

## 中美通识教育课程的对比分析

陈玉涓, 伊斐艳\*

宁波大学材料科学与化学工程学院, 浙江 宁波 315211

**摘要:** 通识教育是英文“general education”的英译名, 也有学者译为“普通教育”“一般教育”“通才教育”等。近些年, 国内高校兴起了“通识教育热”, 把通识教育当作提升教育质量的一个法宝, 并提出了“厚基础, 宽专业”的口号, 试图培养“万金油式”的“通才”来胜任以后的工作, 可是迄今为止, 通识教育还没有一个公认的、规范性的表述。本论文通过中美通识教育的对比, 分析其差异性, 提出如何在教育基础平台上实施通识教育, 进一步充实和完善通识教育的内容和内涵。

**关键词:** 通识教育; 中国大学; 美国大学; 对比分析

**中图分类号:** G64; O6

## A Comparative Analysis on the Curriculum Provision of General Education between China and the USA

Yujuan Chen, Feiyan Yi \*

School of Materials Science and Chemical Engineering, Ningbo University, Ningbo 315211, Zhejiang Province, China.

**Abstract:** General education, translated from the English term “general education”, has various interpretations in Chinese, including “ordinary education” and “liberal education”. Recently, Chinese universities have embraced a “general education fever”, viewing it as a strategy to enhance educational quality, with the slogan “thick foundation, wide specialty” aimed at nurturing versatile “generalists”. However, a universally accepted definition of general education remains elusive. This paper analyzes the differences between general education in China and the USA, exploring how to implement it effectively within educational frameworks to enrich its content and significance.

**Key Words:** General education; Chinese university; American university; Comparative analysis

通识教育的英文翻译为: general education, 直译为“普通教育”或者“一般教育”, 也有人翻译成“通才教育”<sup>[1]</sup>。通识教育既是一种教育理念, 又是一种人才培养模式<sup>[2]</sup>, 其目的在于培养具有远大眼光, 知识通融, 且具有丰富情感和独立思辨的高素质创新型人才。19世纪时欧美学者认为现代大学的学术分科过于细化<sup>[3]</sup>, 专业性太强, 知识的完整性遭到破坏, 导致学生不善于独立思考, 对其他的学科知识不涉猎, 缺乏将不同知识融会贯通的能力, 长此以往将对整个社会的发展乃至人类的进步不利, 因此通识教育应运而生。顾名思义, 通识教育更加注重学生个性和创造力的培养, 给学生更多思考和选择的空间<sup>[4]</sup>, 致力于培养学生独立的人格魅力和思考能力<sup>[5]</sup>。并且, 在西方高等教育中通识教育有助于高等学校的教育公平与包容<sup>[6]</sup>。国内的通识教育是以目前高校的教学现状为基础, 参考西方高校通识教育的体系发展起来的, 包括组织领导、课程设置、评价机制等。但是因为

收稿: 2024-08-11; 录用: 2024-09-06; 网络发表: 2025-03-03

\*通讯作者, Email: yifeiyan@nbu.edu.cn

基金资助: 宁波大学重点教研项目(JYXMXZD202015)

受到各个方面因素的影响,例如:师资、管理、学生认可度等,国内很多大学的通识教育开展得不顺利,尤其是随着时代与社会发展的不断演进,目前国内的通识教育远没有达到预期的既定目标和效果。实现通识教育目标,高深的理念和详尽的规划必不可少,而课程教学是教育理念藉以实现的首要载体,是教育活动中影响人全面素质提高最为直接、最具稳定性的基本因素,是实施通识教育的关键,也是进行通识教育的主要阵地,因此本文通过对中美大学通识教育发展进程的阐述,以及中美两国通识课程设置模式的对比分析,厘清目前高校通识教育存在的问题,取彼之长补己之短,进一步完善我国的通识教育体系。

## 1 中国大学通识教育的发展进程及通识课程设置

众所周知,我国的高等教育是模仿前苏联的专业教育模式<sup>[7]</sup>,以专业为基点,采用统一规划的专业设置,不同的专业设置不同的课程,一般是大学一二年级的学生学习公共课,如:外语、政治、体育等,和基础课,如大类专业的基础课程,适用于大类的物理、化学、历史等;三四年级的学生学习专业基础课和专业课,也就是只针对精细专业的课程。换句话说,就是每个专业学习的课程内容相同,且只强调专业领域知识的传授,学生没有课程选择的自由,导致缺少广阔视角地思考问题和解决问题的意识和能力。在这一背景下,发达国家提出的通识教育的理念和模式被引入国内,所以,大部分报道认为中国近代大学的通识教育理念来源于西方的大学教育理念。

可是,我国学者对于通识教育理念起点的论述不尽相同,湖北大学通识教育学院学者叶云玲在“我国高校通识教育发展展望研究”中提出,在我国古代就已经有通识教育的思想,比如在儒家思想为主的典籍中,有重视道、重通博以及学贯古今和通明博览的通识教育思想体现,跟现在的通识教育思想有相通之处,但不尽相同<sup>[8]</sup>。在清末时期,梁启超在京师大学堂的办学章程中提出“中西并用,观其会通,无得偏废”的思想,把课程分为博通学和专门学,也是通识教育思想的体现。这一时期是中国近代大学教育的开创时期。以古鉴今,民国时期,形成了“通识为本、专识为末”的中国特色通识教育理念,蔡元培出任教育总长后提出,大学应当“教授高深学术,培养硕学闳才”,主张文理兼修<sup>[9]</sup>,只是通识教育在民国时期并未形成大气候,但至少“通识教育”一词作为土生土长的概念已然成立,因此“通识教育”不仅仅是general education在中国的翻译,更是植根于中国文明传统的概念名词,这一点陆一学者在“制名以指实:‘通识教育’概念的本语境辨析”一文中已经详细举证和讨论<sup>[10]</sup>。通识教育真正得到长足发展是21世纪后,教育部开始有计划地推进高校素质教育<sup>[11]</sup>,并颁布了相关的条例支持,提出“文化素质教育与通识教育并无本质差异”。之后通识教育在各个高校陆续开展,形成了一系列具有代表性的通识教育模式,学者庞振超概括为通选课、核心课、实验班三种模式<sup>[12]</sup>。(1) 通选课模式:因为简单易行,相对比较普遍,该模式一般采用各个专业院系向学校报送一定数量的通识课程,然后任由学生在跨学科中选修规定要求的通识选修学分即可;(2) 核心课程模式:核心课程的内容可以根据学校的特色和优质课程资源设置,该模式成为高校通识教育课程的发展趋势,其典范当以复旦大学为例,复旦大学的本科生课程包括:通识教育课程(包括通识教育核心课程、专项教育课程和通识教育选修课程)、文理基础课程和专业教育课程三部分,其中通识教育核心课程中的模块能够充分体现复旦大学的特色和价值;(3) 实验班模式:以培养“基础宽厚、知识、能力、素质、精神俱佳”,且在专业领域具有持久竞争力的高素质创新人才和未来领导者为目标,所以具有强的学科交叉、个性化特色等特点,例如:北京大学的元培学院、复旦大学的复旦学院、浙江大学的竺可桢学院、中山大学的博雅学院以及清华大学的新雅学院等,在这些学校,新生第一年入学都是先进行通识教育,所以遵循的都是“通识教育基础上宽口径专业教育”的思想。相比于内地的通识教育,中国香港和中国台湾的通识教育开展得更早也更系统,比如:华南师范大学的冯增俊老师在介绍香港的通识教育时提出“中国最早开设通识教育的是香港,尤其是香港的崇基学院”,他们是借鉴美国的博雅教育。中国台湾的通识教育也开展得较早,在20世纪50年代已经开始尝试,到了80年代大学生开始必修通识课程的学分,有关通识教育的研讨会、论著

等已经层出不穷。

作为教育理念运行的手段，课程是核心，没有课程，教育就没有了用于传达信息、表达意义、说明价值的主体，因此课程在教育活动中起着决定性的作用。不管学校的其他功能及目的是什么，教什么一定是学校的核心问题。对于通识教育而言，因为通识教育课程概念不清，所以对于通识教育课程本质的内涵理解也不一致<sup>[13]</sup>，第一种认为通识教育课程指的是文化素质教育课程，主要包括：人文社科类课程，此类观点依据是1998年教育部颁发的《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》；第二种认为是：学生自由选修的“公共选修课程”，被称为是“狭义上的通识教育课程”；第三种泛指专业教育以外的所有课程，包括：(a) 以学科或教材形式出现的，以课堂教学形式达成目标的课程；(b) 各种社会调查或者社会实践课程。目前，以第三种通识课程的内涵理解接受度较高。

尽管有关通识教育的研究从未间断，但是随着教育和实践的深入，通识教育在课程设置的细节方面仍然存在着很多问题，也一直是研究的热点，例如：如何打破传统的学科界限培养具有全面知识体系和理论视野的学生；如何实现学生的自我领悟与融会贯通，等等。

## 2 美国大学通识教育的发展进程及通识课程设置

通识教育源于西方的自由教育，具有悠久的历史渊源，且一直存在争议与演化，学者们大多以美国为例研究国外的通识教育，且主要是常青藤联盟高校。美国第一个真正将其付诸于实践的是哈佛大学<sup>[14]</sup>，因此以哈佛大学为例进行简要的阐述。哈佛大学的通识课程总体经历以下四个阶段。第一个阶段：南北战争后，校长艾略特成为课程选修制的积极倡导者，他认为，大学生应该具有选择学科和课程的自由<sup>[15]</sup>，在校长艾略特(C. W. Eliot)上任之前，哈佛大学课程一直沿袭的是固定课程和古典课程<sup>[16]</sup>，没有选修课程的概念。第二个阶段：劳威尔(Abbot Lawrence Lowell)继任哈佛校长后，实现了更加全面的集中与分配制课程，即：集中课程是专业课程，属于学生必选的课程；分配课程是普通课程，学生可以自主选择的课程，学生必须要选修集中必修课程之外的其他学科的课程，以此来拓展知识面<sup>[17]</sup>。第三个阶段：第23任校长詹姆士·科南特(James B. Conant)上任后，哈佛大学才全面推行通识教育，即学生除了学习本专业的课程外，还必须再从人文科学、社会科学和自然科学三个领域中各选修一门课程完成选修学时<sup>[18]</sup>。第四个阶段：第25届哈佛大学校长博克(Derek Bok)上任伊始任命罗素夫斯基(H. Rosovsky)为文理学院院长，并责成他调查本科生课程设置情况，提出课程改革计划。罗素夫斯基组织了7个工作小组，提出了“核心通识课程”的理念，目的就是鼓励学生用批判的态度来接受知识，同时提出“如何将共同的价值理念传达给不同背景的学生是需要解决的问题”<sup>[19]</sup>，1979年，哈佛大学文理学院正式开始实施核心通识课程，到1982年开始全面推行。学生选择核心通识课程根据不同专业领域选择不同，主体原则是本系开设的课程不能作为核心课程。总体分为以下几个类别：文学艺术类课程、历史类课程、外国文化类课程、道德伦理和社会分析类课程、科学类课程。

总体而言，美国高校通识课程的设置是基于学校对人才培养的定位而展开的，超过85%的美国高校对其本科生有着通识课程要求。一般情况下，在四年制大学里学生33%–40%的课程属于通识课程<sup>[20]</sup>。各个高校对通识课程的具体规定不同，但都不强调具体的专业知识和科研能力，而是遵循帮助学生理解自己是作为社会的一部分而非独立于社会存在的原则。在美国研究型大学，主要有三种设置模式，分别是学科系列课程模式、能力发展模式以及综合模式。学科系列课程设置，如麻省理工学院和芝加哥大学是按照传统学科进行分类，要求学生必须完成不同类别下的课程选修。能力发展模式以培养学生全面的能力为出发点，根据能力分类进行学科设置，如普林斯顿大学将通识课程按照能力发展分为八类，要求学生必须从每一类中选取一到二门课程进行学习。综合模式是学科系列课程设置与能力发展课程设置的结合，将知识的构建与能力的培养相互融合，使得通识教育更具有实用性。此外，随着时代的发展和社会对人才的需求的变化，高校模式设置也会随之调整，为更好地服务社会而定位<sup>[21]</sup>。

### 3 中美通识课程的对比分析

#### 3.1 课程设置理念

中美通识课程的设置基于相似的教育理念,包括:(1) 随着经济的快速发展和全球化的加速,只注重学习专业化知识的教育模式很少能培养出顶尖人才,因为长期的专业精细化会给受教育者带来多重问题,比如知识面变窄、思维受到局限、对社会整体性认同感下降等;(2) 通识教育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教育;(3) 通识教育旨在培养积极参与社会活动、有社会责任感和全面发展的社会人和国家的公民;(4) 通识教育是一种广泛的、非专业性的、非功利性的基础知识、技能和态度的教育。所以通识教育既是一种教育理念,更是一种教育实践和人才培养模式<sup>[22]</sup>,通过对受教育者进行包括人文科学、社会科学和自然科学的教育来增强社会的责任感,影响其个性的良好发展,夯实学生的基本能力和基础知识,为学生的未来专业学习与社会工作做好铺垫。因此,通识教育课程是专业教育课程的拓展,可以扩展学生除专业知识以外的知识面,鼓励学生结合自己的专业,跨学科学习,自主选课,提升自然科学素养、人文素养与实践综合能力等综合素质,实现专业教育通识化。所以,通识教育与专业教育之间并不是相互排斥的关系,而是相互促进的关系。

#### 3.2 课程的重视程度

随着国家对素质教育的重视以及提升国际竞争力的需求增加,高校对通识课程的重视程度也在不断增加,例如:2001年北京大学开始实施“元培计划”进行通识教育,到2007年已经改为独立建制的学院,深化通识教育改革;2005年复旦大学的复旦学院以“通识课程+组织形态”的方式推进通识教育改革,到2015年,通识课程已达到200余门。只是,国内高校的通识教育选修课程,也就是狭义上的通识教育课程仍然存在诸多问题,第一是整体构成比例失调,表现为:公共必修课多,公共选修课少,比如:北京大学占10%,浙江大学占10.6%,中国科技大学只有5%,其中人文类课程、社会科学类课程、自然课程学类课程和艺术审美类课程的比例不均衡,从而导致学科直接的关联性很小,学生获得的知识仍然是凌乱的碎片。第二是我国高等教育长期以来以专业教育为重心,高校开展的通识教育远不及专业教育的重视程度,一些高校开设的通识教育课程,尤其是自然科学类课程,一般由专业教师兼任,由于囿于固定的专业背景,导致通识教育课程的教学内容仍然以应用型与专业化为主,课程的内容专业性较强,并未实现通识教育与专业教育的明确区分,又或者只是传授一些互不相干的支离破碎的知识,以达到“博、广”认识上的“通”,也就是什么都知晓一点,无法实现真正意义上的融会贯通的“识”,从而导致“通识教育”与“专业教育”的混淆和等同。甚至,有的学校通过把专业课程的要求降低作为通识选修课,成为学生轻松拿学分的“水课”,又或者为了迎合市场和社会而设的短期应用类型的通识课程,存在“杂、乱、散”的倾向,而且一些通识选修课被视为本科主要课程以外的额外附加课,属于次要的、可有可无的地位。第三是国内有些高校对于通识教育和一般教育、与专业教育的关系缺乏深入的理解,导致通识教育的实施采用简单的1+3模式,即,大一新生先接受一年的通识教育课程学习,入学第二年分流至各个专业学院进行系统的专业教育课程学习,有些学校在后续的专业学习过程中,也要求学生必修一部分通识课程的学分,如此把通识教育和专业教育简单地分割或者结合,容易影响通识教育的实施效果。

美国的通识教育是以通识课程为载体,通过课程让学生了解课程相关的知识体系,在通识课程中锻炼学生的交际能力、写作能力、思考能力、判断能力、沟通能力、自学能力等,从而培养学生具有宽广的视野、批判的思维、创新精神、强的适应能力和学习鉴别能力,进而通过通识教育培养全面发展、服务社会和有教养的学生个体,所以美国的高校中通识课程设置为通识教育必修课,或称核心课程,在美国高校中占比已达到38%<sup>[23]</sup>。通识课程的学分占毕业总学分的30%~40%之多,而且这些“核心课程”都是严格设计要求的,一般是这些大学的精华和风格所在。

基于以上国内高校在通识教育课程的设置比例可以看出,国内的通识教育在重视程度上跟国外还存在着明显的差异。

### 3.3 课程内容

美国各个高校通识教育课程设置不一而足，但在四个方面有较多的相似性：第一，通识课程普遍集中在大学一二年级，在这期间学生可以自由选择广泛领域的课程，大学三四年级则可以根据自身情况选择集中学习某个特定专业；第二，课程重在培养学生的数学、写作、语言等方面的技能，以及批判思考和独立思维能力，鼓励学生运用课堂所学的基本知识解决实际问题，创造性地完成特定任务，鼓励学生开展各种活动，培养学生处理事务的实践能力；第三，通识课程的学分占比比较重；第四，重视学生的课外工作量，比如学生的课外阅读、学生在图书馆的学习时间等。以普林斯顿大学通识课程的内容对比为例，普林斯顿大学对艺术学士学位(指社会学、数学、自然科学、人文学)的通识课要求包含语言(Language)，文化与差异(Culture and Difference)，认识论与认知论(Epistemology and Cognition)，伦理思想与道德价值(Ethical Thought and Moral Value)，历史分析(Historical Analysis)，文学与艺术(Literature and the Arts)，定量与计算推理(Quantitative and Computational Reasoning)，科学与工程(Science and Engineering)，社会分析(Social Analysis)等领域，其中要求必须2门科学与工程类课程和1门定量与计算推理类课程<sup>[24]</sup>。2022年春季的课程包含了微积分，线性代数及其应用，有机化学II，无机化学：结构与材料，微观经济学理论等专业和基础性很强的课程。哈佛大学的通识课程结构采用“分布模式”，要求学生从自然科学、文学艺术等不同领域中各选1-2门课程，旨在帮助学生形成不同的学习和研究方法。这些课程通常聘请国内外学术界一流学者主讲，其课程不仅体现学科前沿，而且具有一定的社会意义。授课采用“大班讲座+小班讨论”模式，即主讲教授面对全体选课学生做1个小时的讲座，接下来的1个小时，学生按照预先的分组安排，在主讲教授委托的研究生助教组织下以小班形式进行讨论和问答。

在我国，大学本科的课程体系一般包括：公共基础课+学科基础课+专业课，其中，公共基础课就是广义的通识教育课程，也就是公共必修课程，属于全国统一的，包括：大学英语、计算机、军事理论、体育、思想道德修养、毛泽东思想概论、邓小平理论概论、马克思主义政治经济学原理、马克思主义哲学原理、军训等，这部分是由全校统一管理 and 考核。而通识选修课也就是公共选修课程，一般指学生在人文科学、社会科学、自然科学中选修的用于拓展视野的课程，也就是“狭义上的通识教育课程”，它是各个学校根据自身特点和专业特色开设的通识课，供学生自由选择，这部分通识课一般由各个专业学院提供，例如：成都信息工程大学的梁京和蓝鹰学者在“国内外通识教育课程体系比较研究”一文中总结了北京大学、武汉大学和浙江大学的通识课程体系<sup>[25]</sup>，其中浙江大学的通识课程分为人文社科组和科学技术组，总共涵盖了六个领域，分别是历史与文化、文学与艺术、经济与社会、沟通与领导、科学与研究和技术与设计；武汉大学则把通识教育课程分为五大类，分别是人文科学、社会科学、数学与自然科学、中华文明与外国文明和跨学科课程，每个类别包含十门左右的课程可供选择。

相比较于美国的通识教育课程而言，国内高校的通识课程的内容更加倾向于科普化与普通化，理论深度存在一定程度的欠缺。比如：复旦大学2011-2012学年邯郸校区的通识课程只安排了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，以及艺术创作与审美体验等六大课程模块<sup>[26]</sup>，概论性课程和原著导读性课程占比较大，这虽然可以帮助学生了解不同学科的基本知识概念，可是知识深入性远远不够，因此无法真正做到相关专业思维模式的培养。因此，从课程内容看，国外的通识教育课程总体看来，采用人文科学、社会科学、自然科学鼎足而三的格局，虽然在学校具体的课程设置上有所变化，这三大板块都是其重要内容。而国内的大学则大多是依据专业的不同来开展相应的通识教育课程，这一情况与中国高校的招生方式有关，在入学前的学习以及录取时的选择已经有了学科领域的不同，在入学之后由于基础不同因而影响到通识课程的不同。

### 3.4 课程的讲授方式

现阶段我国高校的通识教育课程教学仍以传统的教师为中心的课程教学方式为主，通常把学生

集中在一个大教室中,有时学生的人数能够达到百人以上,所以教师对于课堂状态无法实现很好的把控,有些任课教师只是简单的课堂叙述或者教学课件的展示,导致学生无法有效集中注意力。其次,教学实施的过程和方式过于单一,无法达到良好的教学效果,不仅会造成学生对通识课程的重要性认识不足,还会造成教学资源的浪费。即便部分高校积极开展了一些教学模式的改革,如尝试开展“慕课”“微课”等教学,但是基本上都还只是停留在形式上的“点到为止”,教学方式改革的实效和反响并不理想。在通识教育课程教学实践中,教师的角色任务依然限定于将已有知识单向地灌输给学生,而学生的角色任务就是被动接受,学生与教师的互动很少,难以对某一问题进行真正的交流与探讨。这种形式主义的单向、强化灌输不仅不符合通识教育课程教学的价值要求,还缺乏对学生学习能力和批判性思维方式的培养和训练。

### 3.5 课程的考核方式

课程考核是课程教学中的关键节点和重要环节,在很大程度上影响教学内容、教学方式方法的选择,同时也可以检验学生对于所学知识的巩固程度,对训练思维和培养能力具有积极的督促作用,还能让学生更加明确课程的教学目标。而且,通过考核可以评估学生在学习过程与预期成果之间的差距,从而引导教师发现课程实施过程中存在问题,诊断教学症结,及时调整改进,对于教师增强教学能力、提高教学水平具有重要的积极意义。美国高校通识教育发展较为成熟,因此高校一般具有比较明确的教育规划和相应的考核目标,即:通过通识教育和素质教育来培养学生的终生学习能力和终生发展能力。相对比而言,国内高校只有少数大学,如复旦大学、北京大学等,有明确的通识教育目标,大多数高校通识教育的目标较为笼统和宽泛,不够明确,甚至少数高校跟风而上。

基于不同的考核目的,中美高校的授课侧重点不同,国内高校侧重于对学生基本知识与技能的考查,以书本知识和理论记忆为主,较少涉及到对能力的考查,比如创新能力、批判精神等。因此考核的范围一般局限于教材或者教学大纲内,课外的知识、学生的创新成果等鲜少纳入考核范围,因此考核题型多以客观性试题为主,分析题、论述题等发散性题目类型较少。而且,国内对于通识教育课程的考核方面的相关研究也较少。美国的通识课程更加注重学生能力的考查,包括:分析问题和解决问题的能力、创新能力等,因此考核的内容除了教材、授课讲义等,更多涉及课外知识、学生的社会实践和创新成果等内容的考查,考核的题型也多以主观性试题为主,答案非常灵活,因此学生可以自由地发挥想象力,锻炼创造性思维,只要回答能言之成理或自圆其说就可以。

考核形式上,中美高校基本相似,都注重考核方式的多样化,比如:报告、考试、论文写作、实验等。主要的差别在于考核频率上,相比于国内高校,美国的课堂测验较多,一般情况下美国高校每门课程会有3-5次随堂测试,且考试次数多,每门课程每学期的考试和测验次数少则两次,多则十余次,因此保证了考核结果能够最大程度的反馈学生的真实能力和水平,这也决定了最终考核成绩的构成不同。但是国内整体对于通识课程的考核内容较为简单,许多学生对于选修课的学习缺乏正确的态度,一般是为了得到学分或者通过考核。除此之外,一些与人文素养相关的通识公共课程缺乏相应的考核方式,无法引起学生的重视,尤其是学生和教师对于通识教育的基础地位的认知不足,没有把通识课程看成是本科阶段的主要课程和基本学生训练,而仅仅看作是本科之外“扩大”一点兴趣的锦上添花的课。所以师生的心理预期是通识课程不能有任何压力,从而导致课程存在形式化、平庸化,学生存在混学分的倾向,也就缺失了严格的考核制度。

## 4 中美大学通识教育课程对比分析的启示

### 4.1 设立专门的通识教育管理机构

教育管理机构是实施通识教育课程的重要保障。美国大学普遍设有全校性的“通识教育委员会”,其下设有主管人员(如“通识教育主任”“通识教育协调联络人”“通识教育委员会秘书”或“文雅教育主任”等)负责规划和执行。而我国大学几乎没有专门负责通识教育的管理机构,通识课程的开设、选课报名、教师安排、资源配备、学生评定、活动组织、成绩管理等工作主要由学校教务部门

负责，可是教务部门工作繁重，很难对通识教育的推行投入全面的精力，且教务部分对通识课程的理解程度不够，也很难从根本上为通识课程把关。大部分高校的通识课程的建立流程一般是教师本人申请，学校下属的学院教务办审核，提交学校的教务处批准，最后立项，提供经费支持并考核，虽然学校也会追踪通识课程的教学质量问题，但是整体管理制度不完善，导致课程设置的随意性较大，存在严重的“因教师设课”或“因学生设课”的现象。

要想真正推行通识教育，就必须建立专门的通识教育管理机构，制定规范的管理制度和全过程管理，同时加强对通识教育的顶层设计和长远规划，准确把握通识教育理念。由通识教育管理机构指定明确的通识课程质量标准和开课审核机制，建立有效的教学评价体系和奖励、淘汰机制，对优秀的课程予以表彰奖励，对通识课程建立模范标杆；对评价较差，比如：学生反馈的教师上课不认真、经常迟到或找人代课，或内容浮泛不得要领，或知识陈旧了无新意，或照本宣科索然无味等，这些学生称之为“水课”的课程，及时提出整改意见，对长期整改不力的课程及时停课处理。其中，以学生对于课程的调查报告为重要的参考依据，再结合同行专家的评议，不断提升通识课程的教学质量。国家“十三五”规划纲要中提出“通识教育与专业教育结合的培养制度如何实现，在多重条件下通识教育的模式也不一定是唯一的”。我国存在各种类型的大学，有综合型大学、行业性大学、高职院校等，每一所高校人才培养目的定位有所差异，对于通识教育课程的相关师资和配套也不一样，所以应该具体学校具体分析，避免主观判断，避免绝对和单一化。更应该杜绝，学校层面放手，从学院层面出发，各个院系报送一定数量的通识教育课程，从而导致课程数目众多、种类庞杂且良莠不齐。只有学校统筹协调、系统安排、统一指挥，才能充分调动各个学院、各个学科、各层次的有效资源。以学生为中心，建设符合学生发展的通识教育课程体系，制定出着眼于学生获得知识、能力增长、人格塑造等价值意义的长远规划，使课程结构与整体设计系统化，注重平衡学生知识结构，强化技能训练，提高实践学习，实现学校的特色性与学院各专业的关联性、交叉性和差异性相结合。开发适合本学校特色的通识教育课程，帮助学生触类旁通、实现协调融合，培养复合型人才，同时让推行过程专业化、常态化。此外，在加强通识教育制度化有效管理的基础上，也应该建立多元化的信息反馈系统，实现对通识教育课程的全过程动态化评估，涵盖课程设置、内容选择、实施过程以及实施效果等。注重建立学生与教师或者相关教学管理人员的沟通交流途径，重视学生在通识课程学习过程中遇到的问题，广泛听取意见，不断完善通识课程内容，真正达到通识教育的目标。

#### 4.2 增强通识课程教学教师队伍建设

“对多元价值的尊重、甄别与选择，对多种知识的通融以及开放灵活的思维精神与方式为要旨的通识精神是通识教育的核心”，这对通识教育课程的任课教师的要求很高，不仅仅要专业造诣精深，而且要认真投入精力，但在实际面对通识课程时，很多任课教师受专业所限，无法真正做到按照通识教育的标准实现对所授知识的整体性和联系性的把握，因此部分教师在课程设计和内容上仍然按照专业课程体系讲授通识课程，只是把难度降低，甚至让知识趣味化、通俗化、浅显化，导致学生无法实现知识体系的建构和综合能力的提高。久而久之，造成学生只想通过通识课程凑学分，往往越简单、考核越容易的通识课程越受到欢迎，从而与通识教育的理念背道而驰。甘阳教授认为：“如果继续按照这样的方式发展通识教育，我国大学发展通识教育的努力将会付诸东流，即使再过十年二十年也不大可能有好的结果。”

因此加强通识课程的师资队伍建设和非常重要，对于专业教师面对通识课程掣肘，且通识教育课程师资力量不足的问题，可以通过课程重组、优化课程结构、教学团队资源整合等方式解决。(1) 可以按照知识素养结构划分数个模块，各个模块围绕同一核心素养且相互关联的数门课程组成，聘请经验丰富的教学名师带队，打造通识教育核心课程；(2) 可以由不同的教学团队开设同一模块课程，招募多个专业的任课教师组成，根据各团队成员的学术专长调整课程内容，每位教师根据其自身的专业和特长制定专题授课内容，最后协同完成教学；(3) 可以建立不同学校间的教师共享或者课程共享机制，实现多层次、开放性且完备的通识教育体系；也可以建立多学科专业教师的协同融合教

学, 解决人文社科类教育自然科学教育薄弱, 而理工科专业人文社科知识相对薄弱的问题, 兼顾人文社科和自然科学, 实现全面型人才的培养; (4) 还有非常重要的一点就是师资队伍建设的保障投入; (5) 针对专门的通识类课程师资队伍力量薄弱的问题, 可以通过把通识教育与专业教育结合起来, 以提升专业课程质量的方式来解决, 在专业教育中传达一定的通识精神, 加强有教养的职业人精神传递, 从而做到你中有我、我中有你, 实现在专业课程中不局限于讲授孤立的知识点, 而更加注重知识的系统化和触类旁通、活学活用, 让学生可以了解各个专业的历史演变过程, 使学生能够在融合与交叉中学会新知识新方法, 同样可以实现专业课程的通识教育。

### 4.3 教材和授课方式的灵活化

通识课程的根本目标是人的培养, 是为了对学生进行社会公德、思想品德的引领, 使其成为有高尚道德的人, 引导其树立正确的世界观、人生观、价值观, 塑造其完美人性, 同时培养成为动手实践能力强、理解能力强且交际能力广和可持续发展的人。基于以上课程目标, 在制定教学方案时, 教材和授课方式应该灵活化, 每一年不一定选用相同的教材, 教学内容可以根据实际情况不断调整, 尽可能地把学生从沉闷的课堂中解脱出来。也可以不局限于具体的书本知识和内容, 而是引导学生从著作中汲取作者的创作灵魂, 引导学生形成批判精神, 鼓励学生参与各种交流活动。灵活的授课方式是提升通识教育课程教学质量的不二法宝, 包括: (1) 通过名师讲课、开展讲座等提升课程的接受度和关注度; (2) 将授课与案例、讨论、演示或者演讲、辩论等形式结合, 让知识有所授、有所学、有所用, 让学生感受到知识的灵活性、实用性和系统性; (3) 加强线上慕课资源等在线课程, 打破课堂物理空间的局限, 充分结合现代化的信息技术手段, 发挥新媒体、新技术优势, 搭建信息化的学习共享平台, 实现课程资源的延伸, 使课程可触可感、可听可用、可学可讲, 打造多元化的学习环境, 全面调动学生的视听积极性, 尤其是可以充分运用大数据技术, 将一些优质的通识教育课程数字化, 录制成教学视频, 共享到网络平台, 让学生可以自由修习; (4) 采用“翻转课堂”等创新教学方式, 加强第二课堂建设, 强化学生主动参与意识, 增强学生体验感和趣味性, 打造精品课程, 提升学生认可度; (5) 除了课堂的理论教学外, 也应该组织学生进行社会实践, 注重理论与实践结合, 通过校企合作, 实现学生个性发展与社会需求的有机融合, 重视学生职业道德理念和综合素质的培养, 激发学生的学习内驱力, 还可以通过参观历史博物馆、烈士陵园等, 让学生了解红色革命史和城市发展史, 通过开展课堂的专题活动, 比如: 世界环境日、世界地球日、世界艾滋病日等, 增强学生的社会责任感。多样化的教学形式可以激发学生对于通识课程的学习兴趣, 提升关注度, 达到教学的有效性, 最终实现通识教育的目的。

### 4.4 完善考核方式

考核一直都是教育目标是否实现的重要手段, 是教学的重要环节, 它也是一种教学方式和学习策略, 是促进学生学习持续深化的重要途径, 能够有效保障教育教学质量的提升。随着课程建设工作的全面展开, 为避免通识教育背负“水课”之名, 教育质量评估与保障迫在眉睫。通识教育效果的全面评价应该包括: 通识教育理念与目标的评价, 课程设置能否承载以上理念与目标的评价, 不同课程目标之间是否相互关联成体系, 教学过程实施有效性的评价。要办好教育, 首先要确立正确的培养目标, 通识教育的培养目标应该是能力+灵魂+健康+知识, 其中前三者的锻炼尤其重要, 是通识教育的核心, 尤其是能力培养。而前三个评价主要是从学校层面, 基于学校特色和专业特点出发制定评价标准, 最后一个基于教学过程的评价, 更多的是依赖于教师和学生共同完成, 应该注重科学性、客观性和可比性。

对于通识课程而言, 教学过程的评价应该更加注重学生创新能力等综合能力和整体素质的考核。可以更多地采纳过程性考核, 增加过程性考核的占比, 包括: 对社会热门话题、理论热点和难点、前沿问题以及大学期间参加的竞赛和发表的论文、参加的学术活动等创新实践学习等考核。考核可以是小组讨论、辩论、调研报告、课堂演讲、平时作业等方式, 综合考察学生运用所学知识分析问题、解决问题的能力以对其综合素质进行判断。此外, 应该建立期中反馈评价和期末总结评价等多

元评价和反馈系统,提高教师对于学生学业水平和质量的评价比重。同时增加学生自评和互评模式,自评是学生自主学习技能、反思和批判思维能力、自我效能感受、发展职业能力以及学习自治等方面的自我测试;互评则可以增加学生之间的互动协作,引导从上课开始就让学生了解到通识教育的理念,淡化分数概念,但是更加严格要求过程性材料的完成情况,尽可能地督促学生自发查阅文献、锻炼综合分析处理问题的能力,以实现在知识结构上求“通”、求“博”。为了实现以上目标,采用论文考核的方式被广泛采用,只是在实际实施过程中,因为通识课程自身的特性,学生的专业不同、背景不同,教师一般鼓励学生根据自己的兴趣选择主题,自由探索。因为题目和主题不限,所以存在个别学生“一文多用”的情况,更有甚者,学生直接从网上下载,整段复制粘贴,严重影响通识教育课程的学习风气。为了避免以上情况,创建网络管理平台,采用线上考核方式将是不错的应对措施,比如,可以在线上网络教学的系统中增设论文在线提交功能模块,这不仅仅可以解决受物理空间的限制而仓促提交论文,或者不小心造成论文丢失等偶发事件,也可让考核系统更加规范化。还可以在线链接学术不端检测系统,对提交的论文及时进行快速检测,就论文的重复相似性自动给出诊断报告,对高于一定重复比率的论文或者“一文多用”的论文,系统自动给出“不合格”判断,实现在一定程度上避免学生的敷衍行为,还可以引起学生对于学术规范和科研诚信的重视。

## 5 结语

在国家推行通识教育理念政策的引导下,以培养完整的“人”为目标的通识教育课程在国内越来越受到各个高校的重视。通识教育作为一种教育理念和教育实践在高等教育中的地位被牢固确立,成为解决专才教育培养模式的重要途径,也是全面贯彻落实党和国家提出的实施素质教育的关键。基于不同的文化传统、不同的经济发展程度以及不同的政治体制,中美在通识教育的发展探索上注定不同。中国大学开展通识教育较晚,所以展开中美通识课程方面的概述和对比分析非常有必要。在学习借鉴的基础上,重视本土化研究,充分发挥国情优势,真正实现不同专业领域知识的融合,解决通识教育课程松散的难题。在吸收国外有益经验的基础上,坚持文化自觉和文化自信意识,立足中国,打造中国特色的通识教育模式非常重要。正如北京大学前校长林建华2015年底在全校公开讲座“通识教育大讲堂”启动仪式上所讲,“我们不应该沾沾自喜地停留在过去,也不要一味地去模仿美国的博雅教育,我们要走出一条‘通识教育与专业教育相结合’的道路<sup>[27]</sup>。”因此,必须要转变以往推行通识教育就是让文科的学生懂点自然科学、理工学生懂点人文经典的做法,建立如复旦大学孙向晨和刘丽华阐述的有根、有魂和有效的中国大学通识教育,真正在学生掌握一定的专业教育的基础上,实现全面发展。“要让学生真正懂得中国,认识和理解几千年形成的中国古典文明、近现代传统和中国特色的社会主义<sup>[27]</sup>。”达到主动探索和触类旁通的目标,并能够将个人远大理想目标与家国情怀相联结,能够对历史和未来有独特见解和体会,能够传承也能创新,能够独立思考也能团结协作,实现厚基础、宽专业、强能力、高素质的复合型现代中国人才的培养,最终构建中国特色通识教育体系,坚定走一条理论自信的中国之路。并以此为契机,助推我国创新人才发展,为现代化强国建设和民族复兴伟业贡献力量。

## 参 考 文 献

- [1] 陆一,徐渊. 清华大学教育研究, **2016**, No. 3, 30.
- [2] 宋晓平,梅红. 中国高教研究, **2010**, No. 1, 30.
- [3] 李曼丽,汪永铨. 清华大学教育研究, **1999**, No. 1, 3.
- [4] Seraphin, C. *CollegeXpress Mag.* **2013**, 20.
- [5] Damitz, H. *Lib. Edu.* **2006**, 92, 36.
- [6] Klonoski, E.; Barker, G.; Edghill-Walden, V. *J. Gen. Educ.* **2017**, 66, 60.

- [7] 孙春. 文化创新比较研究, **2020**, No. 10, 3.
- [8] 叶云岭. 智库时代, **2017**, No. 13, 89.
- [9] 王列盈. 教育评论, **2012**, No. 1, 132.
- [10] 陆一. 中国大学教学, **2016**, No. 9, 17.
- [11] 曹莉. 清华大学教育研究, **2007**, No. 2, 27.
- [12] 庞振超. 河南教育学院学报(哲学社会科学版), **2016**, 5 (1), 55.
- [13] 李森, 张鸿翼. 国家教育行政学院学报, **2018**, No. 5, 52.
- [14] Wehlburg, C. M. *New Directions for Teaching and Learning* **2010**, 121, 3.
- [15] Miller, G. E. *The Meaning of General Education: The Emergence of a Curriculum Paradigm*; Teachers College Press: New York, NY, USA, 1988.
- [16] Boning, K. J. *Gen. Educ.* **2007**, 56 (1), 1.
- [17] Thomas, R. *The Search for a Common Learning: General Education*; McGraw-Hill: New York, NY, USA, 1962; pp. 1800–1960.
- [18] 倪东. 法制与社会, **2017**, 4 (上), 228.
- [19] 黄坤锦. 美国大学的通识教育: 美国心灵的攀登. 北京: 北京大学出版社, 2006: 7
- [20] 於荣. 清华大学教育研究, **2015**, 36 (6), 32.
- [21] Johnson, D. K.; Ratcliff, J. L.; Gaff, J. G. *New Directions for Higher Education* **2004**, 2004, 9.
- [22] 李治国. 教育评论, **2016**, No. 6, 13.
- [23] Ratcliff, J. L.; Johnson, D. K.; La Nasa, S. M.; Gaff, G. J. *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey*; Association of American Colleges and Universities: Washington, D. C., USA, 2001.
- [24] General Education Requirements. [2025-02-28]. <https://ua.princeton.edu/contents/general-education-requirements>
- [25] 梁京, 蓝鹰. 电子科技大学学报(社科版), **2017**, No. 19, 103.
- [26] 吴坚. 高教探索, **2016**, No. 2, 28.
- [27] 北京大学校长林建华: 什么是成功的大学教育.[2025-03-03]. <http://edu.people.com.cn/n1/2015/1215/c227057-27929915.html>