

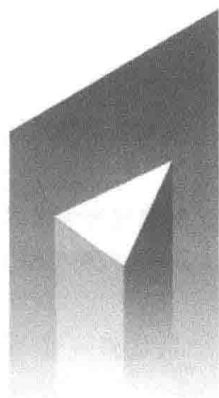
XIN SHIDAI DAXUE KECHENG
FAZHAN YU BIANGE YANJIU

高有华◎著

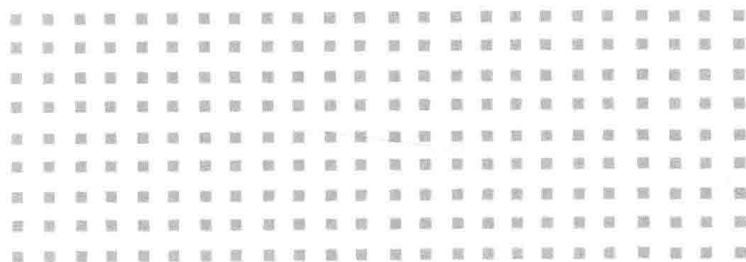
新时代大学课程 发展与变革研究

安徽师范大学出版社

非外借



XIN SHIDAI DAXUE KECHENG
FAZHAN YU BIANGE YANJIU



高有华◎著

新时代大学课程 发展与变革研究

 安徽师范大学出版社

· 芜湖 ·

图书在版编目(CIP)数据

新时代大学课程发展与变革研究 / 高有华著. — 芜湖: 安徽师范大学出版社, 2018.10
ISBN 978-7-5676-3866-2

I. ①新… II. ①高… III. ①高等学校 — 课程改革 — 研究 IV. ①G642.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第267270号

新时代大学课程发展与变革研究

高有华◎著

责任编辑: 潘 安

装帧设计: 丁奕奕

出版发行: 安徽师范大学出版社

芜湖市九华南路189号安徽师范大学花津校区

网 址: <http://www.ahnupress.com/>

发 行 部: 0553-3883578 5910327 5910310(传真)

印 刷: 虎彩印艺股份有限公司

版 次: 2018年10月第1版

印 次: 2018年10月第1次印刷

规 格: 700 mm×1000 mm 1/16

印 张: 13.625

字 数: 200千字

书 号: ISBN 978-7-5676-3866-2

定 价: 54.00元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与发行部联系调换。

自序

古希腊哲学家赫拉克利特指出，世界上再没有比变化更实在的了。变化是普遍的不可抗拒的力量，在这个力量面前，任何事物都不能停滞不前。从1918年博比特出版《课程》一书，标志着课程论诞生，一百年来，课程领域出现了新的理念和实践形态，如果不能及时把握这一转变并在实践中实现这一转变，而是像著名课程专家施瓦布指出的那样，仍然“深蒂固、不加检验地和想当然地依赖一时得方法和原理，那么就会使课程领域变得奄奄一息，到令人失望的境地，课程工作不可能得以继续并为教育的进展作出重要贡献。

关于课程形态周期性突变规律研究，20世纪末期，到21世纪新时代以来，以派纳为代表，以现象学、解释学等为理论基础，用社会批判、人文理解等研究方法，其特点是把批判地分析课程的社会背景因素作为课程研究的重心，把重点放在学校生活世界的意义诠释或理解，来建构课程理论。理解课程理论的创建，使课程领域的各要素从理论基础到价值取向，从内容到范式，从理论到实践，从过程到结果，从主体到客体，都发生了根本性转变，使课程与教学整合的趋势出现了“课程教学”新的课程理论和实践形态。

作为大学教育教学的“心脏”、大学教育教学改革的“轴心”——大学课程，如何前进，向何方前进？本书以大学通识教育课程发展研究与改革、大学选修课程发展研究与改革、大学课程国际化发展研究与改革、大学课程生成机制发展研究与改革、大学课程制度发展研究与改革、大学课程评价制度发展研究与改革为内容，从大学课程面临的问题出发，探索了大学通识教育课程、选修课程、国际化课程、课程生成机制、课程制度、课程评价制度的历史演变进程，在对具有国际影响力的大学课程实践及其成果进行比较、分析、借鉴基础上，提出了关于大学通识教育课程、选修课程、国际化课

程、课程生成机制、课程制度、课程评价制度的变革策略，以此来揭示大学课程突变后新的实质、特性、概念范畴等，展现新时代的新课程形态，以利于我国大学的课程形态转型升级，使我国大学建设具有世界大学新时代前沿水平的课程体系，确保培养具有复合型、创新性、高素质的现代化高级专业人才，从而促进我国高水平大学和“双一流大学”的建设。

目 录

第一章 大学通识教育课程发展研究与改革	1
第一节 大学通识教育课程研究缘起	1
第二节 国内外大学通识教育课程的发展	2
第三节 大学通识教育课程体系分析	14
第四节 改革我国大学通识教育课程	31
第二章 大学选修课程发展研究与改革	38
第一节 大学选修课程研究缘起	38
第二节 大学选修课程的发展	39
第三节 大学选修课程体系分析	50
第四节 改革我国大学选修课程	64
第三章 大学课程国际化发展研究与改革	77
第一节 大学课程国际化问题研究缘起	77
第二节 大学课程国际化的发展	79
第三节 改革我国大学的课程国际化	92
第四章 大学课程生成机制发展研究与改革	107
第一节 大学课程生成机制问题研究缘起	107

第二节	大学课程生成机制的发展·····	109
第三节	大学课程生成机制代表类型·····	114
第四节	改革我国大学课程生成机制·····	120
第五章	大学课程制度发展研究与改革 ·····	128
第一节	大学课程制度发展研究缘起·····	128
第二节	大学课程制度的发展·····	130
第三节	大学课程制度建设案例比较·····	135
第四节	改革我国大学课程制度的对策·····	139
第六章	大学课程评价制度发展研究与改革 ·····	153
第一节	大学课程评价制度研究缘起·····	153
第二节	大学课程评价的发展·····	154
第三节	世界大学课程评价制度比较·····	161
第四节	改革大学课程评价制度的对策·····	181
第五节	大学课程评价制度的改革创新·····	204
主要参考文献	·····	209
后 记	·····	212

第一章 大学通识教育课程发展研究与改革

通识教育作为起源于西方的一种教育理念，对东西方的教育思想都有深刻的影响。其最终目的是让人得到解放和自由，通识教育课程可以看做是通识教育的实践形式，所以就要求通识教育课程内容具有道德性、基础性、普遍性以及广泛的适用性，在结构上应该以选修课为主，在实施过程中，应将课程作为知识、经验和活动的有机结合，做到知识、经验和活动的有效平衡和不断超越。

第一节 大学通识教育课程研究缘起

随着人类社会进入21世纪，科技飞速发展以及全球化的影响，社会对人才的要求越来越强调综合性、创新性和高素质，于是，通识教育的理念和课程开始受到人们的关注和认识。

一、实施通识教育的要求

通识教育目前成为大学教育的共识，而课程是实施通识教育的重心。正如克拉克·克尔所说，课程是一个大学给予人们现在掌握的知识和经验总量的陈述，它在某个特定时期对“有教养的人”的生活是有用和合适的。所以，要实现通识教育的目的，不仅仅有通识教育的理念，还要落实到实践层面。

在实践层面落实通识教育，开设的通识教育课程应体现出为通识教育理念服务，然而，许多大学通识教育课程中设置专业类课程，并不能体现出通识教育理念，不能实现学科知识的综合性和创新性。

二、通识教育课程结构和内容单一

大学开设的通识教育课程结构单一,以我国某重点大学物理学专业的通识教育必修课程为例,基本开设的是公修类课程,包括近现代史纲要、社会实践等,共计16个学分,约占25.0%;体育类课程,共计6个学分,约占9.38%;语言工具性课程,如大学语文、大学英语,共计12个学分,约占18.8%;还有数学、物理、计算机类课程,共计27个学分,约占42.2%。从必修与选修来看,公共必修课程多,选修课程少。在课程内容上,这些课程又过分偏重于某一领域学科,内容单一,不符合通识教育课程的基础性和非专业性的要求。

三、外国大学通识教育课程改革提供了方向

美国的大学对通识教育的发展有卓越的贡献,通识教育史上的几个重要报告如《耶鲁报告》《通识教育计划》等都是由美国大学教育专家制定并实施的,对世界大学通识教育产生了深远影响。美国大学的通识教育课程处于比较成熟的阶段,为其他国家大学通识教育课程的改革提供了借鉴。

第二节 国内外大学通识教育课程的发展

一、美国通识教育课程的发展

1. 第一次通识教育运动

美国的通识教育植根于欧洲的自由教育思想,19世纪以来,随着政治、文化、经济的迅速发展,通识教育不断调整方向,内容丰富,形成了成熟的通识教育课程体系。

在通识教育运动早期,美国的高等教育沿袭英国模式,以培养绅士为目的,注重人文修养。大学课程没有专业之分,基本分为固定课程与古典课程。亨利·邓斯特在哈佛大学首次开设的正式课程,参见表1-1。

表 1-1 亨利·邓斯特在哈佛大学首次开设的正式课程

年级	课程名称
一年级	逻辑、希腊文、希伯来文、修辞、教义问答等
二年级	伦理学、政治学、阿拉伯文、希腊文、修辞、教义问答等
三年级	天文、数学、希腊文、叙利亚文、教义问答

邓斯特承袭了牛津、剑桥的博雅精神，并进行了一些革新，设置了数学和自然科学，以弥补侧重古典语文的偏失。这些课程是每一位学生都必须修习的。

1756年，费城学院开始开设比较实用的科目，在博雅教育中加入了科学实验和实用技艺的科目。因为创建学校的富兰克林（Benjamin Franklin）自己是自学成才，并且早年从事印刷工作和科学实验，所以学校注重实用人才的培养，课程趋向于博雅和实用并重，开设了化学、航海、动物学、农业、机械、贸易以及政治学等科目，并在随后几年设置了医学讲座。

美国独立后，社会经济的快速发展，古典课程遇到了现实的瓶颈，各学院开始纷纷开设农业、自然科学等职业课程，同时对“博雅教育”提出质疑。1828年，耶鲁大学发表了著名的《耶鲁报告》，认为“提供心灵的训练和教养”，是高等教育的首要任务。“训练”是指扩展心能的力量，“教养”指要充实具有知识的心灵。严厉拒绝大学开设农业、自然科学等实用课程，认为职业的专门课程不应该在大学存在。《耶鲁报告》还坚信，“通才教育”

对学生从事任何职业都是必要的。1829年，帕卡德（A. S. Packard）发表文章支持《耶鲁报告》，并第一次使用“通识教育”来讨论共同科目学习的必要性。《耶鲁报告》和之后倡导的“通识教育”，常被称为第一次的“通识教育运动”。

2. 自由选修理念的引入

19世纪初，大量的美国学生到德国留学。1809年，德国柏林大学创设之后，极力倡导大学的“科研”功能，认为大学不仅仅在于教授已有的知识，更重要的是探索和研究未知的知识，所以，大学必须赋予老师“教的自由”，学生“学的自由”，这是柏林大学学术自由的基本含义。美国学生将注重研究和学术自由思想带回了美国。美国的许多大学受到德国大学教育思想的影响，“教学自由”和“学习自由”的理念在美国大学越来越受到欢迎，课程趋向于自由多元，不少课程诸如自然科学、现代语文以及法律政治等受此影响开始开设。也在此时，美国引入了选修制。私立的新兴大学深受影响，例如康奈尔大学，目的在于造就工业社会中有用的人，而不是培养绅士，强调职业技术学科，宗旨为“任何人都可以来学，任何科目都可以开授”，学生可以广泛选课。1869年，埃利奥特在就职演讲中提到“本大学认为文学和科学之间并无真正地水火不容……古典文学和数学，自然科学和形而上学之间没有互不相容。我们可以同时拥有这些科目，而且开设得最好。每个学生都应该对自己的学习科目有选择权”。上任开始就建立选修制度，以选修课冲击古典课程，给予学生选课的权力。选修课制度符合美国当时发展的状况，后来，美国绝大多数的大学都或多或少地实行了选修课制度。

3. 第二次通识教育运动

自由选修制并未对学生的课程选择做出要求，导致学生避难就易，所学知识没有系统性，使得毕业生良莠不齐。1909年，劳威尔担任哈佛大学的校长，开始了“第二次通识教育运动”。劳威尔就任后，首先取消了自由选修制，实行集中与分配制。即在16门课程中，必须在某一个学科或领域集中修习6门课程，在文学、自然科学、历史、数学这4个分类必修中每类选修1门共计4门课程，其余6门课程自由选修。

在第二次通识教育运动中，通识教育课程中新设了纵览概论性科目，旨在将广泛的学术知识做大纲概要式介绍，理论基础是人类知识在不断扩大增

加,如果没有这种概要式介绍,学生难以获得当今知识的全貌。例如哥伦比亚大学著名的“当代文明”课程,内容即将西方人类文明从政治、经济、建筑、艺术、工艺、科学、航海等多方面做综合说明和探讨。

4. 自由主义社会中的通识教育

通识教育课程中开设概论性课程,许多学者是反对的,认为大学的概论性课程没有实质内容,其中,最著名的是赫钦斯。1928年,赫钦斯对芝加哥大学进行了大胆的改革,推行了《芝加哥计划》。赫钦斯认为“高等教育的首要目的是发展理智能力,其他的任何目的都是次要的”,所以他主张所有课程应建立在具有永恒价值的研究上,而名著是“古今人类的智慧精髓及文化宝藏,是通识教育取之不尽的教材来源,经过去芜存精地筛选,即可作为通识教育的最佳内容”。因此他选聘专家遴选古今中外名著,作为学生的必修课程。大一学生学习古希腊时期大思想家的经典著作,大二主要学习古罗马、中世纪和文艺复兴时期的经典著作,大三学习17、18世纪的经典著作,大四学习19世纪至今的名著。赫钦斯认为只有这种名著式的通识教育课程,才能使学生得到教育的广博性和永恒性,并主张所有的课程都建立在基本而具有永恒价值的研究上。但因其实施中的种种困难,最终只在圣约翰学院实施名著课程。

1933年,科南特接任哈佛大学校长。1943年,科南特组成委员会,专门研究通识教育问题,历时两年,委员会提交《哈佛通识教育红皮书》。此报告影响巨大,成为通识教育的“圣经”。报告认为,通识教育在于培养完整、有教养的人,让学生具备有效的思考能力、交流思想的能力、做出恰当判断的能力、辨别价值的能力。因此将课程分为人文科学、自然科学以及社会科学三大领域^①。报告还建议,学生4年中仍需修16门课程,其中6门主修课程,6门通识教育课程,4门自由选修课程。

受此影响,美国许多大学开始调整通识教育课程,加入新的课程内容,不再拘泥于名著,而是将视角转向美国社会更关心的实际问题。例如对其他文明介绍的课程、专门讲授如何思考的课程、关注人类自身发展的课程。二战后,美国大学教育开始将眼光投向世界全局,通识教育课程内容开始具有全球的视野和考虑。

^① 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,2010:50.

5. 通识教育遭遇的挑战

1957年,苏联的人造卫星上天,对美国教育界乃至社会造成巨大冲击,认为造成科学技术落后的原因是美国教育的自由化和以学生为中心的教育理念的后果。1958年,美国通过《国防教育法案》,主张对教育加大投资的同时,要求高等教育必须加强自然科学的教学。因此,美国大学的通识教育课程中,学生无论学什么专业,都必须牢固掌握英文写作、数理统计、自然科学和外语4门课程。

在此之后,美国政府扩充大学教育,使大学生人数迅速增加,造成学生异质化,而且他们进入大学就是为了更好地就业,通识教育课程的非职业性自然不是学生热衷的课程。再加上1968年《平等对待法案》在大学课程上的应用,大学通识教育课程不得不做出改变,偏离原来“培养完整、有教养的人”的轨道,转向大学新的“技能”课程。

与此同时,当时的社会环境也严重影响了通识教育,出现无围墙大学,即不需要任何资格,人人可以来申请就读的开放式大学。并提供了无学分、无成绩的通识教育课程,修读来去自由,内容多以政治、社会、经济以及人文科学为主。与之对应的是,哲学教授杜斯曼在伯克利大学内设“实验学院”实施通识教育。因为他不满于“自由大学”的自由散漫以及任意选课,感到有责任帮助大学生找回正途。课程内容包括战争与和平、自由与权威、个人与社会、接纳与反叛以及法律与良知等5个主题,要求学生全体必修。但因为要求严苛,加上多数学生反对,只得到少数学生就读,最后在校务会议中,以浪费教学资源而被取消。这段时间的通识教育就在这种两难境地中艰难行走,通识教育课程摇摆不定。

6. 通识教育课程的改革

1971年,德里克·博克接任哈佛大学校长。此时,科南特时代的人文、自然、社会三大领域日趋暗淡,一些制度被取消。1973年,博克责成亨利·罗索夫斯基重新研究文理学院目标。经过数年努力,1979年,发表《哈佛大学关于核心课程的报告》,然后用4年时间实施此方案,到1982年,哈佛大学开始用核心课程代替原来的通识教育课程,全面实施核心课程。

核心课程的设置并非以课程的内容和类别为依据,而是以教授这些课程的目的为根本,培养学生的能力和思维方式。规定中,四年制的本科生需要

修完32门课程,其中16门为专业课程,8门为核心课程,8门为选修课程。这3类课程相互补充:专业课程限定学生选修课的范围;核心课程为学生提供选修课的方向;选修课程则延伸专业课程,为学生选择专业提供指导。核心课程体系,继承了“培养完整的、有教养的人”的通识教育理念,同时适应美国自由多元的特质。哈佛大学的核心课程体系,很快得到了其他许多大学的效法。如麻省理工学院的核心课程体系就成了理工院校通识教育课程的样板。斯坦福大学、哥伦比亚大学以及芝加哥大学都依据核心课程体系调整改进了自己的通识教育课程内容。

进入21世纪,核心课程也暴露了一些缺陷:如学习内容混乱,因为课程的范围和顺序并未有明确的规定,知识的逻辑性、统一性都受到影响。2007年,哈佛大学再一次发表《通识教育工作组报告》,对核心课程进行了全面彻底的改革。这次改革的新课程给学生更广泛的知识领域,让学生将目光放得更远大。其具体目标为:①审美的理解和诠释。让学生有审美兴趣和理解的能力。②文化和信仰。让学生对人类的传统文化和信仰有理解和鉴赏批判的能力。③经验与数学推理。让学生学会在推理和解决实际问题时所用的理论工具,如统计、逻辑概率和决策理论。④道德推理。让学生对道德两难问题与政治信仰的实践做出推理,理解与判断对错,在现实生活中能够运用理论来解决实际遇到的问题。⑤生命系统科学。让学生理解与生命系统相关的概念及理论。⑥物理世界科学。让学生了解我们生存的世界以及宇宙。⑦全球社会。让学生了解不同的价值观和风俗习惯,进而理解不同社会组织的形成,让学生克服自己对世界的狭隘见解。⑧世界中的美国。从历史和现实角度分析考察美国各方面的制度与行为。

二、日本通识教育课程的发展

1. 旧制大学的通识教育萌芽

1877年,东京大学的成立意味着日本进入近代高等教育时期。当时的大学制度仿照德国建立,主张“探索真理,研究高深学问”,为了达到学问的有机统一,日本最初的大学都为综合性大学。随后,日本又受到欧洲的“以专业职业教育为中心”的单科大学的影响,对原来大学进行了专业化的整编。日本大学设置专业学部,为了高中和大学的衔接,设有大学预科,重视数理化和外语等大学教育的基础课程。此时的大学预科目的仅仅是专业教育

前期的基础教育，充斥着国家主义色彩。尽管它在某种程度上也是以人的全面发展和自我完善为目的，但因为其国家主义的立场，所以与我们的通识教育有很大的区别。

2. 新制大学的通识教育课程萌芽

二战结束以后，美国教育使节团访日。针对日本的教育体制建设提出了《美国教育使节团报告书》，报告对日本的旧制课程提出了批评，同时建议日本建立自由教育课程体系，这些教育思想成为日后日本实施通识教育的基础。1947年，日本《学校教育法》的颁布，标志着日本大学的教育目的有了根本性的变化，从面向国家需要转变成了以个人发展为目的。1949年，帝国大学和官立大学转为新制大学开始教学。

1947年，日本成立“大学基准协会”，对学分制、获得学位的要求、一般课程与专业课程的比例、必修课与选修课的比例等教育问题进行了讨论，提出了日本最早的课程基准。其中提出了一般课程分为人文科学、社会科学和自然科学3类。设置目的为培养具有正确思考力、判断力和批判力的社会人。这是日本的第一次通识教育课程改革，由于日本国内学者对通识教育理论的认识不够充分，改革中也并无多少大学参与，致使这次改革有较大的偏差。

3. 工业化时代的通识教育课程理念

朝鲜战争爆发后，日本成为美国的后勤基地。这时日本进入了战后复兴期，经济得到迅速发展。而此时理工科学生比例过低，无法适应日本的工业化要求。日本高校开始重新重视专业教育，课程设置也偏向于专业课程。1957年，苏联人造卫星升天，日本政府开始鼓励大学发展科技、振兴产业，在这些因素的影响下，日本大学的通识教育课程比例仅为23%左右，专业课程比例则达到50%。通识教育课程成为专业课程学习前的预备课程。

20世纪60年代，日本经济腾飞，日本政府坚信自己政策上的正确性，认为专业教育是日本经济成功的重要因素。此时关于教育的方案无一不是应当更加重视专业教育，通识教育已名存实亡。但是1962年，国立大学协会提交了《关于大学的一般教育》意见书，认为一般教育是大学教育课程的构成部分，而且一般教育中的人文、自然和社会学科应该结合起来，而不是各自独立。这是对通识教育理念的回归，使通识教育的内涵得到充实。这份意

见书对日后日本的通识教育理论产生了广泛的影响。

1962年,日本的高等教育毛入学率达到15.7%,高等教育不再是精英教育,进入大众化阶段。高等教育的大众化导致了学生的复杂性,因为教育思想的混乱,中学教育的偏离,导致学生出现了一系列问题,推卸责任和自制力不足现象普遍。1968年,大学出现了大学生骚动,后蔓延至全国,许多大学甚至无法维持教学工作。

4. 大学改革时代通识教育课程的确立

进入20世纪70年代,日本开始第三次教育改革。此次改革中,通识教育改革成为大学教育改革的核心。1971年,《关于今后学校教育的综合扩充整备的基本政策》一文提交,被认为是日本第三次教育改革的开始。此文将改革的重点放在人的发展上。“教育是以人格的完成为目的的。探讨学校教育的地位和作用,必须首先考虑人的发展的意义。”文中还从自然、社会和文化3个角度对“人”的意义进行了论述。这时,日本政府试图从学校类型上来解决通识教育和专业教育的问题,将高等教育机构分为大学、短期大学、高等专门学校、大学院和研究院5种类型。大学中的综合领域型大学与短期大学中的教养型短期大学,表明日本开始重视通识教育的作用。但是,由于大学教师对于政府的不信任和反感,这次改革并未成功。但这次改革提出了终身教育的理念以及教育原点回归等,在日本教育史上有深远的影响,同时导致了日本教育研究的兴起,让日本进入战后教育的繁荣期。

1984年,日本成立“临时教育审议会”。因为日本教育行政权一直在中央政府的手中,所以临时教育审议会的改革案中有许多有益的构想,但并没有取得大学教师和高等教育界的好感,最终导致组织解散。1987年,日本政府将大学教育改革审议权交还给文部省。于是,文部省将高等教育改革的重点落在了课程改革上,在国立大学开始改组教养部,如京都大学废除教养部,开始通识教育、专业教育和大学院三层次构造。这次改革也存在一些问题,出现了大学课程的简单化和表面化。

5. 全球化时代的通识教育课程改革

20世纪90年代,政治环境和科学技术的急剧变化,跨国的大学间互换交流、知识共享、信息交换,成为大学教育的国际趋势。这时日本的高等教育由大众化进入普及化的趋势十分明显。1999年和2000年的大学入学率达

到49.1%。1997年,大学审议会提交了《关于进一步改善高等教育》报告。报告中指出日本高等教育面临的六大问题:大学教育的定位问题、推进课程改革的问题、教育方法的问题、教育活动的评价问题、学生的选择和流动性问题以及高等教育体制改革的问题。报告中还比较完整地通识教育课程进行了论述,涉及课程目标的制定、如何与专业教育相融合、课程内容、课程评价等,对大学开展课程改革有积极的指导意义。更是提出了应从学生的角度出发,让学生在一定程度上参与课程设计与评价,体现了日本大学教育理念的进步。

21世纪,互联网等技术的发展,知识的创造有了根本性的变化。全球化已经成为不可避免的趋势,西方国家开始构建适应全球化发展的高等教育,日本也一直重视高等教育国际化的问题。2000年,大学审议会提交了《全球化时代要求下的高等教育》。文中对通识教育的目的和内涵有以下定义:①培养以高度伦理。③培养外语的交流能力。④提高信息能力。⑤提高科学能力。新时代的通识教育改革,突破了人们以前对通识教育的认识,认为通识教育不仅仅局限于高等教育,而是从家庭教育开始,包括初等、中等教育在内的全体教育活动。

三、中国通识教育课程的发展

1. 通识教育的开端

1898年,中国创立京师大学堂。1902年,京师大学堂管学张百熙起草的《钦定京师大学堂章程》中提出“京师大学堂之设,所以激发忠爱,开通智慧,振兴实业,谨遵此次谕旨,端正趋向,造就通才,为全学之纲领”^①。可视为我国通识教育的开端。办学思想中“激发忠爱、端正趋向”即为伦常道德,“振兴实业”即为专业教育。根据该宗旨,大学课程可分为“博通学”和“专门学”。博通学课程,分为诸子学、经学、理学、初级政治学、初级地理学、文学、中外掌故学、初级算数、初级格物等科目。另外,学生还需在英、法、德、意、日5种外国语中选修1种。专业课程则包括高级算术、高级格物、高级地理学、高级政治学、矿学、工程学、农学、高级政治学等10种。

^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,1999:201.