



梦山书系

general education



国家社科基金项目研究成果

张亚群
／
著

中国近代大学
通识教育
与创新人才培养

通识



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

中国近代大学通识教育 与创新人才培养

张亚群 / 著



图书在版编目 (CIP) 数据

中国近代大学通识教育与创新人才培养 / 张亚群著.
—福州: 福建教育出版社, 2015. 12
ISBN 978-7-5334-7097-5

I. ①中… II. ①张… III. ①高等学校—通识
教育—研究—中国—近代 ②高等学校—人才培养—
研究—中国—近代 IV. ①G649.29

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 009464 号

Zhongguo Jindai Daxue Tongshi Jiaoyu Yu Chuangxin Rencai Peiyang

中国近代大学通识教育与创新人才培养

张亚群 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83727542

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出 版 人 黄 旭

印 刷 福州泰岳印刷广告有限公司

(福州市鼓楼区白龙路 5 号 邮编: 350003)

开 本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 21.5

字 数 329 千

插 页 1

版 次 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5334-7097-5

定 价 49.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

目 录

绪论/1

第一章 中国古代大学通识教育传统的演变/7

第一节 通识教育的起源/7

第二节 中国古代大学通识教育形态的演变/18

第三节 中西方通识教育传统的不同际遇与影响/34

第二章 晚清大学通识教育的因革/52

第一节 西方大学制度的移植/52

第二节 通识教育课程体系的构建/64

第三节 经学通识教育的式微/81

第三章 民国时期通才教育模式的发展/92

第一节 德法日大学教育模式的影响/92

第二节 美英大学教育模式的影响/101

第三节 书院教育模式的复兴/120

第四章 著名教育家的通识教育理念比较/129

- 第一节 郭秉文的通识教育理念/129
- 第二节 梅贻琦的通识教育理念/134
- 第三节 林文庆的通识教育理念/139
- 第四节 陈垣的通识教育理念/144
- 第五节 竺可桢的通识教育理念/149
- 第六节 通识教育理念的来源及内涵比较/155

第五章 实证研究：三类大学的通识教育实践/169

- 第一节 国立大学的通识教育实践/169
- 第二节 私立大学的通识教育实践/184
- 第三节 教会大学的通识教育实践/195

第六章 中国近代大学通识教育的实践成效/209

- 第一节 人才培养的成效/209
- 第二节 科学研究的成效/225
- 第三节 社会服务的成效/234

第七章 中国近代学术大师是怎样炼成的/240

- 第一节 大学教育的使命与大师的特质/240
- 第二节 近代学术大师成长之路/258
- 第三节 中国近代大学的育人规律/266

第八章 中国近代大学通识教育的历史启示/281

- 第一节 大学通识教育与大学精神/281
- 第二节 中国近代大学通识课程变革的基本趋向/289
- 第三节 中国近代大学通识教育实践的历史地位/297

第四节 中国大学通识教育传统的现代价值与启示/308

主要参考文献/319

后记/335

绪 论

2005年,著名科学家、思想家钱学森曾对温家宝总理提出一个令人深思的问题:“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才?”这一问题引起国内科学界、教育界对我国多年来奉行的专才教育理念和培养模式的深刻反省。钱学森及同时代其他学术大师季羨林、钱锺书等人的成才之路,与其所受的通识教育密不可分,由此激发我们对中国近代大学教育模式的探讨。

本项研究是我主持完成的国家社会科学基金“十一五”规划教育学一般课题“中国近代大学通识教育与创新人才培养”(课题批准号BAA100015)最终研究成果。该研究从大学人才培养的现实问题出发,运用高等教育学基本理论,探究中国近代大学通识教育的理念、实践及对创新人才培养的影响,为现实教育改革提供借鉴。其目的在于:一是从理念、制度及实践层面系统探索中国近代大学通识教育的性质、特点与作用,揭示中国近代大学通识教育与创新人才培养的本质联系,认识创新人才培养的客观规律;二是全面总结中国近代大学通识教育模式及实践经验与启示,为当今大学培养模式变革和创新人才培养提供有益启示。

这项研究具有重要的理论意义和实践价值。从历史的视角,系统考察、分析中国近代大学通识教育理念、学科制度对创新人才培养的重大影响,可提高对通识教育的育人价值的认识,从一个侧面揭示创新人才培养规律,丰富和发展高等教育理论成果。通过实证研究,客观评价中国近代大学通识教育的历史地位与作用,全面总结其办学特点与教学经验,归纳创新人才培养的基本模式,为大学培养模式变革提供重要启示。

本研究拟论证的基本观点为:第一,中国近代大学通识教育思想是在西

方大学教育思想和本民族传统教育理念的双重影响下，适应人才培养的客观需要而产生和发展的，具有丰富的内涵，包括教育目的、培养目标、教育内容与方法、教师作用、校园文化建设和社会服务等方面。第二，中国近代一批学贯中西的教育家，在更新大学教育观念、探索通识教育模式方面发挥了引导作用，对创新人才培养产生深远影响。第三，中国近代大学通识教育是特定时代教育变革的产物，在人才培养模式、课程设置、师资建设、教学管理、校园文化建设等方面取得了显著成效，其优良传统与实践经验值得继承与借鉴。

在研究过程中，涉及以下一些核心概念，这里略作阐释。

通识教育。一般认为，通识教育渊源于西方自由教育（liberal education, liberal arts education），或译为自由学艺、博雅教育、文雅教育。实际上，东方文化教育史中也有“通识教育”的传统，只是其教育术语、表现形态和演化路径不同。就中文字义而言，“通”者，具有贯通、通顺、通达、通晓、普遍、广博、普通、一般、共同等多种含义；“识”者，具有见识、认识、知识、心性、意识等含义。“通识”一词，是指“识见通达”。与“通识”相近的词还有“通才”。在古代，它是指博学多识、才能出众的人；在近代则指发展较全面、知识较广、活动领域较宽的人才。《教育大辞典》将“通识教育”释义为：“近代关于教育目的和内容的一种教育思想以及据此实施的教育。在高等教育阶段，指大学生均应接受的有关共同内容的教育。通常分属若干学科领域，提供内容宽泛的教育，与专门教育有别。”^① 本研究认为，通识教育是大学教育的重要组成部分，涵盖教育理念、课程体系及教育教学实践三层面；它与专业教育互为补充，在培育健全人格和良好文化素养方面发挥不可替代的作用（详参第一章）。

近代大学。近代意义的大学起源于中世纪欧洲的教师和学生行会。19世纪初，德国洪堡大学开创大学新模式。各国大学具体的设置标准不尽相同。中国近代大学是在清末移植西方大学制度而创办起来的，最早建立的是天津

^① 顾明远主编：《教育大辞典》（增订合编本），上海教育出版社1998年版，第1555页。

西学学堂(头等学堂, 1895)和京师大学堂(1898)。^①《奏定大学堂章程》规定大学分为八科; 1912年颁布的《大学令》将大学分科改为七科, 确立“大学以教授高深学术、养成硕学闳材、应国家需要为宗旨”。^②中国近代大学是精英高等教育机构, 注重培养通才。

创新人才。又称创造型人才, 学术界有不同界说。学者们普遍认为, 创新“是具有先赋特质的个体在具有刺激力的环境中, 通过系统思维活动而形成的行为结果”。^③有的论者提出: “从教育学的角度, 创新人才应具有大无畏的进取精神和开拓精神; 有较强的永不满足的求知欲和永无止境的创造欲望; 以创新能力为特征的高度发达的智力和能力; 同时还应具备独立完整的个性品质和高尚情感等。创新型人才要求具有广博的和专业相结合的知识准备。”^④“创新人才培养的核心内涵是培养学生的创新素质。”^⑤

也有论者从比较角度分析中外学者对创新人才的不同界定, 我国教育界主要从创造性、创新意识、创新精神、创新能力等角度, 阐释创新人才或创造型人才, 而对人才的知识结构、能力结构、个性品质的全面关注不够。国外大都从心理学的角度, 研究创造性思维、创造性人格的特点, 强调在全面发展的基础上培养创造性、创新意识、创新精神、创新能力等素质, 强调个性的自由发展。据此提出, 创新人才是与常规人才相对应的一种人才类型; 创新人才的基础是人的全面发展, 个性的自由发展是创新人才成长与发展的前提; 在不同的历史时期, 人们对创新和创新人才的理解都会有所不同。^⑥

本研究吸收学术界相关研究成果, 认为创新人才是具有宽广的知识基础

① 顾明远主编:《教育大辞典》(增订合编本), 上海教育出版社1998年版, 第212页。

② 潘懋元、刘海峰编:《中国近代教育史资料汇编·高等教育》, 上海教育出版社2007年版, 第375页。

③ 郭芳芳、史静寰、涂冬波:《研究型大学创新人才培养研究——基于本科生获奖及创新力提高差异的实证分析》,《清华大学教育研究》2012年第5期。

④ 江世英:《论“创新人才”及其管理策略》,《中国人才》2007年第12期。

⑤ 郭广生:《创新人才培养的内涵、特征、类型及因素》,《中国高等教育》2011年第5期。

⑥ 刘保存:《创新人才理念的国际比较》,《比较教育研究》2003年第5期。

与文化视野,“通”“专”结合,富有创新潜能、独立人格和强烈社会责任意识的人才;创新人才的培养,不是单一的专业教育所能实现,需要以通识教育为基础,科学教育与人文教育相结合,以及适宜的成才环境。

大学通识教育与创新人才培养关系极为密切。中国近代大学教育就其办学理念、培养目标、课程体系和教学实践而论,具有通识教育性质,培养出一大批具有高尚人格品质和学术品质的杰出人才。抗日战争期间,梅贻琦与潘光旦合撰《大学一解》,结合中国传统大学之道,揭示通识教育的深刻含义与价值,成为阐释中国近代大学通识教育的经典之作。

近些年来,伴随大学人才培养模式变革,通识教育再次成为国内学术界研究热点问题之一。迄今,国内外学术界有关大学通识教育、文化素质教育、创新人才培养以及中国近代大学校长的办学理念、大学校史等相关研究取得了不少学术成果,值得参考。国内现有通识教育研究集中在以下三方面。

一是从比较研究的视角,探讨西方发达国家尤其是美国大学通识教育的经验与现状。这方面论文较多。也有的学者总结美日欧创新人才培养的基本特点:教学模式以探究式学习为主;课程体系重视通识教育;教学制度实行学分制和选课制相结合;考核制度注重学生综合能力,且形式灵活;教师评价制度注重对教师的综合评价。^①二是从现实视角,论述当今中国大学通识教育改革实践,有论者从学科制度、培养模式层面,初步分析了通识教育与创新人才培养关系。三是从历史视角探析中国传统人文通识教育、近代大学通才教育理念与办学实践,集中探讨蔡元培、梅贻琦、潘光旦、竺可桢、张伯苓、郭秉文等著名校长或教育家的通识教育理念。黄俊杰《大学通识教育的理念与实践》、冯惠敏《中国现代大学通识教育》、李曼丽《通识教育:一种大学教育观》等著作,分别论述了中国古代人文通识教育的特征与现代意义、台湾地区大学通识教育的理念与实践经验,以及清末以来大学通识教育的演变历程。

这些研究对于中国近现代大学通识教育的演变轨迹、基本特征作了初步

① 张辉、吴松强:《美、日、欧创新人才培养研究综述》,《亚太经济》2010年第2期。

探讨,开拓了大学通识教育的学术视野。不足之处在于,现有研究对于中国近代大学中通识教育理念、人才培养模式及教学实践的关系,缺乏系统、具体的实证研究和深入的理论分析,未能揭示中国近代大学通识教育对创新人才培养的重大积极影响。因此,需要全面考察、分析中国近代大学通识教育的思想渊源、特征、地位与作用,总结创新人才培养的历史经验,为当今大学教育变革提供参考。

本书主要以高等教育学为理论基础,结合大学史、教育思想史、人才学、文化学等相关理论和研究成果,考察和分析中国近代大学通识教育的理念与实践及其对创新人才培养的作用,总结中国近代著名大学校长、教育家的办学特点、大学育人一般规律、通识课程教学与管理、校园文化建设经验。全书分为八章,具体来说,主要包括以下内容。

首先,从理论和历史的视角,辨析和考察通识教育的内涵、起源,中西方古代大学教育的性质、通识教育传统的形态与地位的变迁。其次,从近代中国大学制度变革入手,探究中国近代大学办学宗旨、人才培养模式、课程体系变迁的动因、过程,论述中国近代大学通识教育模式的特征及影响。第三,选择典型案例,论析中国近代著名大学校长蔡元培、郭秉文、梅贻琦、陈垣、林文庆、竺可桢等人的通识教育理念内涵,并进行比较研究,辨析异同;选择民国时期北京大学、清华大学、东南大学、西北联大、西南联大、浙江大学、厦门大学、大夏大学、辅仁大学等10所国立、私立大学及教会大学为案例,论析三种类型大学通识教育实践特色,总结近代大学通识教育在人才培养等方面的成效。第四,考察中国近代学术大师成长之路,分析教育环境和通识教育对这类人才成长的作用,揭示中国近代大学育人一般规律。最后,全面总结和客观评价中国近代大学通识教育的实践经验、历史地位及借鉴意义,探讨其对当代大学培养创新人才的启示。

在研究方法上,坚持实事求是的原则,运用文献研究、统计分析、个案研究、逻辑分析等方法,深入发掘原始史料,注重系统性、理论性、实证性和综合性研究。遵循科学研究规范,论从史出。正确运用高等教育学和相关学科的理论,深入认识中国近代通识教育发展规律及其对创新人才培养的重大影响。

总之，本书通过系统的历史考察和深入的理论分析，阐明中国近代大学通识教育的性质、内涵、特点及作用，探究创新人才培养的一般规律，客观评价中国近代大学通识教育的历史地位，为当代大学教育变革和创新人才培养提供有益借鉴。

第一章 中国古代大学通识教育传统的演变

通识教育作为教育理念和实践既古老而又年轻。说其古老，是因为它渊源久远，深深植根于东西方民族文化传统中，而其年轻则表现为与时因革，具有旺盛的生命力，盛行于当今各国大学教育实践之中。近代以来，中国大学形成两种通识教育传统，包括以儒学为核心理念，兼容诸子学说、佛教文化的古代大学教育传统及以西方大学制度为组织模式，融合中西教育理念，涵盖人文、社会和自然科学三大知识领域的近代大学通识教育传统，而以西方大学教育传统为主导。“由于通识教育‘界’较为缺乏博厚高明、可大可久的理论，所以，横面移植国外理论或经验者，远多于纵面继承自己教育传统并创新课程者。”^① 因此，全面认识和客观评价中国大学通识教育传统的内涵、特征、形态演变及其作用，对于推进当代大学通识教育发展具有重要的现实意义。

第一节 通识教育的起源

现代高等教育分为通识教育和专业教育两部分，前者注重人格和文化素养的培育，后者则侧重于专业技能训练，二者合为高等教育的整体。一般认为，通识教育渊源于西方教育史上的“自由教育”（liberal education，liberal

^① 黄俊杰：《大学通识教育的理念与实践》，“自序”，华中师范大学出版社 2001 年版。

arts education), 或译为“自由学艺”、“博雅教育”、“文雅教育”。实际上, 东方教育史中也有“通识教育”的传统, 只是其教育术语、表现形态和演化路径不同而已。

一、通识教育界说

何谓“通识教育”? 学术界有不同界说。

在当今英文语境中, 通常称“通识教育”为“general education”。19 世纪以前, 它一般是中小学教育的总称。美国博德因学院的帕卡德 (A. S. Packard) 教授最早把它与大学教育联系在一起, 赋予新的特定内涵。1829 年, 针对美国学院选修制问题的争议, 帕卡德撰文为大学课程设置中的公共课部分 (当时包括古典语文、文学和科学课) 辩护, 提出: “我们学院预计给青年一种 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。”^①

由于当时美国“特殊的”、“专门的”教育在高等学校中还不突出, 帕卡德所提出的通识教育概念并未引起人们太多注意。直到 20 世纪初, “通识教育”一词开始较多地出现于一些评论学院教育的著作中, 但总的来说, 通识教育在 20 世纪 30 年代以前不是一个普遍使用的词语, 而且含义未细加考究。自 20 世纪 30 年代中期起, 大学常常把恢复共同必修课程有关的各种教学改革、实验冠以“通识教育”之名。^②

随着美国社会变迁和高等教育变革, 作为本科共同必修课程, 通识教育不断拓展其内涵与功能, 发展成为一种传播共同价值观、凝聚社会共识的教育。其中, 具有历史转折意义的是, 第一次世界大战期间, 哥伦比亚大学开设“战争问题”和西方文明的课程, 以避免美国移民社会因欧战而分裂。这

① 李曼丽, 汪永铨:《关于“通识教育”概念的讨论》,《清华大学教育研究》1999 年第 1 期。

② 李曼丽, 汪永铨:《关于“通识教育”概念的讨论》,《清华大学教育研究》1999 年第 1 期。

种共同必修课程的创设，对美国通识教育发展产生深远影响。

1943年1月，为适应美国社会变迁、国际影响扩展和教育变革的需要，哈佛大学校长柯南特（James Bryant Conant）任命来自文理学院和教育学院的12名委员组成委员会，探讨“自由社会通识教育”的目标，最后达成对通识教育之基本哲学观与内容的共识，并于次年提交著名的《自由社会的通识教育》研究报告。

柯南特曾提出这项研究的初衷：“如今，美国教育的主要关怀不再是培养出名门的年轻绅士对‘美好生活’（good life）的鉴赏力，而是要将博雅与人文教育的传统注入整个教育体制，我们的目标是要尽量让更多的未来公民了解他们应尽的责任与可享有的利益，因为他们是美国人且生而自由。”这一思想贯穿于整个研究报告之中。参与这项研究的委员会认为：“目前美国教育体制正迫切需要确立通识教育的概念。有了它，我们就能凝聚所有的力量，并引导我们的年轻人为这个国家的未来而奋斗。”^①

这份报告明确以“通识教育”一词取代“博雅教育”。柯南特认为，这“有助于我们对美国中学教育与学院教育的各种活动进行全面考察”，避免“博雅教育”等旧有词汇引起的歧义。他在“导论”中阐明通识教育的内涵与价值：

“通识教育问题的核心在于延续博雅与人文教育的传统。光是获取资讯或培养专门技术与天赋，并无法为理解‘保存文明所需为何’提供广泛基础。没有人贬低‘受到良好教育’的重要性。即便有良好的数学、物理学或生物学基础，也有多种语言的读写能力，亦没有为自由国家公民提供充分的教育环境。因为这类课程并没有触及公民作为个人的情感经验，也无关公民作为群居动物的实践经验。那些曾以‘时代智慧’闻名、现今被称为‘文化模式’的知识，也少见于这类课程。……除非每一成熟阶段之教育过程都持续谈到那些以价值判断为重的领域，不然我们的教育将缺乏典范。至少在某种程度上，不论高中、学院或研究所的学生，都必须关心道德与教学意义上的

①（美国）哈佛大学委员会著，谢明珊主译：《自由社会的通识教育》，“提交信”，台湾韦伯文化国际出版有限公司2010年版，XV。

‘对’与‘错’。除非学生真的感觉到通识概念与抱负（一直是人类生活之深层驱动力量）的重要性，否则他将冒着无知的风险。”^①

在这里，柯南特尽管对“通识教育”概念没有做严格的形式逻辑的定义，但已清晰地揭示了它的性质、内容、对象与功能。通识教育的性质延续了“博雅与人文教育的传统”，包含博雅教育的内容，但不限于此；它通过传授历史、艺术、文学、哲学等人类文化遗产，培养个人的情感经验和价值判断，形成“自由社会”的某种共识。通识教育的对象包括高中、学院或研究所的学生在内，是每个时代绝大多数人所受的教育，而非个别学院的相对少数人的教育。在教育目的和功能上，它与专业教育、专门化训练有异，发挥了不可替代的作用。

提交这份报告的委员会通过辨析通识教育与专门教育的差异与关系，来界定通识教育的含义，认为：“通识教育一词有点模糊而单调；它并非意指某种普遍知识（如果真有这样的知识）的空泛教育，也不代表所有的普及教育（universal education）。就整体教育而言，通识教育通常关心学生是否成为负责任的人或公民，而专门教育则留心学生在特定职业的竞争力。但人生的这两个面向无法完全区分开来，如果你认为通识教育完全不同于专门教育，这就错了。”此外，“通识教育含有一些博雅教育的意义，差别在于，通识教育的对象扩及高中与学院，这能避免某些人对博雅教育的敌意。”由于社会职业分化及专门教育的发展，通识教育才有它的重要性，其目标“是提供人们宏观的批判意识，借此辨别任何领域的专家”。^②

委员会还提出通识教育的划分依据：“不论在哪个领域，通识教育与专门教育都是根据方法和观点，而非根据主题来区分。”认为通识教育的表现形式具有多样性：“我们所渴望的通识教育，须能以多种不同风貌出现，亦能同时体现出所有形式的共同知识与共同价值。”主张在通识教育的各部分，最应该培养学生的能力分别是：“有效思考的能力、沟通能力、从事相关判断的能

① （美国）哈佛大学委员会著，谢明珊主译：《自由社会的通识教育》，（台湾）韦伯文化国际出版有限公司 2010 年版，第 4—5 页。

② （美国）哈佛大学委员会著，谢明珊主译：《自由社会的通识教育》，（台湾）韦伯文化国际出版有限公司 2010 年版，第 56—57 页。

力、辨别价值的能力。……每一项能力都是心智稳定成长时，不可或缺且共存的能力。”^①

上述观点深化和丰富了通识教育的内涵，将通识教育的理念与实践推向新阶段。这份报告还探讨了美国学院的四种类型及通识教育状况，并以哈佛大学的本科生学院——哈佛学院为例，提出通识教育必修课程方案，推荐相应的通识课程，从而阐明如何实行其通识教育的理念与原则。在报告的最后一章，还探讨了“社群的通识教育”，以全面提升公民的素质。《自由社会的通识教育》的发表及其在哈佛大学的实践，深刻影响了美国通识教育的取向。“二战”之后，随着美国的崛起，其通识教育理念及教育模式产生广泛的国际影响。

以上从历史的视角列举有关“通识教育”的几种界说，实际上还可以举出更多的相关定义。如：赫钦斯（Robert M. Hutchins）认为，“通识教育是对所有人的教育，无论他是否上大学”，它的目标是“开发人的理智美德，推理、论证、哲理性智慧、艺术和谨慎”。^② 布鲁贝克（John S. Brubacher）通过对西方古代、中世纪和近现代高等教育机构“合法地位”的探索，揭示高等教育兼具专业教育与自由教育、普通教育（general education）^③ 的特征，提出：“对普通教育持广阔的观点是必要的”，“当我们考虑到学生未来所要起的公民作用时，广博的见解也是为普通教育所必需的”。^④ 莱文（A. Levine）认为：“通识教育是指大学本科课程中全校共同性的、内容有一定广度的部分。它通常包括对若干学科领域有关课程的学习，试图为一所学校中的全体

① （美国）哈佛大学委员会著，谢明珊主译：《自由社会的通识教育》，（台湾）韦伯文化国际出版有限公司 2010 年版，第 60、61、68 页。

② 转引自李曼丽、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》，民族出版社 2003 年版，第 108 页。

③ 王承绪等将约翰·S·布鲁贝克《高等教育哲学》一书中的“general education”译为“普通教育”。如将《哈佛报告》英文全称译为《自由社会中普通教育目标委员会报告》。见布鲁贝克著，王承绪等译：《高等教育哲学》，浙江教育出版社 2001 年第 3 版，第 97 页。

④ （美国）约翰·S·布鲁贝克著，王承绪等译：《高等教育哲学》，浙江教育出版社 2001 年第 3 版，第 95 页。