



外语·文化·教学论丛

General Education Curriculum in Modern Chinese Universities

近代中国大学通识教育课程研究

李 佳 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社



外语·文化·教学论丛

General Education Curriculum in Modern Chinese Universities

近代中国大学通识教育课程研究

李 佳 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

近代中国大学通识教育课程研究 / 李佳著. —杭州:
浙江大学出版社, 2010.8

ISBN 978-7-308-07843-6

I. ①近… II. ①李… III. ①高等学校—素质教育—
研究—中国—近代 IV. ①G649.29

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 145742 号

近代中国大学通识教育课程研究

General Education Curriculum in Modern Chinese Universities

李 佳 著

责任编辑 张 琛

封面设计 刘依群

出版发行 浙江大学出版社

(杭州天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州中大图文设计有限公司

印 刷 浙江全能印务有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 13.25

字 数 300 千

版 印 次 2010 年 8 月第 1 版 2010 年 8 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-07843-6

定 价 28.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88925591

李佳于 2005 年考入浙江大学教育学院,师从于我,开始在职攻读博士学位。对于学外语出身的她而言,跨入中国教育史的研究领域,并且选择这一论题,具有很大的挑战性。作为一名高校在职教师,她能在不脱产的情况下,顺利完成学位论文的撰写,充分表明了她的好学和努力。她的这一研究成果视角新颖,史料较为翔实,分析也较为深入,在当时的学位论文匿名外审和答辩中得到了校内外专家的一致肯定和较高的评价。今天,李佳的博士学位论文即将出版,作为她的导师,我很为她感到高兴。

尽管我国现代意义上的大学只有短短的百年历史,但是起点并不低。学贯中西、具有强烈爱国激情和深厚人文底蕴的知识分子群体建设了蓬勃生机的中国现代高等教育。他们共同的目标就是完成传统文化中具有理想人格的“君子”与现代知识分子的衔接。因此,他们都强调通识教育的重要性,以及文理课程的平衡性。中华人民共和国成立以后,由于政治、经济、外交上的原因,文化教育上向苏联学习,实行“一边倒”政策。在高等教育领域,以专才教育为主导。自 20 世纪 80 年代起,为适应社会发展的需要,中国教育界开始改革过分专业化的教育模式。近年来,我国高等教育界在加强基础理论教学、加强学科综合性、加强人文素质教育、拓宽专业口径、重视文理渗透、重视能力培养等方面进行了大量的尝试与改革,体现了我国高等教育界对大学通识教育的重新重视。但是,正如有些学者指出的,我国大学通识教育理念和通识教育课程实践的现有水平还很低,从课程目标到课程体系、课程内容、课程的实施与评价等方面,都亟需发展和完善。

近年来我国学界对中、西方高等教育史,以及对大学通识课程的专门研究已经取得了一定的成果。李佳的研究在已有成果的基础上,在中外文化教育交流的大背景之下,考察了近代中国大学通识教育课程的发展历程。这项工作她做了三年多的时间。在这三年多里,她搜集和阅读了大量的文献资料,并就相关学术问题和我进行了深入的探讨。总的来说,她的研究成果主要有以下几点创新:

一方面,通过对学校课程的分析,了解它所处时代的社会和经济的发展,科学文化的水平,以及国民受教育的情况,加深对学校课程与社会发展之间相互关系的认识,从一个侧面反映中国近代社会,以及中国教育走向现代化的过程。这对于中国高等教育史研究领域有新的拓展和深化。

另一方面,在西方大学通识教育理念导入的大背景之下,结合近现代中国社会特



有的政治、经济和文化因素，揭示中国高等教育界在通识课程领域相应的选择、调适和发展的过程。通过对上述两条线索冲突、交织和融合过程进行深入的考察，尤其是通过对北京大学、清华大学、南开大学和国立西南联合大学所作的个案分析，较为深刻、细致地描述了中国大学通识课程的演变过程。同时，也为当前的大学通识教育改革提供了历史的借鉴。

今天，大学已经越来越引起世人的关注，也将在知识创新、人才培养和服务社会的过程中扮演越来越重要的角色。因此，这一研究成果不仅可以深化中国高等教育史、大学通识教育理论和实践的研究，也为在全球化背景下，如何培养创新人才，建设中西融合、具有自身特点的现代大学通识教育课程体系提供有益的启示。当然，研究无止境，希望李佳能以此为基础，继续努力，在今后的学术生涯中产出更多的优秀成果。

是为序！

周谷平

2010年4月于杭州

目 录

导 论	1
一、研究的缘起及意义.....	1
二、已有研究成果的综述.....	3
三、研究范畴的界定.....	8
四、研究内容与方法.....	14
第一章 近代中国大学通识教育课程的形成与发展	15
第一节 大学通识教育思想及课程的渊源与主要流派.....	16
一、中国通识教育思想与通识课程的渊源.....	18
二、德国教育中关于通识教育思想的渊源.....	19
三、美国大学通识教育的发展.....	24
四、对近代中国通识教育影响较大的主要流派.....	29
第二节 通识教育的萌发(1862—1911).....	33
一、通才教育的提出.....	33
二、“中体西用”的通识教育雏形:唐文治与交通大学.....	38
三、通识教育课程的发端.....	39
第三节 通识教育课程体系的初步形成(1912—1928).....	42
一、通识教育的培养目标:养成硕学闳材.....	42
二、美国大学通识教育模式的导入:郭秉文与东南大学.....	46
三、通识教育课程体系的初步形成.....	48
第四节 通识教育课程发展的黄金期(1929—1949).....	50
一、关于通识教育的探索与《大学一解》的产生.....	50
二、西方通识教育中国化的努力:竺可桢与浙江大学.....	53
三、通识教育课程体系发展的黄金期.....	57

**第二章 北京大学的通识教育理念与通识课程实践**.....63

第一节 从京师大学堂到北京大学.....64

第二节 蔡元培的通识教育理念.....67

一、通识教育的目标：培养四育新人.....69

二、通识教育的实施基础：学术分离与文理融通.....72

三、通识教育的理念保障：学术自由与兼容并包.....75

四、通识教育的制度保障：重视师资与教授治校.....77

第三节 北京大学的通识教育课程——以北大中文系为个案.....80

一、学分制和选科制相结合的通识教育课程制度.....81

二、共同必修科目和共同选修科目的不断调整与充实.....84

三、若干有特色的通识教育课程.....88

第三章 清华大学的通识教育理念与通识课程实践.....91

第一节 从留美预备学校到清华大学.....91

一、历史沿革的背景.....91

二、大学理念所体现的通识教育精神.....95

第二节 潘光旦与梅贻琦的通识教育思想.....100

一、潘光旦的通识教育思想.....100

二、梅贻琦的通识教育思想.....103

第三节 清华大学的通识教育课程.....114

一、四个阶段的发展.....114

二、对通识教育的质疑以及师生们的坚守.....133

第四节 通识教育视野下的外语教学.....138

一、通识教育的移植性与重视外语的必然性.....138

二、通识教育体系中的公共外语课程.....140

三、通识教育视野下的公共外语课程.....142

四、外语系的通识教育.....145

第四章 国立西南联合大学的通识教育理念与通识课程实践.....150

第一节 南开大学的通识教育理念与通识课程实践.....151

一、严修、张伯苓与中国近代最著名的私立大学.....151

二、南开大学的通识教育课程.....156

第二节 西南联大的通识教育理念·····	162
一、蒋梦麟：对北大通识教育思想的延续和发展·····	162
二、潘光旦与梅贻琦通识教育思想的发展·····	166
三、南开、北大、清华三校的比较及对西南联大的影响·····	169
第三节 西南联大的通识教育课程·····	175
一、背景·····	175
二、西南联大教师的整体特点·····	177
三、西南联大通识教育课程的特点·····	182
结语·····	189
参考文献·····	194
后记·····	202

导论

一、研究的缘起及意义

社会主义现代化建设的成败关键在于人才,人才培养的关键在于教育,而教育具体实施的关键在很大程度上取决于学校课程。正如美国学者罗伯特·特拉弗斯指出的那样:“教育研究的中心无疑应是在课程领域内。”^① 学校课程集中体现了人才培养的蓝图,是教育功能和价值、兴学理念、办学宗旨的直接反映,是实现教育目标的具体手段,是教材与教学方法的展现平台,是教师和学生的交流中介。

在课程问题中,大学的课程问题有着特殊的重要意义。这不仅因为大学以培养高级专门人才为职责,而且大学是集教学与科研为一体的机构,对整个社会的价值取向、经济发展、文化传播以及教育政策都具有决定性的影响。

大学理念随着时间和地域的不同而不断变化——从欧洲中世纪的宗教教育占主流到英国纽曼提出的博雅教育,到德国洪堡所倡导的科学研究,再到以服务社会为核心的“威斯康辛思想”,从保存、传授、发展知识到担负起为公众服务的职能,不同的阶段有着不同的侧重点,但是,对大学教育通识精神的深切关怀却始终如一。

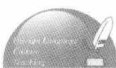
通识教育作为一种教育思想,导源于古希腊的自由教育思想,受到进步主义、要素主义、永恒主义、人本主义、全人主义、素质发展主义等多种教育思想和教育思潮的影响。正如有些学者提出的那样,大学应该高举人文主义的大旗,帮助人们“区分善恶、建立信念、认识真理”,成为“社会的良心”和“世俗的教会”。^② 大学通识教育正是体现了这样一种对人文理想和人文精神的深切关注,旨在培养真正意义上的和谐的人。

将大学通识教育从其载体——课程的角度来界定或是解释,那么大学通识教育课程是在对抗知识的科学性、技术性和非人性的前提下,培养学生和谐的人格与全面的能力,使他们具有全球视野和公民意识,能在现代文明中生存,并且创造出对社会有意义的价值。

中国古代教育以培养人的完善人格为主要目的,重视道德教育。孔子是中国古代最有影响的教育家。他在《礼记·礼运》篇中提出了“天下有道、天下大同”的理

^① 转引自吕达:《课程史论》,人民教育出版社1999年版,第1页。

^② 杨东平:《大学精神》,文汇出版社2003年版,第3页。



想社会的构想。由此,他主张教育的目的是“教人做人”,是具有“智”、“仁”、“勇”三德的“君子”和“成人”。他说:“知(智)者不惑,仁者不忧,勇者不惧。”(《论语·子罕》)后来,教育家陶行知先生将“智”、“仁”、“勇”比附为智、德、体的全面发展。这反映了孔子关于“三达德”的思想,已经初步具有关于人的各种素质和和谐发展的因素。^①这与西方的通识教育思想颇具相通之处。

1912年1月9日,蔡元培任南京中华民国临时政府教育部总长,当年10月颁布了《大学令》,提出“大学以教授高深学术,养成硕学闳材,应国家需要为宗旨”。^②1912年的《教育部公布教育宗旨》提出:“注重道德教育,以实利教育、军国民教育辅之,更以美感教育完成其道德。”^③这个教育宗旨基本上反映了当时的教育思想,即包括军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育和美育的“完全人格”的教育。^④

尽管我国现代意义上的大学只有短短的百年史,但是起点并不低。在那个政治动荡、战火纷飞的年代,学贯中西、具有强烈爱国激情和深厚人文底蕴的知识分子群体建设了蓬勃生机的中国现代高等教育。他们共同的目标就是完成传统文化中具有理想人格的“君子”与现代知识分子的衔接。因此,他们都强调通识教育的重要性,以及文理课程的平衡性。这与纽曼的博雅教育相通,是人文主义关于个性自由发展和个人全面发展的理想。

中华人民共和国成立以后,由于政治、经济、外交上的原因,文化教育上向苏联学习。在高等教育方面,以专才教育为主导。今天看来,如果高等教育不进行专才教育,那么它就可能失去在当时社会得以存在的合法依据。然而,“专业化”如果意味着“狭窄”和“过分的专门”,那它就会走向另一种偏颇。事实上,这一影响至今仍未消失。

自20世纪80年代起,为适应社会发展和改革开放的需要,中国教育界开始探索和改革过分专业化的教育模式。近30年来,我国高等教育在加强基础理论教学、加强学科综合性、加强人文素质教育、拓宽专业口径、重视文理渗透、重视能力培养等方面进行了大量的尝试与改革,体现了我国高等教育对“通识教育”的重新重视。

以浙江大学为例(文中关于浙江大学的有关信息,均来自于浙江大学校网的相关文件)。2005年6月浙江大学印发的《关于进一步加强本科教学工作的若干意见》提出:“知识(Knowledge)、能力(Ability)和素质(Qualities)的全面、协调、可持续发展是新世纪创造性人才培养的必然要求。经过十年的探索和实践,‘KAQ’教育模式已逐渐演化为具有浙大特色的本科教育教学模式——‘宽、专、交’的人才培养体系和‘3M(多规格、多通道、模块化)’人才培养框架。……要进一步完善、优化‘KAQ’人才培

^① 王炳照等:《中国教育思想通史》(第1卷),湖南教育出版社1994年版,第60页。

^② 舒新城:《中国近代教育史资料》(上册),人民教育出版社1981年版,第640页。

^③ 同上,第223页。

^④ 王炳照等:《中国教育思想通史》(第6卷),湖南教育出版社1994年版,第26页。

养总模式,继续试行前期打好宽厚基础,强化通识教育,后期突出宽口径专业教育和交叉学科的培养。……要充分发挥学校学科门类齐全、教学资源丰富、师资力量雄厚等优势,整合资源、加强文理渗透、理工农医结合,多学科交叉培养。”

2006年4月,浙江大学招生办公室公布了2006年本科招生计划。浙江大学将根据“按照学院大类招生,按大类培养”的方针,在学生入学后,不受专业的限制,必须首先经过1~2年的通识教育培养,接触广泛的各科类知识,构筑宽厚的学科基础,在学习过程中选择适应自己的专业方向。

同时,浙江大学实施“3+1”的本科教育课程体系,即通识课程、基础课程、专业课程三大核心模块和个性课程。其中,通识课程共11大类,包括思政、军体、外语、计算机基础、导论、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类,是所有本科生必须修读的课程,占总学分的三分之一左右。

在第三届中外大学校长论坛上,国务委员陈至立指出,建设创新型国家,关键在人才。大学是科技进步和人才培养的结合点,要构建创新型人才的培养体系,成为培养和造就高素质的创造性人才的摇篮;要成为知识创新的策源地,为认识未知世界、探求客观真理、解决人类面临的重大课题提供科学依据;要与社会建立更为广泛和紧密的联系,提高原始创新能力、集成创新能力,促进科研成果转化和产学研结合,为经济建设和社会发展服务。陈至立还强调,无论大学如何创新,如何进一步服务于社会,但大学的精神和灵魂是永恒的。要坚定不移地守护大学的精神家园,使大学在创新和服务中以它的先进思想和品格影响社会,引导社会,使“大学”的荣誉得以发扬光大,永远光荣。这是在新的时代,面对新的挑战,大学理念以及作为其核心的通识精神所被赋予的新的内涵。

但是,就目前而言,高等教育界对通识课程的理论与实践尚处于摸索阶段。在理论层面,专门关于通识教育与通识课程的论述很少,只在论述素质教育、文化素质教育或人文教育中有所涉及。在实践层面,较多地停留在将文化素质教育渗透到专业教育中,开设文理交叉的选修课,使不同专业领域的学生有机会学习其他专业的课程与知识,满足学生的兴趣与爱好,扩大学生的知识面。面临着时代的挑战,大学通识课程的建设可谓任重而道远。

历史是延绵不断的,现代的大学课程不可能脱离已有的历史传统。历史也是一面镜子,鉴往可以知今和察来。为了建设好今天的大学教育,我们有必要对我国近代大学教育,尤其是近代大学教育的课程进行回顾、总结和评估。在近代与现代惊人的“相似之处”之中,在学贯中西、带有强烈爱国激情和深厚人文底蕴的知识分子群体对大学理想的坚守之中,在近代大学通识教育所历经的成败得失之中,寻找带有规律性的历史经验,为今天的大学通识课程改革和课程编订提供历史的借鉴与启示。

二、已有研究成果的综述

近年来,我国学界对中、西方高等教育史,对课程领域,以及对大学通识课程的



专门研究取得了相当丰厚的研究成果,为本研究提供了可以借鉴的学术资源。

(一) 高等教育(史)与中外教育交流(史)

第一类研究集中于世界和中国高等教育发展、中外高等教育交流。

关于世界高等教育发展的著作主要有: Jacques Fomerand 的 *Higher Education in Europe and North America: A Selected and Annotated Bibliography*, 博伊德等的《西方教育史》, 戴本博的《外国教育史》(上、中、下), 张斌贤等的《西方教育思想史》, 谢安邦的《比较高等教育》, 张慧明的《中外高等教育史研究》, 眭依凡的《大学校长的教育理念与治校》, 卢晓中的《当代世界高等教育理念及对中国的影响》, 陈洪捷的《德国古典大学观及其对中国的影响》。另外, 还有王承绪的《汉译世界高等教育名著丛书》12种。上述研究尽管视角不同, 有对大学理念与办学实践关系的研究; 有从逻辑层面对大学演变的研究, 注重理论性分析; 也有关于德国大学的个案研究, 以及对蔡元培和北大改革的影响。但主要是围绕世界高等教育的发展进行论述, 也有所涉及世界高等教育对中国高等教育发展的影响。

贺国庆的《外国高等教育史》较为翔实地介绍了外国高等教育的全貌。该书共分三编三十一章。在第一编“古代篇”中介绍了古代东方国家、古代希腊和罗马、拜占庭和阿拉伯的高等教育, 以及欧洲中世纪大学; 在第二编“近代篇”中介绍了文艺复兴与宗教改革时期欧洲的高等教育, 以及 17~18 世纪与 19 世纪英国、法国、德国、俄国、美国、日本的高等教育; 在第三编“现代篇”中分别介绍了 20 世纪前、后半期英国、法国、苏联、美国、日本、德国的高等教育; 在最后, 分别介绍了印度和巴西的高等教育。如下文所说, 中国近现代意义上的大学产生于 19 世纪末期。它既不是中国传统高等教育自身逻辑演进的结果, 也不是社会经济发展到一定阶段的产物, 在很大意义上是与救亡运动相伴生的政治活动的产物。它的最大特点就是移植性——即为移植其他国家大学制度的产物。^①从这个角度出发, 笔者认为, 《外国高等教育史》, 既能帮助我们全面了解世界高等教育的产生、发展和沿革, 也能在一定程度上帮助我们梳理和把握中国高等教育发展的脉络与轨迹。

关于西方教育思想在中国传播的力著, 当推周谷平的《近代西方教育理论在中国的传播》, 田正平的《留学生与中国教育近代化》, 以及他们与肖朗合著的《中外教育交流史》。《近代西方教育理论在中国的传播》对近代以来西方教育理论和思想在中国的传播作了翔实的考察, 从教育学、传播学、社会学的视角对传播的途径、内容与主体进行多学科的交叉研究。《留学生与中国教育近代化》通过对中国留学生的群体考察, 揭示他们在中国教育近代化历程中所起的巨大作用。《中外教育交流史》认为, “一部世界教育史, 就是一部各民族教育相互交流、碰撞、融合和不断创新的历史”。^②该书从时间段分为四编: 明末清初、晚清、民国和中华人民共和国, 主要着眼于留学、

^① 张俊宗:《现代大学制度》, 中国社会科学出版社 2004 年版, 第 218 页。

^② 田正平等:《中外教育交流史》, 广东教育出版社 2004 年版, 第 1 页。

新式学堂、对西方教育的研究介绍、外国人眼中的中国教育、教育模式的转换与调试、在华投资、教育交流机构、教会大学等各方面,堪称是中外教育交流史的一部“百科全书”。这三部著作立足于中国教育现代化的历程,从中外教育交流的角度出发,为本论文的研究提供了可供参考的思路和史料。

关于中国高等教育发展的著作主要有:熊明安的《中国高等教育史》,金以林的《近代中国大学研究(1895—1949)》,谢泳等的《逝去的大学》,熊明安的《中国近现代教学改革史》,李剑萍的《中国现代教育问题史论》,以及丁刚的《中国教育的国际研究》等。这些研究成果主要从历史与交流的角度,考察近现代中国高等教育的演变与发展,其中对课程的相关研究也多少涉及。

杨东平的《大学精神》和《大学之道》两本书分别选编了中国近代与现代的著名教育家们对于大学教育的评论及论文。特别是《大学精神》一书,使我们充分认识到,建设具有通识精神的学校课程系统,我们不仅有一个“古老的、民族文化的大传统”,还有一个“晚近的、五四新文化的小传统”。^①另外,杨东平的《艰难的日出——中国现代教育的20世纪》、霍益萍的《近代中国的高等教育》,以及许美德的《中国大学1895—1995:一个文化冲突的世纪》则各具特色。《艰难的日出——中国现代教育的20世纪》一书是在“宏大叙事”的框架下,实现对20世纪中国现代教育极具个性化的解读,并且一针见血地帮助我们认识到中国近现代教育的若干基本矛盾和基本问题。《近代中国的高等教育》在比较详尽地占有资料的基础上,对中国近代高等教育的发展脉络进行了深入分析和清晰的勾画。《中国大学1895—1995:一个文化冲突的世纪》则是一个外国专家通过深入实际、亲自调研,用大量的第一手资料,从知识分布、地理分布和性别分布等三个视角,对中国近代高等教育进行了系统的研究。尽管其中一些观点难免流于“西方中心主义”,但总体而言,该书视角新颖、见解独到,甚至“在国际上还是第一次”。^②这些著作作为中国学者的研究提供了新的研究思路和研究方式。

大学理念的变化直接影响和催生课程的设置、实施与改革。刘宝存的《大学理念的传统与变革》不仅回顾了西方大学理念的历史演变,并且探讨了中国大学理念的形成和发展历程,其中重点分析了蔡元培和梅贻琦的大学理念。这对我们研究蔡元培和梅贻琦的大学通识教育思想,以及北京大学和清华大学通识教育课程的设置很有帮助。

(二) 课程(史)

在西方国家,对课程的研究由来已久。但是在国内,一直没有对课程进行专门的研究。特别是新中国成立以后,主要向苏联学习,一直把课程作为教学论的一部分来进行研究。近年来,对课程的专门研究逐渐从教学论的研究当中分离出来,成为一个新兴的研究领域。第二类研究主要是把课程作为教育学中的一个独立领域来进

^① 杨东平:《大学精神》,文汇出版社2003年版,第8页。

^② 许美德:《中国大学1895—1995:一个文化冲突的世纪》(*China's Universities 1895—1995: A Century of Cultural Conflict*),许洁英主译,教育科学出版社2000年版,第2页。



行研究。

英文版的研究成果主要有：Ralph W. Tyler 的 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Pears Lawton 的 *Theory and Practice of Curriculum Studies*, James B. Ingram 的 *Curriculum Integration and Lifelong Education*, Frederick Rudolph 的 *Curriculum: A History of the American Undergraduates Courses of Study Since 1636*, Arthur Levine 的 *Handbook on Undergraduate Curriculum*。

中文版的研究成果主要有：B.霍尔姆斯的《比较课程学》，小威廉姆·E. 多尔的《后现代课程观》，迈克尔·W. 阿普尔的《意识形态与课程》，麦克杨的《未来的课程》，王伟廉的《课程研究领域的探索》，瞿葆荃的《课程与教材》等。这些研究成果分别从教育学、社会学、文化学、历史学等不同角度把课程作为主体进行多学科的交叉研究。

艾伦·C. 奥恩斯坦的《课程：基础、原理和问题》共分四个部分。首先，它界定了课程的领域；然后分析了课程的哲学、历史学、社会学、心理学等基础；接着描述了从编制、设计、目标、实施到评价的整套课程理论；最后探讨了一些问题和发展趋势。这是一本关于课程学的入门指南。威廉·F. 派纳的《理解课程》中的第二部分“历史话语 1828—1979”则对 1828—1979 年之间课程领域的发展和变革做了系统的归纳和分析。

吕达的《课程史论》是国内较早、较为系统的一部关于课程史的著作。该书从课程方面的发展，阐述中国近代的教育发展轨迹。在此之前，教育史的研究，多着重于教育思想和教育制度两个方面，而对知识的发展影响课程的变迁方面，往往叙述得很简略。该书正是在研究方向上有所突破，从课程方面入手，看近代教育的发展，使研究更加深入和清晰。《课程史论》分为上下两篇：上篇论述我国近代学制建立前课程演变的概况；下篇论述我国近代学制建立后普通中学课程的沿革，史料详尽，并且以史带论。虽然《课程史论》事实上只是一本“中等教育课程史论”，但是为我们研究“高等教育课程史论”提供了一定的思路和大量的史料来源。

（三）通识教育

第三类研究主要围绕大学通识教育以及大学通识课程进行专题研究。

英文版的研究成果主要有：Nelson B. Henry 的 *General Education*, Guy Montrose 的 *General Education in the American Colleges*, Jerry G. Gaff 的 *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reform*, *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*。

中文版的研究成果主要有：黄俊杰的《大学通识教育的理念与实践》，杨东平的《通才教育论》，李曼丽的《通识教育——一种大学教育观》以及她和林小英合著的《后工业时代的通识教育实践——以北京大学和香港大学为例》，谢文英的《通识教育——理论与务实》，刘献君的《专业教学中的人文教育》，白月桥的《素质教育课程结构研究》，以及瞿葆荃在《中国教育研究新进展》中的第一编“人文教育与科学教育”。另

外,还有刘国强等编的《华人地区大学通识教育学术研讨会论文集》和胡显章编的《走出“半人时代”》两本论文集。这些研究成果基本上都从通识教育的概念、性质、目标与特点着手,探讨了大学通识教育、大学通识课程的基本理念,通识教育与自由教育、文化素质教育、人文教育的异同,通识教育与专业教育、通选课与公共课之间的关系,以及通识教育模式在中国大学的可行性。

张寿松的《大学通识教育课程论稿》是一本颇具代表性的著作。该书从通识教育的概念、性质、特点与任务入手,追溯了通识教育理论的渊源,探讨了通识课程的三大类型:核心课程、经典名著型课程和分布必修型课程,还对内地C大学、台湾中原大学和香港中文大学三个个案进行了比较分析,最后对通识课程的发展提出了建议。这是一本关于现代大学通识教育课程论著,对我们研究中国近代大学通识教育课程有相当大的借鉴作用。

冯惠敏的《中国现代大学通识教育》系统地研究中国现代大学自清末经民国时期,到新中国成立初期、“文化大革命”时期、改革开放以来通识教育的发展历程,从我国现代大学通识教育的演变轨迹中,寻找带有规律性的历史经验。该书还对我国港、台大学的通识教育做了全面的介绍。该书填补了我国现代大学通识教育史研究的空白。它的重点在于把通识教育作为一种教育理念来进行历史梳理和比较分析,但是并没有对近现代大学的通识教育课程进行深入研究和探讨。

(四)已有研究的不足和本研究努力的方向

综上所述,近年来我国学界对中、西方高等教育史,对课程领域,以及对大学通识课程的专门研究已经取得了相当丰厚的研究成果,为本论文提供了丰富的可以借鉴的学术资源。但是,在中外交流的大背景之下,从通识教育的角度出发,考察近代中国大学课程的发展历程,迄今为止,还是中国教育史研究上的一个薄弱环节。

本研究希望通过努力,能实现以下主要的创新。首先,在中国教育现代化进程中,西方大学的通识教育理念在中国的导入及与本土通识教育传统的融合过程对中国大学的通识教育产生了深远的影响。这既是一种具有客观必然性的自在的历史运动,也是一种明显地体现了社会主体主观能动性的自为的历史运动。本研究试图在西方大学通识教育理念在中国导入的大背景之下,融合近现代中国社会特有的政治、经济和文化因素,揭示中国高等教育界在通识课程领域相应的选择、调适和发展的过程。通过对上述两条线索的冲突、交织和融合过程进行多学科、多视角的考察,从一个侧面反映中国大学通识课程的演变过程,从而为今天的高等教育改革提供历史的借鉴和启示。

另一方面,“所谓课程问题,不过是反映了社会分工的横剖面”^[4]。通过对学校课程的分析,可以了解它所处时代的社会和经济的发展,科学文化的水平,以及国民受教育的情况,加深对学校课程与社会发展之间相互关系的认识,从另一个侧面了解中

^[4] 吕达:《课程史论》,人民教育出版社1999年版,第2页。



国近代社会,以及中国教育走向现代化的过程。

第二,尝试借鉴历史学、社会学、文化学等多学科的研究成果和方法,在宏观描述和个案分析的基础上,阐述中国大学通识课程的历史沿革,使研究更加具体与深入。充实中国近现代学校课程史,尤其是高等学校通识教育课程史的薄弱环节,对当前正在进行的高等教育改革,特别是大学通识课程的开展与改革提供历史的借鉴和启示。其中,外语课程在中国教育现代化进程中走过了一个特殊的历程。外语课程不仅是外国文化、文明、思想和文学的载体,也是中外交流的桥梁和窗口。如果对此缺乏必要的认识,很可能使外语沦为一种简单的教学手段和工具,沦为一种纯技术性的知识传播,而丧失了它在更大意义上,作为获取语言文化和通识性知识以及培养中外交流综合性能力的教育作用。可以说,外语课程和通识教育的命运在近代中国是息息相关的。重视外语、外语水平高的特点促进了包括通识教育思想在内的西方教育思想的导入和传播;通识教育的逐步走向完善,也使人们更加理性地认识外语的作用和地位,使外语课程成为通识教育体系中的重要载体。因此,有必要在对近代大学课程的研究中,兼论对近代大学外语课程的研究。

三、研究范畴的界定

(一) 研究时段与研究对象

笔者认为,中国近现代意义上的大学产生于 19 世纪末期。它既不是中国传统高等教育自身逻辑演进的结果,也不是社会经济发展到一定阶段的产物,而在很大意义上是与救亡运动相伴生的政治活动的产物。它的最大特点就是移植性——即为移植其他国家大学制度的产物。无论是从大学理念、办学宗旨、管理体制、教学目标、组织与活动、课程设置,还是从大学的重要特征——大学自治和学术自由等各个方面来进行考察,于 1898 年 7 月 20 日正式开办的京师大学堂是第一所真正现代意义上的国立大学。

高等教育发展到北京民国政府时期,即民国初期(1911—1927),高等学校主要分为三类:大学、专门学校和高等师范学校。大学分文、理、法、商、医、农、工七科,以文理两科为主。时至南京国民政府时期(1928—1937),高等学校主要分为三类:大学、独立学院和专科学校。大学分文、理、法、教育、农、工、商、医八学院,必须具备三学院以上方能称为大学。

笔者认为,相对于其他的高等学校类别,大学最能体现通识教育的理念和实践,也最迫切需要通识教育的实施和贯彻。因此,本研究将选取 1898 年京师大学堂的正式开办至 1949 年中华人民共和国的成立之间这半个世纪的时段,以北京大学、清华大学、南开大学,以及国立西南联合大学为重点研究对象。之所以选择以上四所大学,主要原因在于:北京大学的前身是中国第一所真正意义上的国立大学——京师大学堂,也是经蔡元培改革之后,奠定了其学术独立、思想自由、兼容并包的蔚然新学风,并逐渐成为近现代中国大学的主流代表。许美德曾说:“只有在这一时期(1911—1927),

中国才真正开始致力于建立一种具有自治权和学术自由精神的现代大学。”^① 清华大学的前身是建立于 1911 年的清华学堂，是用美国退还的部分“庚子赔款”建立的一所留美预备学校，“恰像一个由美国移植到中国来了的大学校”^②。南开大学是中国近代最为著名的私立大学，以其优越的学术环境、严谨的科学训练方针以及崇尚务实的精神而名驰南北，培养了大批的优秀人才。这三所大学位处京津地区，对全国高等教育具有重要的引领作用。迄今为止，它们仍然是全国重点的综合性、研究型大学，影响重大。1937 年 8 月，北京大学、清华大学、南开大学合组长沙临时大学。翌年 8 月，迁往昆明，改称国立西南联合大学。联大期间，三校风云际会，艰苦创业，和衷共济，为国家培养了一大批杰出的科学人才和革命志士，谱写了中国教育史上的光辉篇章。

从纵向分析，北京大学是由中国第一所土生土长的“大学”京师大学堂沿革而来。在 1917 年蔡元培执掌校长之后，开始学习欧洲，主要是德国。南开大学是中国近代第一所私立大学，从一开始的完全学习西方到 1928 年春，学校制定《南开大学发展方案》，明确地提出以“土货化”为学校今后发展的根本方针。“土货化”方针的提出，是南开大学教育思想上的重大进步，也是南开大学发展到一个新阶段的标志。在一定程度上，北京大学与南开大学都只是为中国大学通识教育的发展提供铺垫与基础。一直到清华“黄金时期”，在梅贻琦的带领和推动下，通识教育的理念与课程体系逐渐地完善化，才形成了中西古今合璧——既向外国大学通识教育理念学习与借鉴，又具有本土化特色的通识教育体系。而这种具有中国特色的通识教育理念与课程体系毫无疑问在西南联大得到了继承与进一步的发扬光大。

笔者认为，在西方大学通识教育理念在中国导入的大背景之下，以通识教育为切入点，对北京大学、南开大学、清华大学，以及西南联合大学这四所大学的课程进行纵向梳理、横向比较，以及总体分析和评估；同时，着眼于考察大学校长、管理者和教师们对中国大学在通识课程领域所进行的选择、调适、发展等一系列问题，进行深入的专题研究，能够较为全面和客观地反映中国近代大学通识教育课程的概貌。

（二）基本概念界定

（1）通识教育

在有关研究文献中，关于自由教育、人文教育、通才教育、全人教育、综合素质教育和通识教育，这几个概念内涵的界定和区分至今仍然不够清楚和明确，歧义较多。有人把这几个概念相互替代，随意使用。有人甚至认为这几个概念具有相同的内涵，结果在理论和实践上造成更大的混乱。因此，本论文在使用通识教育这一理念时，有必要对上述几个概念的内涵和外延进行相对的区分与界定。

自由教育(liberal education)，又称博雅教育，最早由亚里士多德提出，即为自由人应该受的教育。它的目的在于发展人的理性、心智，以及探究真理，而不是为

^① 许美德(Ruth Hayhoe):《中国大学 1895—1995: 一个文化冲突的世纪》(*China's Universities 1895—1995: A Century of Cultural Conflict*)，许洁英主译，教育科学出版社 2000 年版，第 2 页。

^② 清华大学校史研究室：《清华大学史料选编》(第 1 卷)，清华大学出版社 1991 年版，第 259 页。