

·高等教育·

国内外通识教育课程体系比较研究

□梁京 蓝鹰

[成都信息工程大学 成都 610103]

[摘要] 通识教育是相对于专业教育而言的非专业教育,其目的是培养全面发展的人,为学生的全面发展奠定基础。通识教育实现的载体是通识教育课程体系。海外通识教育开展时间较早,因此课程体系相对比较成熟。相比之下,国内通识教育在课程体系方面还存在课程比重较小,课程结构和内容设置不尽合理,课程管理水平不高等不足。为此,加强通识教育,构建符合我国教育实际的通识教育课程体系,需要提高对通识教育本质的认识,建立专门的机构进行统筹管理,在厘清通识教育与专业教育关系的前提下构建科学的课程体系,培育一支优秀的通识教育教师队伍,才能够建立科学的通识教育课程体系,最终达成通识教育的目的。

[关键词] 通识教育;课程体系;哈佛大学;比较

[中图分类号] G640

[文献标识码] A

[DOI] 10.14071/j.1008-8105(2017)05-0103-05

引言

通识教育(General education)是相对于专业教育而言的,是非职业性和非专业性的教育,其目的是培养全面发展的人。关于通识教育内涵的表述目前尚无统一的概念。有人认为,“就性质而言,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。”^[1]可见,通识教育课程不是培养职业技能的专业课,而是为实现通识教育目标而建立的一系列有关联的课程体系。

国外开展通识教育及设置通识教育课程体系比国内早且成熟,影响较大且作为代表之一的是哈佛大学的通识教育课程体系。该校在上世纪40年代以来,进行了数次通识教育课程体系的改革,其主要特点是推出课程以导论课为主,不强调对细分的专业知识的有比较深入的掌握。1978年哈佛大学开始推行核心课程,美国高等教育由此发生了较大的改变,甚至对世界高等教育也产生了重大影响。2007年,哈佛公布了新一轮本科教学大纲改革的最终报

告,再次引起较大反响。我国开展通识教育也在一定程度上受哈佛大学核心课程体系的影响。

国内对通识教育的关注始于上世纪80年代中后期,几乎与素质教育的开展同时。素质教育最初是针对应试教育提出来的,而我国开展通识教育虽然也有针对应试教育的含义,但人们一般是在高等教育层面谈通识教育,因此,它更多是指向大学的培养目标和路径。国内早期的通识教育仅限于介绍和倡导,到本世纪初才有了具体的实践。有人归纳了国内通识教育开展的几种类型:一是北大模式,形式主要为开设通识教育实验班、名家通识讲座、学生选修规定的全校通识选修课学分等;二是复旦模式,即学生在低年级不分专业院系,修完通识教育课程学分之后,再进入专业学习,有些学校甚至在学生住宿上也不按院系安排,从整体上改变了传统的本科教育教学管理模式;三是武汉大学模式,主要内容是构建通识教育课程体系,将通识教育课程分三个层次开设,学生必须修满规定学分才能毕业。上述三种模式都涉及通识教育课程体系构建及其与专业课程体系之关系的问题。

一、国内外通识教育课程设置情况

在不同时代、不同国家和地区,通识教育有着

[收稿日期] 2016-10-22

[作者简介] 梁京(1970-)女,成都信息工程大学文化艺术学院副教授;蓝鹰(1956-)男,成都信息工程大学文化艺术学院教授。

不同的内容和模式。20世纪初,通识教育在美国普遍开展,其后历经数次改革运动。第二次世界大战后,日本参照美国大学的模式建立了“新制大学”,开始实施“一般教育”,由此开始探索通识教育。台湾的通识教育从1984年开始全面推行,经过几十年的探索实践,基本形成较为完备的通识教育课程体系。国内高校的通识教育是在全面推行文化素质教育基础上的延伸和拓展,似乎是在寻求对素质教育的突破。所以,直到21世纪初才被引入本科人才培养方案。通识教育要深入下去,课程和管理是重点,因为课程是大学教育的核心部分,体现了教育理念和人才观。下面对美、日、港台和中国大陆高校的通识教育课程设置情况进行比较说明。

(一) 国外大学通识教育课程设置

1. 美国

通识教育是美国本科教育的一个重要内容,它不以培养某种专业知识为目的,而是将提高个体的全面素质、促进人的健全发展为宗旨,因此也被称为“自由的教育”。美国的许多大学都为本科生开设通识教育必修课,或称核心课程。各学校课程设置会有一些差异,要求也有所不同,但都是本科生课程的重要组成部分。下面以哈佛大学为例简要说明美国大学通识课程设置的情况:

在美国,哈佛大学是极力推行通识教育的大学之一,其通识教育课程体系是较为成熟的、有代表性的课程体系之典范。通过多达五次的改革以后,哈佛形成了自己独特的通识教育模式。2007年的第五次通识教育改革把通识教育课程分成了八类:审美和解释性理解、文化与信仰、经验与数学证明、道德推理、生命系统的科学、物理世界的科学、世界中的社会、世界中的美国^[2]。这八类课程分别归入人文、逻辑推理、自然科学和社会科学四个类别,学生必须在这8个方向中选择1门课程,学分数大约占到总学分的1/4,见表1。

从哈佛大学通识教育课程体系几类别的设置

表1 哈佛大学通识教育课程体系和课程目标

类别	课程体系	课程目标
人文	审美和解释性理解	提高学生解释和鉴赏艺术作品的的能力,帮助学生形成批评的能力
	文化与信仰	帮助学生了解社会、政治、经济、宗教和跨文化背景中的思想、艺术和信仰文化
逻辑推理	经验与数学证明	帮助学生推理和解决问题
	道德推理	教会学生思考伦理的、政治的信仰
自然科学	生命系统的科学	学习有生命世界的科学
	物理世界的科学	了解生命之外的世界的科学
社会科学	世界中的社会	研究美国以外的各国的社会状况
	世界中的美国	研究美国社会、政治、法律和经济制度,以及与世界上其他社会形态的对比

以及课程目标可以看出,其着眼点不在学生的专业能力培养,而是着力于作为一个社会人对生命、自然、人类社会以及不同文化的认知、思考、评价和态度等的形成,这无疑是学生成长的基础。

2. 日本的通识教育

由于历史的原因,现代日本教育受西方教育的影响匪浅,通识教育亦然。第二次世界大战以后通识教育被引入日本大学,经过近半个世纪的探索、反思、变革,通识教育及其课程体系相对稳定下来,并逐步本土化。通识教育在日本也被称为“教养教育”“一般教育”“全校教育”“基干教育”“全校共通教育”“教养共通教育”等,从这些名称可以管窥通识教育在日本大学教育中的地位,以及与专业教育的关系。

早在1947年,日本大学就成立了“大学基准协会”并引进了美国的通识教育。该协会要求作为会员的大学分别开设通识教育课程和专业教育课程,其中通识教育课程涵盖人文、社会和自然科学三大领域,而各领域必须开设3个以上科目。学生除了修够通识教育课程学分,还需取得外语、保健体育的学分^[3]。1991年,日本文部省对1956年颁布的《大学设置基准》进行了大幅度修改,以此为界,日本大学的通识教育课程设置有了较大变化。有人将此称之为“大纲化”^[4]。此前通识教育课程由外语类科目、体育保健科目、人文系列科目、社会系列科目、自然系列科目组成。大纲化以后,通识教育的科目有了较大扩充,在原有基础上增加了信息处理相关科目、补习教育科目、综合科目、专业基础科目、高年级教养科目、现代社会课题科目等。

当然,重要的变化不仅限于课程设置,而在于通识教育模式的改变,以及给予了大学更多的自由度。就课程设置和修课而言,通识教育课程的学分比重有所缩减,但更注重课程质量(挑战度);通识教育与专业教育不再对立,而是实行穿插式融通;运行组织形式由“教养部”负责专司通识教育变为专属学部担当、全校机构、各学部担当等三种方式,不设教养部的大学,通识教育课程由各学部开设;通识教育的修课模式也更加多样。

日本开展通识教育的启示在于,引入通识教育理念和课程体系需要逐步本土化,在通识教育运行模式上不搞一刀切,将通识教育与专业教育很好融通,允许形式丰富地开展通识教育。

(二) 港台地区的通识教育

1. 中国台湾的通识教育课程设置

中国台湾通识教育也经历了几个不同的发展时

期。早期(20世纪50年代)的通识教育称为“通才教育”,如台湾大学设计了5个领域的10多门课程供学生选修。上世纪80年代,台湾地区教育行政部门发布了《大学通识教育选修科目实施要点》,列出了类似哈佛大学通识教育课程体系的几大选修模块,涉及历史与文化、文学与艺术、社会与哲学、物理科学、数学与逻辑、应用科学与技术、生活科学等共七个范畴,要求所有学生在毕业前必须修满4~6个学分的通识科目,但因准备不足等多种原因饱受诟病^[5]。到了20世纪90年代,台湾又颁布了《大学通识教育核心课程之规划》,将通识教育课程体系调整为人文科学、社会科学、生命科学和物理科学四大领域^[6]。经过30多年的发展,通过不断地探索和实践,台湾的高校形成了比较完备的通识教育课程体系。同时,各大学普遍重视校园通识气氛、潜在课程、通识讲座、社团及文化活动等其他教育形式,下面以台湾大学为例简要说明台湾高校的通识课程设置情况:

台大采取的核心课程模式,其核心通识课程包括文学与艺术、历史思维、世界文明、哲学与道德思考、公民意识与社会分析、量化分析与数学素养、物质科学、生命科学等八个领域,学生要在已经开出的462门课里选修18个学分。此外,各个学院还根据“各院系指定学生应修习通识课程领域一览表”,要求每个学生选修所在院系指定的通识领域中的课程,每个领域至少选修一门课程。

2. 中国香港的通识课程设置

中国香港的高校实施通识教育是为实现全人教育的理想,全港高等学校的通识教育科目主要有:思想方法、逻辑、中国文化要义、西方文化概论、社会伦理学、现代社会问题、科技与人文价值观念、比较宗教、比较文化、健康与医学、文艺欣赏等。香港回归以后,为适应形势发展的需要,高校又增设了现代化与中国文化、中国社会、政治与社会哲学、法律与社会、比较政治制度、世界公民教育、东亚及东南亚文化概论等科目,形成有自己特色的通识教育课程体系^[7]。下面以香港中文大学为例,简要说明香港地区高校的通识课程设置情况:

香港中文大学自建校之初便强调通识教育,其课程体系极富特色。香港中文大学的通识课程特色主要体现在分类上,整个通识教育课程分为“大学通识课程”和“书院通识课程”两类。“大学通识课程”包括通识教育基础课、通识教育“四范围”和领袖培育课程。通识基础课程通过经典阅读,力求使学生形成正确的人生观、世界观和价值观;

“四范围”课程主要是使学生能够涉猎多方面的知识;而领袖培育课程则通过专业的学习增加学生的领导能力^[8]。学校提供的通识课程有二百多门,满足学生多元、多样、多层次的学习需求,通过学习可以增加学生的基础知识,为以后的学习打下良好的基础。“书院通识课程”则根据中国书院的传统和特色以及学生的需求设立,旨在帮助学生更快的融入大学生活,学到本专业以外的更多的知识。

(三) 内地通识教育课程设置情况

中国大陆的大学实施通识教育历史不长,上个世纪80年代中后期,我国内地高校开始推行文化素质教育改革,虽然两者名称不同,内涵也有差异,但两者目的相同理念相似,因此可将我国高校的文化素质教育视作国外高校的通识教育。各高校大多采用开设文化素质课程为主,辅以第二课堂如专题讲座、文化艺术活动、社团活动与社会实践等,并在不断的实践中逐渐形成了文化素质教育体系。进入21世纪后,一些重点大学借鉴国外一流大学“通识教育”的经验,开始实施带有中国特色的通识教育。目前各高校的做法基本相似,主阵地是课堂教学,包括公共必修和选修课,以第二课堂、讲座、社团活动、社会调查等为辅助。思想政治理论、大学英语、计算机、体育和军事理论等是公共必修课,选修课则是参照国外著名大学的通识课程设置情况,结合各校实际来开设。如北京大学的通选课以哈佛大学核心课程为蓝本,分为数学与自然科学、社会科学、哲学与心理学、历史学、语言学、文学、艺术与美育、社会可持续发展等六个领域。清华大学实施的文化素质教育课程体系,由哲学与人生、语言与文学、历史与文化、艺术与审美、科技与社会、基础社会科学、数学与自然科学、当代中国与世界等八大类组成,多少也有哈佛大学核心课程的影子。武汉大学的通识教育课分为人文科学、社会科学、数学与自然科学、中华文明与外国文明、跨学科课程五大类,每一类提供10门左右的课程。浙江大学的通识课程分人文社科组和科学技术组两组六领域:(1)历史与文化(2)文学与艺术(3)经济与社会(4)沟通与领导(5)科学与研究(6)技术与设计。可见,各校开设的通识教育课程(有的学校称为文化素质选修课)自由度较大,虽然名称不一而足,模块设置也不尽相同,但一般都是在人文科学、社会科学、自然科学、语言、艺术、体育卫生等领域内开设课程,体现了不同程度受海外通识教育课程体系影响的痕迹。

二、国内外大学通识教育课程体系之比较

通识教育课程体系构建是否合理, 直接关乎培养目标的实现。从全国范围来看, 我国通识教育课程体系主要存在以下不足。

(一) 通识课程比重较小

在我国大陆的高校, 属于所有学生都要学习的课程确实很多, 学分占比也很高。但是仔细分析, 其中很大部分是全校统一要求、统一考核的公共课, 如思想政治理论课、数学课、计算机课、外语课和体育课。这些课程的设置有其历史沿革的原因, 并非是在通识教育的理念下所做的顶层设计, 故而真正属于通识教育的课程只有很少的学分, 以任选或限选的方式面向全校学生开设。

表2 我国重点大学通识课程学分占比

学校	通识教育课程总学分	占总学分的比例	文化素质选修课学分	占总学分的比例
北京大学	44	30.3%	12	12%
清华大学	45	22.1%	13	
中国人民大学	35	26%	12	
武汉大学	47	27.9%	12	
浙江大学	36	30.6%	16.5	

(此表根据北京大学本科生教学手册2009版、清华大学2010级培养方案、中国人民大学1999年本科教学计划、武汉大学2010级培养方案、浙江大学2010级本科生培养方案整理)

从上表可见, 我国重点大学的通识课程学分在总学分中所占比重维持在22%~30%左右, 其中真正属于通识教育的选修课仅占很小的比重。

反观国外的著名大学, 其通识课程比例都比较高。在日本, 通识课程占30%~34%, 如东京大学要求文科类学生需要修读通识教育课程70学分, 理科类学生需要修读76学分, 大约占毕业总学分的43%和50%^[3]。再看美国各大学的通识课程学分占总学分的比例: 哈佛大学38%, 耶鲁大学44%, 斯坦福大学33%, 哥伦比亚大学41%, 芝加哥大学50%^[9], 基本都在总学分的三分之一以上, 芝加哥大学甚至达到了一半。

通识教育的目的是促进学生的全面发展, 如果整个课程体系所占比重不高, 显然无法落实全面发展这一目标。导致这一差别的关键还在于, 我国高等教育中的本科阶段是以专业教育为主, 甚至有的以职业教育为主。理念的不同直接影响课程体系的设置。

(二) 课程结构和内容还不够合理

1. 课程结构缺少规划

通过与海外高校的比较发现, 我国通识教育课

程缺乏整体构建, 体系性不强, 课程结构出现明显的失衡。从上文列举的各校通知课程体系来看, 我国高校通识教育课程门类看起来比较庞大, 但是其中必修课如思想政治理论课、外语课、计算机课、体育课等占到了70%左右, 真正意义上的通识课程是以选修课的形式呈现的, 在有的学校甚至不到10个学分, 这种必修课多选修课少的现状造成了学生的选择空间小。另一方面, 通识课程的设置比较随意, 任课老师往往是根据自己的专业特长、兴趣爱好来开设课程。一些学校因人设课的现象较为严重, 学校没有进行统一的规划和协调。所谓的通识教育课在相当程度上实际是兴趣课或拓展课, 这导致学生得到的只是一些零散的不成系统的知识, 无法形成有机的知识和能力结构, 使实现培养“全面发展的人”这一通识教育目标难以落到实处。

2. 课程内容单一, 缺少综合性的跨学科课

我国通识课程的开设往往具有因人设课的随意性, 显得杂、散、乱, 很多学校的通识课程经过多年的建设, 课程门数达到了几百门, 涉及的范围也比较广泛, 但课程内容单薄, 课程之间缺少逻辑性、整体性和系统性, 导致学生所获得的知识不够系统。

通识教育是为了培养学生成为全面发展的人, 而非严格的知识传授和技能训练。由于对通识教育的认识不清, 理解不准确, 很多人简单地把通识教育看成是专业教育以外的独立进行的那一部分教育。比较多的是常识概论、技术技能、休闲娱乐的课程, 而综合性、跨学科的课程较少, 课程的深度有待进一步挖掘。特别是培养学生作为一个社会人去思考自然、社会、生命命题, 认识、分析、解决问题能力的课程匮乏。就如美国密歇根大学杜祖贻所说, “本科生将高达百分之八十五的宝贵时间花费在这些漫无标准的闲散杂学, 对学生而言, 是时间的浪费; 对学术而言, 是无端的负累”^[10]。

(三) 课程管理的水平不高

我国不少高校开展通识教育缺乏顶层设计, 没有真正从学生全面发展的培养目标, 从课程体系的角度去设计和安排通识教育课程。正因如此, 对通识课程的管理也重视不够, 一般实行校、院系两级管理的方式。作为管理全校教学工作的部门(一般是学校教务部门), 主要负责课程的相关管理, 如落实教学安排、制订教学计划、管理学生选课等; 各学院则根据自己的师资队伍和教学资源来提供各种类型的选修课程。这样的管理方式缺少系统规划, 课程比较零散, 课程之间缺少协调和沟通。只

要少数真正探索通识教育的高校,设立了通识教育学院,学生大一大二不分专业,在进行系统的通识教育之后,进入到高年级的专业学习。这样的模式才使得通识教育课程体系的构建与实施管理得以推行和落实。

三、国外通识课程体系对我国开展通识教育的启示

(一) 提高对通识教育的认识

尽管现在通识教育有从高等教育向中小学教育延伸的趋势,对通识教育的理论研究和具体实践都有很多探索,但总体上讲,我国教育界对通识教育的认识是不够的。在全国高校中,真正实施通识教育的并不多,开展通识教育的学校大多还处在摸索阶段,很多还仅仅是在教育教学改革的层面进行研究或试点,或者作为素质教育的新途径、新抓手。这是导致通识教育缺乏顶层设计,缺乏课程体系构建的主要原因。

要解决通识教育课程体系建设的问题,首先需要解决对通识教育的认识问题。马克思关于人的自由全面发展的学说是开展通识教育的理论依据。处在“三观”形成时期的大学生既需要得到全面发展,更需要为今后的人生奠定全面发展的基础。由于年龄关系,大学生毕业之后需要就业,需要专业教育和职业教育。但是,通识教育与专业教育并不冲突,两者不应该对立起来。通识教育是关于“做人”的教育,虽然“怎样做人”在专业课程的教育中也可以进行,但是课程的性质决定了专业被放在首位。要学好专业,要胜任未来的职业,做人还是第一位的,这是通识教育需要解决的问题。只有正确认识通识教育的地位和作用,才谈得上通识教育的课程体系建设。

(二) 建立专门的机构进行统筹管理

完善的管理制度是实施通识教育的保障。美国教育学会1999年曾提出各高校成立全校性或校级的“通识教育委员会”。委员会成员包括学校个教学、行政单位主管、有关教师代表和校内外专家学者等,他们负责审议、推动、评估全校通识教育。通识教育中心负责起草规划、协调联络、实际执行课程设计与教学等业务^[11]。香港高校大多有通识教育部或通识教育委员会,一方面管理全校通识教育的行政工作,另一方面负责通识课程的管理。台湾的大学也设立了各种形式的通识教育管理机构。

上世纪末,为了更好地开展素质教育,教育部

在一些高校建立了“大学生文化素质教育基地”,为此,这些学校成立了文化素质教育委员会,这类类似于国外大学中的通识教育委员会。近年来,越来越多的大学,如武汉大学、电子科技大学、西南交通大学也都成立了通识教育委员会,有的还设立了通识教育学院,这从机构设置上有利于对通识教育进行顶层设计,开展通识教育工作的研究、指导和咨询,同时也提供了开展通识教育的组织保障。

(三) 厘清通识教育与专业教育的关系,构建科学的课程体系

通识教育也称“通才教育”,其核心是培养人的整体素质,促进学生在道德、情操、理智等方面全面发展,而非对某一领域的专业知识和技能的培养。不过,通识教育与专业教育不是对立的教育理念,专业教育是通识教育的有机组成部分,两者合力可以培养出既有深厚基础、知识广博又致力于某一学科领域的深入研究的全面人才。在这一点上,日本的做法值得借鉴。日本在1991年大幅修改《大学设置基准》,在制度上彻底取消了通识教育与专业教育的区分,像日本筑波大学开设了独具特色的“综合科目”,即一个科目由不同专业的多个老师主讲,以从不同专业角度进行讲授,将文化素质课程与专业课程有机地整合起来^[12]。

在教学形式上,要注重潜在课程的开发,课内与课外相结合,通过学术讲座、课外研讨、社团活动及社会服务营造氛围,达到润物细无声的效果。国外的大学很注重讲授与讨论的结合、课内与课外的结合,采取多种多样的教学方式,尤其重视课外的讲座、讨论、活动等。巴黎理工学校的文化素质课就是多种形式结合,小班上课、大班上课和讲座相结合^[13]。台湾清华大学开设专门的通识讲座,香港中文大学设有书院课程,强调在生活中进行潜在的课程教育。

(四) 培育一支优秀的教师队伍

从海外大学的经验看来,要成功实施通识教育,必须拥有一支高素质的教师队伍,卡内基教学促进委员会的报告《学院:美国大学生的就读经验》曾明确指出:“课程并不能担当起大学教育的全部责任。在大学教育过程中,教师理所当然是最重要的。教师掌握着学术法则,制定课程计划并帮助创造校园内的学术气氛。通过他们专业的优势和他们同学生之间的关系,教师们维系或削弱着学校的社会环境和知识环境。”^[14]

高素质的教师队伍是成功实施通识教育的基本前提,教师对通识教育的认可与参与决定了通识教

育的实效性。目前国内高校普遍重科研轻教学,将科研成果视为对教学业绩考评的重要指标,忽视教学成为一种普遍现象。另一方面,老师们大多觉得通识课不如专业课重要,且与自己的科学研究没有太大的关联,因此,老师们都愿意承担与科研有紧密联系的专业课,而不愿承担通识课程的教学,这就导致了通识教育缺乏一支结构合理、数量充足、稳定的高水平教师队伍。而一些专业老师即便是上通识课,也不过是将专业课的内容范围缩小、知识难度降低,并不能达到通识教育的目的。

我国从上个世纪90年代中期开始推行文化素质教育改革,到21世纪开始探索中国特色的通识教育。经过20多年的实践,我们的通识教育还只能说是刚刚起步。在强调专业教育和职业教育的今天,更有必要对通识教育的本质和内涵有透彻的理解,才有可能构建科学的通识教育课程体系,设置合理的通识教育课程。还需要指出的是,课程体系只是通识教育最重要的一环,而非全部,通识教育的目标、理念、组织方式、管理和运行机制、选课方式、师资队伍、学分设置等的匹配同样重要。

参考文献

[1] 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.

[2] 张铁勇. 美国高校通识教育的现状、特点、功能与启示[J]. 教育探索, 2009(10): 153-155.

[3] 李婉蓉. 日本大学通识教育课程设置与管理研究[D]. 广州: 华南师范大学, 2007.

[4] 刘爽, 李曼丽. 日本大学之通识教育变革(1991~2015): 进步抑或倒退[J]. 清华大学教育研究, 2016(1): 39-46.

[5] 庞海苟. 通识教育: 台湾与大陆之比较[J]. 中国高教研究, 2007(6): 79-82.

[6] 张德启. 台湾高校通识教育课程发展及其特色[J]. 河北师范大学学报: 教育科学版, 2009(9): 89-94.

[7] 熊贤君. 香港高等学校的通识课程改革[J]. 教育评论, 2004(5): 85-88.

[8] 张亚楠. 香港中文大学的通识教育研究[D]. 北京: 北方工业大学, 2015.

[9] 杨莹. 中美大学通识课程改革比较研究[D]. 兰州: 兰州大学, 2010.

[10] 徐辉, 季诚钧. 中国大陆、香港、台湾地区高校通识教育之比较[J]. 比较教育研究, 2004(8): 61-65.

[11] 白鑫刚. 新时期高校通识教育的现状与发展策略[J]. 教育探索, 2008(2): 14-16.

[12] 周蕴石. 筑波大学[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1986

[13] 李馨. 国外高等院校加强文化素质课程建设的现状[J]. 华中农业大学学报: 社会科学版, 2000(2): 51-54.

[14] 孔令帅. 当前美国研究型大学通识教育课程实施存在的困难[J]. 江苏高教, 2007(2): 71.

Comparative Study of General Education Curriculum Structure at Home and Abroad

LIANG Jing LAN Ying

(Chengdu University of Information Technology Chengdu 610103 China)

Abstract General education is a kind of non-professional education, which aims to cultivate all-round development of students, and to lay the foundation for professional education. The main carrier of general education is the curriculum structure. Overseas universities conducted general education in earlier times, so their curriculum system is comparatively mature. There are some deficiencies existing in domestic general education curriculum structure like small proportion of courses, unreasonable course content set, low course management level, etc. In order to build a reasonable curriculum structure which is in line with our current education situation, we need to raise awareness, establish specialized agencies to carry out co-ordinate management, build scientific curriculum system after clarifying the relationship between general education and professional education, and cultivate excellent general education teachers. Only in this way will it be possible to make our general education curriculum structure meet the needs of talent development.

Key words general education; curriculum structure; Harvard University; comparison

编辑 邓婧