千变万化的具体情景时,具有分辨是非对错的‘实践的智慧’。”[24]借助于通识教育所培养出的这种“实践的智慧”,可以达到“穷智见德”与“摄智归仁”的生命境界。这种通识教育无论属于何种学科领域,教师在教学中都可以从不同角度切入,并且从不同程度致力于个体的心灵提升和反思能力的培养。在分析通识教育本质的基础上,进一步确定通识教育的目的,为通识教育实践措施的研究指引方向。通识教育的目的在于培育学生广阔的眼界、宽广的胸怀、高尚的情操、洞察力、迎接挑战的智慧以及永续发展的能力。其优势就在于塑造学生内在价值,为学生未来竞争力的体现奠定基础,同样它也具有一定的短板,可能对于学生短期的专业能力培养或许有所不足。它反映出其本身的意义就在于价值塑造、知识传授和能力提升,但是需要注意的是,这里所讲的知识、能力和价值是基于个人的内在发展而言,并不是为了将来从事某一个具体的工作。

“理论”如果未能落实到“实践”之中,那必然沦为空想。因此,通识教育的“理论”只有应用到“实践”之中,才能使通识教育的“理论”转化为现实,从而展现大学的自主式发展。通识教育不单是向学生传授知识和训练能力,而是关注人的道德情感、审美能力、社会价值观念和内在心灵等等,其培养“自由人”的目标需要通过哪些知识、方式和实践才可以得到达成,需要通识教育的实践者和研究者进一步关注和思考的问题。

参考文献

[1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二

- 十次全国代表大会上的报告[EB/OL].
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt17/yw/202210/t20221026_672311.html,
2022-10-16.
- [2] 鲁洁. 通识教育与人格陶冶[J]. 教育研究, 1997(4): 16-19.
- [3] 刘菊青. 大学通识教育内涵的层次建构[J]. 中国成人教育, 2016(5): 27-30.
- [4] 别敦荣, 齐恬雨. 论我国一流大学通识教育改革[J]. 江苏高教, 2018(1): 4-12.
- [5] 李曼丽, 汪永铨. 关于“通识教育”概念内涵的讨论[J]. 清华大学教育研究, 1999(1): 99-104.
- [6] 杨叔子, 余东升. 文化素质教育与通识教育之比较[J]. 高等教育研究, 2007(6): 1-7.
- [7] 钱穆. 改革大学制度议[N]. 大公报, 1940-12-01..
- [8] 梅贻琦. 大学一解[J]. 清华大学学报(自然科学版), 1941(1): 1-12.
- [9] 钱伟长. 新技术革命与高级专门人才的培养[J]. 水利电力高教研究, 1986(Z1): 52-56.
- [10] 黄坤锦. 美国大学的通识教育: 美国心灵的攀登[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 6, 9.
- [11] 李曼丽, 林小英. 后工业时代的通识教育实践——以北京大学和香港中文大学为例[M]. 北京: 民族出版社, 2003: 6.
- [12] 柳珺玺. 美国大学通识教育的历史变革对我国高等教育的启示[J]. 西部学刊, 2021(12): 106-108.
- [13] 哈佛委员会. 哈佛通识教育红皮书[M]. 李曼丽, 译. 北京: 北京大学出版社, 2010: 4.
- [14] 马曦, 孙乐强. 哈佛大学通识教育建设的理念、特征及其理论启示[J]. 重庆大学学报(社会科学版), 2018, 24(4): 224-231.
- [15] 田雪芹. 科南特基于“全人类共同利益”的哈佛大学通识教育改革[J]. 高教探索, 2017(4): 70-76.
- [16] 徐志强. 哈佛大学通识教育理念研究[J]. 河北大学学报(哲学社会科学版), 2021, 46(3): 94-100.
- [17] 马克思恩格斯全集(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1960: 544.
- [18] 王洪才, 解德渤. 中国通识教育20年: 进展、困境与出路[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2015(6): 21-28.
- [19] 章开沅. 通识教育与人文精神[J]. 高等教育研究, 1995(2): 1-3.
- [20] 庞海芍. 素质教育/通识教育在中国的实践历程与未来发展[J]. 教学研究, 2022, 45(2): 1-9.
- [21] 庞海芍. 通识教育内涵解读[J]. 通识教育研究, 2015: 13-25.
- [22] 爱因斯坦. 爱因斯坦文集(第三卷)[M]. 北京: 商务印书馆, 1979: 10.
- [23] 温才妃. 中国通识教育如何走出尴尬境地[N]. 中国科学报, 2012-04-25(007).
- [24] 黄俊杰. 21世纪大学理念的激荡与通识教育的展望[J]. 高教发展与评估, 2020, 36(5): 1-18+115.