

DOI: 10.3969/j.issn.1672-8874.2012.01.003

## 通识教育的实证研究

甘雪, 胡志刚, 邹琼, 高博, 赵志鹏

(国防科学技术大学, 湖南长沙 410073)

**[摘要]** 以工作1-9年的毕业生为主要调查对象, 以公共基础课的重要性和满意度为主要调研内容, 以实证数据和中外本科教育的比较研究为基本依据, 对改革本科通识教育提出了参考性建议。

**[关键词]** 本科; 通识教育; 实证研究

**[中图分类号]** G640 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874(2012)01-0010-05

### A Empirical Study On the General Education

GAN xue, HU Zhi-gang, ZOU qiong, GAO Bo, ZHAO Zhi-peng

(College of information systems and management, National University of  
Defense Technology, Changsha 410073, China)

**Abstract:** This Paper takes the graduates who have already graduated for 1-9 years as the main targets of investigation. The content of this research including the importance and satisfaction of common required course. It can serve as a basis for the result of the variance of the empirical data. It also from the perspective of the empirical study in general education and the experience of graduates' early career development.

**Key words:** undergraduate; general education; empirical study

通识教育是本科教育的重要理念, 是为人的终身发展奠定文化、价值、态度、认识论等身心发展基础的广博性教育。在西方发达国家, 通识教育具有较为悠久的历史, 但其理论和实践迄今仍在发展中。在我国, 通识教育则是较新的课题。

由于历史的原因, 直到20世纪末, 在我国本科教育实践上, 在我们的本科教学计划文本中, 我们基本没有“通识课程”和“通识教育”的教育术语, 相近的概念是“公共基础课程”。进入21世纪, 我国少数高校的教学计划文本中开始出现“通识教育”术语, 并有相应的本科教育实践。<sup>[1]</sup>但是, 更多的学校采用的是“素质教育”。这并是说我们的“素质教育”与“通识教育”完全不同, 在教育基本价值、基本目标等方面, 两者是相通或类似的, 但两者实践上的差别也比较明显。

比如, 从我国本科教育最近10多年的发展实践看, 我国高校逐渐走出了“狭窄的专业教育”、“狭窄于专业教育”的樊篱, “公共基础课”占本科课程总量的比例不断上升。以中美两国的一流高校做比较, 我国高校“公共基础课”占本科课程总量的比例与美国高校“通识教育课”占本科课程总量的比例, 在数量比例形式上已经没有什么差别<sup>[2]</sup>。但是, 在我国本科教育课程设置的大类划分上, 我国大多数高校仍然使用“公共基础课”的称谓。这种差

异并非教育术语称谓的简单差异, 而是反映了从理论到实践的差异, 差异的核心是: “公共基础课”有“专业性”, 而“通识教育课”是“超专业”的, 是一所学校所有学生都必须修读的课程。<sup>[3][4]</sup>

总结和反思我国最近10多年本科教育的经验, 尤其是“公共基础课”教育的实践效果, 在总结、反思的基础上认识“通识教育”是本研究的主要任务。

目前, 虽然我国有少数高校在本科教育的文本上运用了“通识教育”的术语, 但实践的贯彻仍然是“公共基础课”的<sup>[5]</sup>。而且, 本研究的调研样本在接受本科教育时, 其所学习的课程仍然是按“公共基础课”的理念进行设计的。因此, 本研究标题“通识教育的实证研究”实际应为“公共基础课教育效果的实证研究”, 由于我们的问题分析以及问题分析基础上建议是站在“通识教育”理念的角度, 故使用了本标题。

按照“通识教育”理念指导下的教育实践, 大学本科教育应该有两大大功能: 一是为学生终身发展奠定基础的教育——“通识教育”; 二是为学生毕业后进入更高阶段的学习, 或者走入社会找到“合意”的职业, 胜任具体职业岗位职责并具有职业发展潜力提供“专业”训练——“专业教育”。

这两大功能既是相对独立的, 也是辩证统一的。相对

**[收稿日期]** 2011-02-16

**[基金项目]** 湖南省教育科学“十一五”规划课题(XJK08BGD015)

**[作者简介]** 甘雪(1986-), 女, 湖南岳阳人, 国防科学技术大学高等教育学专业硕士生。

独立性是指：两大功能的主要实现分别由相对独立的“通识课程”、“专业课程”两大课程模块来实现。辩证统一性是指：其一，由于本科教育的时限与知识的无限的矛盾，两大课程模块有少量课程可以是重叠的、或互补的；其二，尽管“通识课程”是一所学校所有学生都必修的课程，但是也和学校的使命任务密切相关，与学校的人才培养规格密切联系<sup>[6]</sup>；其三，与第二点密切相关，“通识教育”的焦点功能是为学生终身发展奠定一般的发展基础，但不意味不关注学生毕业后的“早、中期职业”发展，相反，从理论上说，“通识教育”为学生终身发展奠定坚实的基础，内涵着“早、中期职业”的发展基础。从学生的发展实际来看，如果没有“早、中期职业”的良好发展，学生就很难、甚至不可能有很好的长远发展。

基于上述认识，本研究以最近9年毕业的本科生为主要调研对象，通过调研他们的职业发展、从本科公共基础课程设置的重要性与满意度的角度来观察大学本科“通识教育”的科学性和合理性。

## 一、实证调研情况说明

本部分重点介绍本研究的研究对象、研究样本选取和调研内容。

### 1. 研究对象与研究样本选取

本调查以本科毕业工作1-9年的毕业生为主要研究对象，其毕业后的工作年限分布见表1。问卷发放的地区集中在华中和华北地区，采取整群抽样的方法。2011年7月-8月，我们在上述地区共发放问卷600份，回收513份，问卷回收有效率为87%。

表1 本科毕业后的工作年限分布表

年限	人数	百分比
1至2年	137	27%
3至4年	134	26%
5至6年	102	20%
7至8年	56	11%
9年以上	80	16%

### 2. 调研内容和问卷拟订

本研究的调研内容是以本课题组最近6年的相关实证和理论研究为基础，结合本研究的重点问题研究拟订的。

问卷内容分为四个模块：①基本信息模块。毕业生的工作岗位类别、工作年限、本科所学专业门类、生源类别等信息。②专业课程模块。主要内容为：毕业生对专业课程与个人能力关系，课程设置与工作岗位的针对性，目前从事工作与所学专业的对口程度以及毕业生对专业课程的满意度等看法信息。③公共基础课程模块。主要收集毕业生对“公共基础课”重要性、课程学习与个人能力发展的关系、学校课程设置的职业针对性、课程的满意度，以及对改进本科“公共基础课”教育的意见等信息。④补充信息模块。主要包括本科教育的总体评价、影响个人发展的职业环境因素、个人现实的职业发展与预期的差距等。

问卷拟订。问卷基本内容确定以后，针对问卷的信息模块及相关条目设置的科学性、问卷的文字表达等问题，

我们采取专家意见咨询、调研对象问卷试做等形式收集问卷的修改意见。经过几轮修改，问卷最终采取了四个信息模块，总计23道问题。

## 二、问卷统计结果及分析

本论文只对公共基础课程以及相关问题进行统计分析。

### (一) 对教育质量的总体评价以及课程满意度分布差异的解读

1. 毕业生对本科教育质量的总体评价比较正面，但质量改进空间比较大

关于“本科教育质量的总体评价”的统计结果显示：认为本科教育质量非常好、或比较好的为56%，认为一般的为36%，而满意度低于一般和负面评价的为8%。

2. 专业课程设置的满意度高于公共基础课，但仍有四成左右的毕业生对课程设置没有达到满意预期

关于“专业课程设置的满意度”：非常满意或比较满意的为63%，认为一般的为32%，满意度低于一般和负面评价的为5%。

关于“公共基础课程设置的满意度”：非常满意或比较满意的为56%，认为一般的为34%，满意度低于一般和负面评价的为10%。

如果将“非常满意或比较满意”和“满意度低于一般和负面评价”综合考虑，“专业课程设置的满意度”要高出“公共基础课程设置的满意度”12个百分点。

如果将这样的满意度做国际比较，而且用高质量标准来衡量，我们就可以看出差距。比如，1998年对哈佛大学毕业班的调查显示：85%的学生“总体上满意”或“非常满意”他们的核心课程。<sup>[7]</sup>

3. 有关“专业课”、“公共基础课”对职业发展的现实作用，认为“专业课”帮助更大的比例明显高于“公共基础课”。“公共基础课”的质量是差异的主因

在“你认为公共基础课和专业课，哪个对你工作帮助更大”的问题回答统计中，28%的学生认为公共基础课对工作帮助更大，50%的学生认为专业课对工作帮助更大，22%的学生认为一样大。

对这一统计性差异可以做两个不同角度的解读：一是“专业课”和“公共基础课”设置质量和教学效果一样高，但“专业课”的实用价值更高；另外一种解读，“专业课”和“公共基础课”对毕业生的发展同样重要，而且是相互支撑又互相制约的关系，毕业生经验判断的差异在于“公共基础课”的质量相对比较低。那么，上述哪一种解读更加合理呢？这需要更多角度的观察。

“根据您的工作经历，您认为公共基础课是否重要”的统计显示：认为公共基础课非常重要或比较重要的比例为79%，14%的学生认为一般，而不太认可重要性的为7%。即，八成左右的毕业生认为“公共基础课”是重要的。

另外，以公共基础课程满意度为因变量，以公共基础课程对个人能力的帮助作用为自变量进行方差分析，统计结果显示：在显著性水平0.05下，公共基础课程对个人能力的作用和满意度有显著相关性。

将上述维度的观察，结合本研究上述“2”的差异，同时用迄今中外教育经验和理论成果——“素质教育”、“通

识教育”，来解释，则上述第二种解读更具合理性。

那么，“公共基础课”的问题究竟有哪些？主要成因是什么呢？

在我们的前期研究中，我们提出了以下观点：其一，教育哲学、教育目标的窄化、或者过度“工具化”。<sup>[8]</sup>教育哲学、教育目标的窄化在具体教育实践上的体现，如果用本文观点进一步解释：差异的核心是：“公共基础课”有“专业性”，而“通识教育课”是“超专业”的，是一所学校所有学生都必须修读的课程。其二，教学过程实施标准低于“专业课”，或者低于应然标准。<sup>[9]</sup>经过教育实践，我们意识到素质教育的重要性，也意识到本科教育“狭窄的专业教育”、“狭窄于专业教育”的弊端。但教育实践与应然状态仍然有相当差距。与“哈佛90%的核心课程由资深教授讲授”<sup>[10]</sup>相比，我们有差距；我们的某些“公共基础课”设为考察课也实际降低了教学过程的要求。某些“公共基础课”的教学目标与这些课程作为“专业基础课”的教学目标的无差异性也实际降低了课程的功能等。

下面本文以本次实证数据为基础，对公共基础课程的效用、问题进行更多角度的分析。

### （二）公共基础课的实际效用、主要问题的统计及分析

尽管有八成左右的毕业生认为“公共基础课”重要，但公共基础课的实际效用评价低于这一比例。除了上述“公共基础课程设置的满意度”不到六成，相对“专业课程”，认为公共基础课对工作帮助更大以及和专业课对工作帮助一样大的五成外。毕业生对公共基础课效用的其它评价也低于这一比例。

1. 近六成的毕业生认为公共基础课程对个人能力提高有明显作用，但认为作用低于一般和没什么作用的也达到16%

在“你觉得在院校所学的公共基础课程对您现在的个人能力作用如何”的问题回答时，有17%的毕业生认为作用非常大，42%的认为作用比较大，25%的学生认为一般，认为作用低于一般和没什么作用的为16%。

2. 近八成的毕业生认为公共基础课程的知识覆盖面应该进一步拓宽，但认为本科学习的公共基础课课程量少的毕业生不到二成

在“您认为公共基础课程的知识覆盖面是否需要进一步拓宽”的问题回答统计中，认为需要进一步拓宽的比例为77%。

但是，在“您认为您本科学习的公共基础课课程量”多少的问题回答统计中，认为公共基础课课程量很大和较大的比例39%，认为一般的为47%的学生，认为较少和很小的14%。

综合上述两个问题，公共基础课的发展的重点应该放在知识体系的改造上。

3. 九成以上的毕业生认为公共基础课程应重点加强人文、社会科学知识

在“根据您的工作经验体会，您认为，本科教育的公共基础课程应重点加强哪些知识学习”的问题回答统计中，九成以上的毕业生认为：公共基础课程应重点加强人文、社会科学知识的学习。

## 三、讨论与建议

本节我们将概述我国高水平大学本科教育理念、培养模式、公共基础课的知识构造沿革，“素质教育”与“通识教育”的联系与区别，在此基础上，根据本实证研究以及其它相关研究，对我们的“通识教育”发展提出参考性建议。

### （一）我国本科教育发展沿革概述

我国现代高等教育的历史非常短，如果以《中华人民共和国学位条例》施行为标志，只有短短30年左右的时间。但在这短短30年的时间里，我国高等教育发展异常迅速，取得了举世瞩目的伟大成就，这在世界文明和世界高等教育发展史上是空前的。以中美最近30年高等教育规模发展来看，1979年到2009年，美国的高等教育规模由1157万增加到2043万<sup>[11]</sup>我国则由161.8万人<sup>[12]</sup>增加到2979万人<sup>[13]</sup>，即，我国的高等教育总规模在短短的30年时间里，由只有美国的14%，上升到为美国的146%。

我国高等教育最近30年的发展，不仅仅是规模的迅速增长，而且也是教育理念和培养模式不断改进和创新的过程。无论从过去30来年的历史发展看，还是面向未来，无论从国家和社会的发展来看，还是从高等教育自身发展的角度，我国高等教育教育理念、教育基本价值和教育基本目标的发展更加具有基础性和长远发展的意义。我国最近10多年的本科教育质量发展最基础的是“素质教育”理念的推动。

尽管全面发展一直是我国的教育方针，但在教育哲学的思考上，在教育理念、教育方针贯彻于教育实践的途径上，在教育实践途径的课程体系与内容的落实上，我们的视角是偏窄的。比如，新中国建立伊始直到20世纪90年代早期，我国本科教育走的是一条对口、高度专业化的道路，教育计划中几乎没有通识教育的内容。<sup>[14]</sup>直到20世纪80年代中期，我们的公共基础课基本只有政治、外语、体育3门课程。如果按照课程门数统计，公共基础课占本科课程总量不到10%。在课程设置的指导思想，我们的基础主要是“专业的基础”，而不是学生全面、终身发展的奠基性基础。20世纪90年代后期，虽然我国高水平大学本科公共基础课程占本科课程总量的比例已经上升到50%左右，在公共基础课与专业课的比例构造上，我们与世界一流大学已无明显差别，但基础主要是“专业的基础”的观念没有根本性变化。<sup>[15]</sup>

经过教育的社会实践检验以及国际交流，我国教育理念的历史性突破是“素质教育”的提出与推行。第一次在中共中央文件中使用素质教育的概念是1994年8月的《中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》，而1995年原国家教委召开的“加强大学生文化素质教育试点工作”，则被人们视为我国高校开展文化素质教育的起点。文化素质教育的理念是中国大陆高等教育发展的必然产物，因为“文化素质教育”的提出是：切中时弊、顺应潮流、涉及根本。<sup>[16]</sup>我国学者王义道最近撰文对周远清同志的这三句话做了进一步的解释：“‘时弊’是指过分狭窄的专业教育，急功近利，重智轻德，重理轻文。‘潮流’就是世界各国高等教育的共同趋势；继承世界优秀文化，

科学与人文交融，这里包括美国和港台地区提倡‘通识教育’，日本重视‘教养教育’等。‘根本’则是‘以人为本’，重视人的发展。”<sup>[17]</sup>

## (二)“素质教育”与“通识教育”

为批判性地吸纳世界高等教育的先进文化和实践成果，推进和完善我国的“素质教育”理论和实践，最近几年，我国有多位著名学者撰文对“素质教育”与“通识教育”的联系与区别进行了探讨性的归纳研究。<sup>[18][19]</sup>在两者的相通和联系方面，这些研究基本都认为，在教育哲学、教育基本价值和教育基本目标的层面，“素质教育”和“通识教育”是相通的。即，在培养“负责任的公民”、“有教养的人”，树立主导人们行为的正确态度、精神、价值观和思维方式等方面，两者是一致的。<sup>[20]</sup>对于两者的区别，有研究认为：通识教育基本上只涉及教学内容和课程体系，而文化素质教育不仅涉及教学内容和课程体系，还涉及校园文化和社会实践活动。通识教育在制度上具有更强的结构性，而文化素质教育既是本科教学的组成部分，具有一定的结构性，但更为重要的是，它更具弥散性，它要求在整个教育过程中都体现文化素质教育的思想。<sup>[21]</sup>本研究认为，上述观点是将“通识教育”理解为狭义的“通识课程教育”。现代心理学、教育学等理论和实践都表明：人的成长与培养是“知、情、意”的统一，作为教育理念层面的“通识教育”是不可能局限于“第一课堂”、“第二课堂”之内的。限于篇幅，本研究在此只提出基本观点，不展开论述。

可以这样说，对于本科教育，中外现已达成基本共识：无论什么样的人才类型与规格，本科教育的基本功能和基本教育目标有两个：其一，为人的一生发展奠定文化、价值、态度以及认识论的广泛基础，确立真、善、美、自由、平等、正义、责任等普世价值；增强对不同文化、价值的理解力和现实处理能力；了解不同学科的知识获取途径或思考的方式，为融会贯通多学科的知识和方法提供基础。教育的基本目标指向是：“塑造健全完善的人”，是“使人成为人”的教育。这是西方“通识教育”的核心功能，也是我国“文化素质教育”的基础目标。其二，为学生特定的专业（职业）形成与发展做准备。

进入21世纪后，在我国社会快速发展与“素质教育”理念的推动下，我国高水平大学的本科课程结构改革和培养模式有了进一步发展。比如，浙江大学“实行前期按大类培养，打好宽厚基础，后期进行宽口径专业教育的模式”。<sup>[22]</sup>清华大学近年来继续推进“按院系招生、按大类培养”，实施“通识教育基础上的宽口径专业教育”。<sup>[23]</sup>

在取得显著成就的同时，与国际先进的本科教育相比，无论理论和实践，将教育哲学、基本教育理念、教育方针、基本教育目标细化为具体的培养目标和课程目标等环节上，我们仍然有差距。比如，如果将我们的本科教学计划和培养方案的典型文本与国外的比对，国外的典型文本从教育哲学到具体教育目标、课程目标等，从抽象到比较具体，国外的典型文本有多达5个层面的阐述<sup>[24]</sup>；而我们的历史文本，甚至是最近的文本<sup>[25][26]</sup>，则缺乏这样比较清晰的层次划分与逐层递进的目标阐述。这样的差距实际弱化了教育理念、教育方针的操作性，在我们本科教育公共基础课

程的知识结构分布上、教学过程实施与要求上，这样的差距更为突出。

上述基本观点的论据我们已在前期研究中作过比较详细的讨论，<sup>[27][28]</sup>在此不赘述。

## (三)本科公共基础课的发展建议

1. “公共基础课”的主要功能是为学生一生发展奠定文化、价值、态度以及认识论的广泛基础的教育，是“塑造健全完善的人”，是“使人成为人”的教育。从知识分布的领域上看，它应该是一种广博性教育，是面向所有学生的教育，不是以“专业”为界的专业基础教育，这是“公共基础课”设置最原则性的认识。

2. 对“公共基础课”设置这一最原则性的认识也要持辩证的思维。因为，坚持这一最原则性的认识并不意味着全国所有的学校都只有一种“公共基础课”的结构。“公共基础课”也有一定的专业（职业）性，这种专业（职业）性和学校的特色、学校人才市场定位密切相关，和学校学生、教师的知识基础、学术性向与能力、职业取向密切相关。因此，“公共基础课”的知识构成一般分为两个部分，一是学生社会化所需的价值、态度、认识论等“共同”基础，二是学校人才市场定位的“共同”基础。这样的学校“公共基础课”形成机制有两个基本途径，一是与时俱进的哲学、教育理念的指导，二是运用科学的研究方法不断获取社会需求、毕业生发展需要的经验反馈信息，不断完善“公共基础课”。即，“公共基础课”是相对稳定又动态发展的辩证统一，是“普遍性（普世性）”与“特殊性（职业性）”的辩证统一。体现的是具体学校“塑造健全完善的人”、“使人成为人”教育的“和而不同”。

3. “课程”既是文本，更是行动；“课程”既是“教”，更是“学”。“公共基础课”既是知识结构的科学构造，是不同知识领域知识名称的科学、合理的有机整合，更是每门知识的实质内容和实质效果的落实。否则，只是“貌合神离”。

4. “公共基础课”知识体系合理是第一步，需要哲学（包括教育哲学）、教育理念的指导，需要从哲学、教育理念向具体教育目标、课程目标等多个中间环节的理论和实践工作。在这些工作的基础上，教学过程（教师、学生和教育媒体）是核心。在教学过程中，如何体现教师的主导性和学生的主体性一直是我们教学的难点，难点的症结在于我们注重了“课程的文本”（这是必须的），但没有很好解决“课程的行动”——教学过程。体现在我们更多是以一本教材的文本内容的“记忆再现”为“课程行动”的主要目标，在学生思维发展、实质内化“课程内容”、在“课程内容”转化为学生“现实能力”方面存在明显不足。本研究认为，教师主导“少而精”的原则，通过教学过程多阶段的有效教学效果评价，引导、激发学生的学习动机，给予学生积极建构和内化知识的充分自主时间，可能是我们教学过程改革的基本方向。最近10年，在本科教育实践中，我们一流的高校已经向这个方向做了努力。比如，北京大学在前些年的本科教学计划修订中，将学时学分由原来17学时1学分改为15学时1学分，毕业总学时降了300学时；清华大学将课程学分由原来的170左右调整为140左右，将毕业必须达到的课程总门数要求由平均74门整合

到40门左右,减幅达45.95%,并将课内外学时比例调整到1:2~1:4。

国内大学的上述改革只是为教学过程改革腾出了时间空间,要真正提高教学质量,还必须建立和完善许多配套的教学制度与措施。比如,教育部曾经组织过一个调查,调查结果是60%的学生对所学的专业不满意,79.9%的学生对学校教学环境不满意或者非常不满意。而问题的三个原因中,二个集中在教学过程,即,学生对老师的课堂把握、课堂氛围的把握不满意;二是启发式、讨论式的教学用的太少,学生不满意。<sup>[29]</sup>又比如,传统的学分制度,主要以课堂讲授、学习的时间为基本计算单位,导致对学生自学、自我建构和内化知识,将知识转化为能力、素质的时间、条件、环境的忽视。在知识巨增、海量的背景下,不说学生内化、建构的环境和条件建设,甚至时间也一直受到挤压。

而“博洛尼亚进程”(Bologna Process)所建立的欧洲学分转换体系(European Credit Transfer System,简称ECTS),不仅是是欧盟高等教育走向统一和互认的基石,这个学分制彻底改变了传统学分制的理念。传统的学分代表着一个学分相当于多少学时的课,而新的学分制,一个ECTS学分意味着25~30个学习小时,授课、作业、自学或实验各占1/3。<sup>[30]</sup>这一制度改革值得我们借鉴。

保证教学过程质量的另外不可或缺的制度和措施就是学校对学生课堂外知识内化、能力和素质形成的有效指导,以及对学习结果的科学和严格的评价。给学生自主学习的充分时间和条件,并不意味着所有学生都会自觉达成学校规定的学习目标。给予学生科学、有效的过程指导和明确的学习目标是必要条件,而科学严格的学习结果考核也是不可或缺的制度和措施。比如,包括我国一流高校在内的国内高校,本科四年毕业率一般都在96%左右,甚至更高,而美国的许多一流大学只有50%左右。为提高教学质量,加大公共基础课程难度、实行考教分离、采用国际通用的学生平均学分绩点来衡量学生的总体学习成绩等是值得考虑的改革措施。

### [参考文献]

[1] 清华大学教务处. 清华大学本科指导性教学计划(2004)[C].

2006:前言.

- [2] [3][5][8][9][14][15][27]胡志刚,赵志鹏,等.西点教育计划与我军院校学历教育的比较研究[J].高等工程教育研究,2010(1):121-130.
- [4] [6][28]甘雪,胡志刚,等.美国军官学校的通识教育研究[J].高等教育研究学报,2011(4):18-23.
- [7] [10][美]莫顿.凯勒.菲利斯.凯勒.哈佛走向现代:美国大学的崛起[M].史静寰,等译.北京:清华大学出版社,2007:675,674.
- [11] U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Mini - Digest of Education Statistics 2010[EB/OL]. NCES2011 - 016, 2011: 10[2011-03].
- [12] 谢作栩.中国高等教育大众化发展道路的研究[M].福州:福建教育出版社,2001:139-140.
- [13] V 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[EB/OL]. [http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm)  
<http://nces.ed.gov/pubs2011/2011016.pdf>.
- [16] 周远清.弘扬中华文化是我国大学的历史使命[J].中国大学教学,2008(5):9-10.
- [17] [18][20][26]王义遒.文化素质教育与通识教育关系的再认识[J].中国大学教学,2009(11):14-21.
- [19] [21] 杨叔子,余东升.文化素质教育与通识教育之比较[J].高等教育研究,2007(6):1-7.
- [22] [25]浙江大学教务部.浙江大学本科指导性教学计划(2004-2005)[C].2005,8,25-239.
- [23] [26]清华大学教务处.清华大学本科培养方案(2005)[C].2006:前言,9-143.
- [24] <http://www.dean.usma.edu/sebpublic/curricat/static/index.htm>.2009-09-05.
- [26] 周远清.素质教育是体现中国教育方针性的教育思想[J].中国高教研究,2011(1):1-3.
- [29] 北京大学.北京大学第三次通选课教学研讨会会议记录[EB/OL]. <http://dean.pku.edu.cn/txkz/hyjl/1.doc>.
- [30] 徐晖.欧洲“博洛尼亚进程”的目标、内容及其影响[J].教育研究,2010(2):94-98.

(责任编辑:卢绍华)