

跨学科视野下的通识教育模式创新

文 | 叶超 张清源

◎摘要 通识教育与专业教育共同构筑现代高等教育的基本体系。进入 AI 时代,教育的理念和方法需要重新评估。通识教育亟需探索教学的新模式和路径,跨学科交叉是开展通识教育的关键。地理学具有鲜明的综合性和交叉性,从本科生通识课程“人类思维与学科史论:地理学”的教学实践活动出发,创新通识教育的理念与方法,对专业教育与通识教育的关系进行反思,提出跨学科视野下通识教育的新模式,以期为中国高校通识课程的设计与开展提供新思路。

◎关键词 通识教育;教学模式;方法论;综合性;教学论

通识教育(general education)旨在塑造知识全面、视野开阔、思维活跃的综合型人才,与专业教育(specialized education)共同构筑现代高等教育的基本体系^[1]。然而,在高等教育专业化的发展态势下,目前中国大学通识教育的教育理念狭隘化、课程设计实用化等问题仍然存在^[2],通识教育的跨学科交叉和综合性塑造不被重视。通过跨学科交叉创新通识教育模式,不仅是服务新时代人才培养的抓手,也是大学教育的必然要求。

跨学科交叉是当代自然和人文社会科学理论创新的关键途径^[3],也是通识教育模式创新的核心。通过掌握各学科的关键思维方式,激发学生的自主创新能力,为通识课程教师提供新的研究启示,才能形成兼具本土化和国际性的通识教育模式^[4]。由于通识教育的目标、性质和受众等与专业教育存在显著差异^[5],需要对其教学理念、教学路径、教学主体、教学方法等进行新的设计。本文回顾了中西方通识教育发展简况,阐发跨学科交叉对通识教育的重要意义,从本科生通识课程“人类思维与学科史论:地理学”的教学实践活动出发,提出跨学科视野下通识教育的新

模式,对专业教育与通识教育的关系进行反思,以期为中国高校通识课程的设计与开展提供新思路。

通识教育的发展与困境

通识教育的概念最初起源于古希腊、古罗马的“自由教育”(liberal education)^[6],是西方教育学的重要传统^[7]。通识教育与自由教育均以培养人的理性思考、自由心灵(free mind)和全面人格为目标,强调对真理的纯粹追求,具有较强的非职业性和非功利性特征^[8]。以哈佛大学自 1945 年开始的通识教育建设为例,从初期《哈佛通识教育红皮书》强调“核心课程”建设到 2007 年后的“去核心化”改革^[9],通识教育始终在学科思维训练导向和人文素养培养导向、心智训练和知识普及之间寻求平衡。中国的大学通识教育始于 1995 年国家教委开展的关于大学生文化素质教育试点工作,其主要目的是转变高等教育过度专业化所带来的弊端。2000 年以来,北京大学元培学院、复旦大学复旦学院、中山大学博雅学院等积极创新通识教育与人才培养模式。值得注意的是,与美国 20 世纪中叶的高等教育改革

状况相仿,当前中国的通识教育仍处于以建设“核心课程”体系和调整组织方式为主的发展阶段^{[17][18]}。部分高校对通识教育的重视程度不足,教育理念狭隘化和教学过程随意化等问题仍旧突出^{[19][20]}。

通识教育的困境制约着高等教育发展。究其原因,从宏观层面来看,这与工业化、现代化背景下社会经济发展对个体的功能定位与技能要求密不可分。工业革命以来,随着技术和机器的发展,劳动分工日益精细化,对于专业技术的掌握成为个体生存和发展的重要基础。正如雅斯贝斯(Karl Jaspers)所言:“个体被融入到功能之中,存在被客观化了,因为,个体如果仍有其突出地位的话,实证主义就遭到了损害。”^[21]在整个社会乃至时代发展的功能主义导向下,高校、院系与学科对人才的培养模式实际上受到社会的建构,个体在生存导向下也同样遵从社会的专业化“规训”(discipline)^[22]。在此语境下,高校和教师难以通过“追求求知”的通识教育带给学生符合社会需要的专业技能,学生亦难以在“教授式”的知识获取下开展主动思考和知识生产。因此,通识教育所面临的困境是结构性的。在工业化和现代化发展的整体时代背景下,需要从知识组织层面寻求突破。

通识教育模式创新的可行性

对高校通识教育模式进行创新,首先应思考教育理念和教育现实之间的辩证关系。一方面,通识教育作为重新确保大学生乃至知识分子群体肯定和重视“知识价值”的方式之一,在当前技术性和功能化导向下的人才培养语境下,是具有重要超越性价值的突破口。另一方面,通识教育模式创新和高等教育改革须尊重时代发展的客观现实及国家、高校发展的具体阶段,应遵循教学实践的客观规律,分阶段开展改革和创新实验。现阶段从根本上整体突破通识教育的发展困境尚缺乏

客观条件,从当前的通识教育核心课程建设中寻求创新和突破可能更加具有现实意义。

“跨学科交叉”是通识教育课程知识组织的核心方式,为通识教育模式创新提供了可行性基础。基于共同概念和问题,“跨学科交叉”将使各门学科在解决共同问题和再现共同概念的过程中发挥各自的作用,进而产生紧密的联系。早在19世纪初,孔德(Auguste Comte)就指出了多学科之间存在等级化的相互依赖关系。其中,数学作为其他学科赖以存在的基础处于最优序列,被誉为“学科皇后”。但若以问题为导向,同样可以将数学视为其他学科的逻辑仆人。因此,多学科间实际上存在两种逻辑秩序,即以概念和方法论为导向以及以问题为导向,二者都是合理的^[23]。多学科间的辩证逻辑为“跨学科交叉”提供了合理性的基础。具体来说,数学、哲学等学科可以提供方法论基础,社会学、经济学、地理学等则提供具体的应用场景。它们共同指向自然和社会问题,并在此过程中产生趋向一致的概念化结果。因此,概念和问题是多学科交叉的“衔接点”,形成共同概念和解决共同问题是多学科交叉的动力和目标。明确这一通识课程知识组织的核心,不仅将使不同学科背景的学生在通识课程学习中摆脱以往知识接受方的被动处境,也将促进高校和教师在通识教育中进行知识生产,形成新的教学和科研成果。鉴此,以“跨学科交叉”为抓手,创新通识教育课程的教学理念和教学方法,是当前通识教育模式创新的可行方向。

在本文涉及的地理学科领域,明晰地理学的性质,是认识跨学科交叉和创新通识教育模式必要性的基础和前提。根据研究对象和研究传统,地理学是一门多中心(polycentric)、综合性的学科。现代地理学为探究自然和人文要素及其关系提供整体性的研究方法,交叉与融合是地理学学科创新的重要方式与特征。地理学的跨学科交叉与现实问题的科学阐释之间呈

现出相辅相成的关系。一方面,在地理学的跨学科交叉过程中,基于现实问题催生出了新的研究前沿(frontier)领域,地理学与物理学、经济学、社会学、管理学等多学科形成了共同的概念化对象,传统的学科及领域核心与边界之间的关系在学科交叉中被不断重塑。另一方面,一系列现实前沿问题往往需要多学科知识进行阐释和治理^[24],地理学的系统思维、空间思维和尺度方法在此过程中常扮演重要角色。因此,开展跨学科交叉是必要且可行的,它既符合地理学的传统和性质,也符合知识组织、学术研究和现实发展的趋势。在现实的研究环境中,开展跨学科交叉不仅需要研究者在自身领域内具备扎实的专业技能,也需要研究者具备所跨学科或领域的基本知识框架和思维方式。而在本科阶段培养研究者的通识知识和思维方式,将为其在研究生及其后阶段进行跨学科交叉研究打下重要基础。在此语境下,基于地理学的学科特征与传统,从跨学科交叉角度切入本科生的通识教育,或将从源头改变“学科定位—人才培养—科研产出—学科创新”的循环模式。

跨学科视野下通识教育理念与方法

应对通识教育当前面临的普遍困境,以及学科固有属性和时代发展进程对地理学提出的要求,开展跨学科交叉对于地理学科发展和更广泛的教育事业均具有积极意义。

通识教育的重要目标是培养兼具知识广度和思维品质的人才^[25]。这不仅需要教师的传授,也需要学生自主性的充分发挥。因此,跨学科视野下的通识教育需要“自上而下”的教师传授和“自下而上”的学生反馈相结合。课堂提供了师生共同探讨知识和交流思想的平台,但传统课堂往往形式刻板单一,存在知识单方向的传输,师生之间缺乏思想的碰撞与交融,学生课堂主动性和参与性被忽视甚至被压制。通识课程强调多学科之间知识的交

融,通过创新教学内容和形式,可以构建平等的师生关系,营造灵活轻快的学习情境,引导学生发挥主观能动性,对学习进行主动探究和交流。在通识教育中,需要秉持“以人为本”的宗旨,树立“我们都是创造者”的核心教育理念,鼓励并激发学生主动投入到教学过程中,通过自主学习、课堂汇报、学生讨论、教师指导等环节,实现“听者—学习者—主动学习者—创造者”(listener-learner-active learner-maker)的飞跃,最终使学生由知识的被动接受者转变为主动创造者^[26]。这一教学理念有助于打破以往课堂的刻板印象,调动学生学习兴趣,激励学生进行自主式学习和研究性学习,重构通识教学的过程。

在教学理念的指导下,针对本文所涉及的地理学通识教育课程,需要更加具体的教学实践路径进行支撑。康德(Immanuel Kant)从整体科学的角度,将地理学定义为一门空间科学^[27]。他将地理与历史、人文与自然、科学与艺术放置在同样重要的位置,这也正契合了通识教育的基本理念。立足于康德的空间思想,在现代地理学的学科专业化过程中,自然地理强调对地貌景观格局的分析与阐释,遥感和地理信息系统将地理空间可视化,人文地理则将复杂的社会空间及其多元要素进行呈现。在地理学中,空间是一个相对抽象的概念,现代地理学的不同学科分支更多是通过刻画不同层面的时空“格局”,将抽象的空间问题具体化。因此,“格局思维”不仅是进入地理学学习的重要方式,也是地理学通识教育的重要实践路径。值得注意的是,地理空间格局与空间尺度具有深刻的内在关联性。在常见的等级化的(hierarchical)尺度结构中,同一科学问题在全球、国家、区域、地方等不同尺度层级上存在差异化的呈现方式^[28]。同时,不同空间尺度上的问题也在“尺度化”(scaling)和“再尺度化”(rescaling)中相互关联^[29]。在不同空间尺度中进行转化,是掌握格局思维的具体

方法。跨学科交叉需要建立在充分发挥各学科独特优势的基础之上,方可进行相互启发、优势互补。因此“格局思维”和“尺度方法”不仅是开展地理学通识课程的两条关键路径,也是实现跨学科交叉的重要基础。

良好的大学通识教育不仅将促进师生之间的良性互动,还将科学知识和全面发展的学习理念向社会公众进行辐射。因此,在具体的教学环节中,通识教学的时空不应只限于课堂,还应尽可能地延伸。最终形成教师、学生、大众三维主体的多元互动,践行“务实”和“平等”的价值理念,推动通识教育向有教无类、兼容并蓄的方向发展。其中,将线上和线下教育相结合,通过网络公开课、慕课、微博、微信等互联网媒介进行教学理念和课程知识的传播,将极大拓展通识课程的受众面。同时,通识教育既立足于古今中外的经典思想理论与知识,也面向广阔的社会现实。专业教育更多聚焦于专精的知识,面向相对狭窄;而通识教育则可以通过针对具体的社会现实问题,将不同学科的理论知识与知识进行交叉与统合。因此,在引导学生阅读人类文明史中伟大作品和经典著作的基础上,以现实为导向,在通识课程中将重大社会问题、有趣时事、案例、实践与课本内容结合引入课堂,使研究与教学有机结合,这将促进教学方法的创新。在通识课程的开展过程中,应注重热点、难点、重点、趣点问题的提炼,相应地钻研教学的深度、角度、力度和广度(即“四点四度”教学法)。对知识难点进行深度挖掘,以知识趣点提供多元角度,以现实热点启发联动广度,以研究重点推进思考力度,最终达到研究性教学的目的(图1)。

跨学科视野下的通识教学案例

在以下教学案例中,文章将结合具体的教学实践,对跨学科交叉在通识教学中起到的成效,及基于现实问题形成的跨学科概念

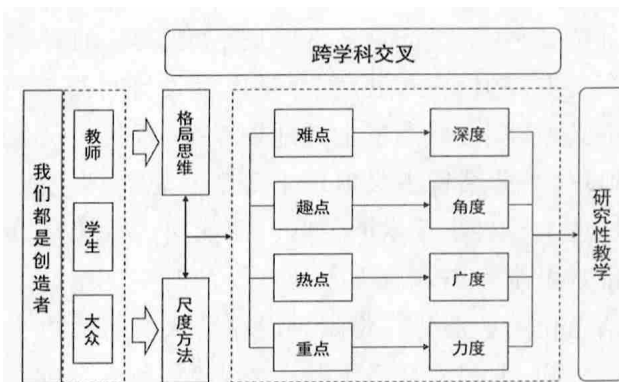


图1 教学理念与方法

化进行具体呈现。

1. 课程设计与教学内容

“人类思维与学科史论:地理学”旨在以地理学思维训练为核心,通过纵向梳理地理学思想史,横向关联其他相关学科,反映地理学的科学性、社会性和政治性,达到提升学科思维的目的。通过了解地理学思想演变的社会与学术背景,重点培养学生的历史思维、格局思维、形象思维、逻辑思维、批判思维、综合思维和创造思维。旨在引导学生理解地理思想产生、应用及传播的过程,形成良好的科学素养与人文精神。

在具体的教学内容上,目前“人类思维与学科史论:地理学”课程设置为18个学时(6个教学周,每周每次课程3个学时),计1个学分。6次课分别以“地理学的传统”“地理学的世界”“地理学的传奇”“地理学的革新”“地理学的时空”“地理学的未来”为题,以地理学发展史为整体脉络,从不同层面向学生展示著名地理学家的历史地位、学术思想和主要贡献,阐发不同阶段地理学思想产生的主客观条件及学术思潮的发展趋势,使学生在沉浸学科史的过程中感受思维革新的关键性作用。其中,“地理学的传统”主要阐发地理学的传统与价值,聚焦历史思维;“地理学的世界”围绕“作为一门空间科学的地理学”,引入地理学的时空格局变迁和尺度转化的格局思维,聚焦格局思维与形象思维;“地理学的传奇”主要讲述20世纪中叶传统区域学派与计

量革命阵营之间的学术争鸣;“地理学的革新”重点引介 20 世纪 70 年代后兴起的人文主义地理学、马克思主义地理学、后现代主义地理学、后结构主义地理学等学术思潮,以及地理学与科学技术的关联,两次讲课均聚焦批判思维与逻辑思维;“地理学的时空”结合信息化与智能化,将地理时空与人类行为进行关联,聚焦综合思维与形象思维;最后一讲“地理学的未来”为活动课,以学生汇报为主要方式对学期思维训练的结果进行检验。

2. 教学成效与学生反馈

通过 2020—2021 学年春季学期、2021—2022 学年秋季学期和 2022—2023 学年秋季学期的课程开展,通识课程取得了良好的教学成效。在师生共创的教学理念下,不同学科和专业背景的本科生意识到思维能力在跨学科学习中的重要性。在格局思维和尺度方法两条教学路径的引导下,学生开始关注地理学及自身学科知识与时代状况和社会现实之间的关系,并积极思考世界与自我、核心与边界之间的尺度关联。地理学科自身的多中心和综合性使得非地理专业本科生对地理学产生了向心力,努力从自身学科视角出发打破固有的学科边界,体现出鲜明的批判性思维和创造性思维。通过鼓励跨学科交叉,课程为学生更好地开展专业知识创新提供了独特的思维工具,并产生了较为丰富的知识溢出。

在学生提交的总计 59 份课程作业中,40 份作业中重点提及了课程对思维方式的训练与提升。学生关注到了地理学科发展历史中的危机与革命,以及关键性学者立足于批判性思维和创造性思维,在推进学科发展中发挥的重要作用。这体现出在“我们都是创造者”的教学理念指导下,学生对课程难点问题和学科发展重点问题产生了自觉探索的意识。同时,21 份作业中,学生将地理学与自身专业进行了深度的交叉和结合,具体包括文学、历史、政治、哲学、法学、生物等不同学科。

通过跨学科视角,学生为地理学研究提供了颇具个性化和趣味性的全新议题,譬如《山海经》《荷马史诗》《巴黎城记》等中西方经典著作中的地理学现象及其与学科演化之间的关系、不同自然景观和地缘格局与法制建设之间的关系、法国大革命时期的地域环境与音乐特征之间的关系等。其中也不乏对快速城镇化、低碳经济、超强台风等社会经济发展热点问题的关注。针对这些具体的现实问题,形成了跨学科的共同概念体系。在教学团队的指导下,多名学生深入田野进行社会调研,并形成了初步的研究报告与相关成果,跨学科交叉对学生主动学习意识和知识生产的驱动力得到了体现。由此可见,“人类思维与学科史论:地理学”课程中采取的“四点四度”教学法在具体的教学实践中取得了较好的成效,师生共创的形式改变了传统以知识单向灌输为中心的教学方式,同时也从学生的角度增加了地理学可以开展的研究内容。值得注意的是,这种通过跨学科交叉对专业领域进行创新的尝试,并非源自实用主义的导向,而是以实现个体的全面发展和思想自由为立足点的。基于对学生思维品质的训练,学生从全新的角度认识并拓展了专业学习和研究的方向,这也证明了通识教育对于深入推进专业教育的重要支撑作用。

通识教育与跨学科研究创新的关系再思考

基于本文的学理分析和案例探索,可以发现以问题导向和概念化为核心的跨学科交叉,在很大程度上缩小乃至调和了通识教育与专业教育之间的鸿沟。

20 世纪以来,高等教育与职业紧密结合,培养能够顺利进入职业发展的专项人才,成为世界各国大学教育的主流方式和目的^[30]。在实用主义及经验主义的影响下,高校更加注重对学生的专业性技能和经验能力的培养,

以适应和满足社会发展的需求^[31]。地理学科在此背景下也培养了大批具备软件制图、规划设计等技能的人才。进入 21 世纪,面对“李约瑟之问”和“钱学森之问”,中国各大一流高校开启了一系列精英教育项目,以培养具有卓越理智和思维能力的人才作为目标^{[32][33]}。在此过程中,基于理性主义并将塑造学生自由思想为目标的通识教育逐渐受到重视,但在实际开展过程中又往往与专业教育产生冲突,通识教育的目标(即培养怎样的人才)不明确、教育内容体系不完整、教育成效不明显等问题仍旧突出^[34]。从根本上来说,这是高校、教师和学生通识教育和专业教育之间的关系仍缺乏清晰的认知、对通识教育的定位不明确所导致的。在此背景下,重新思考通识教育和跨学科研究创新之间的关系尤为重要。

在现阶段中国社会发展和高等教育的整体语境下,专业教育和学科专业化发展仍是高等教育的根本。专业教育和专业化的哲学基础是经验主义,强调实践和切合外部现实的重要性。跨学科交叉立足于各学科的专业化发展,唯有将相关学科的前沿要点进行有效和深度结合,方能催生出高水平的跨学科研究成果。因此,高水平的专业教育和前沿的专业知识,是开展跨学科交叉的基础。通识教育为从事研究工作的教师和学生提供了一个良好的平台。在此过程中需要让二者明确认识到,在指向专业性的教育模式之外,还存在知识迁移与融合的可能性与必要性。与此同时,应对当前可能存在的过度专业化和“工具理性”倾向,发展指向人的全面发展和综合性目标的通识教育,将发挥关键的纠偏和补充作用。与此同时,在立足于学科专业知识的基础上,补充学习其他学科的学术思想与思维方式,将在深化专业知识体系和实现专业研究创新的过程中发挥重要的启发性作用。因此,通识教育是推进跨学科交叉和知识创新的重要途径,也是为学生树立更加全面的人

生观的关键途径。跨学科交叉是更好开展通识教育的重要方式,也是通识教育模式创新的核心。通识教育与跨学科研究创新存在互动互促的辩证关系。

大学通识教育模式创新与各高校自身特有的课程体系具有直接联系,课程创新需要结合具体的语境针对性展开。在美国,哈佛大学和哥伦比亚大学的本科通识课程体系就存在显著差别,前者以大班教学的“分布模式”为主,而后者则以小班教学和对“伟大作品”(great books)的深入研讨为特色^[35]。“人类思维与学科史论”课程体系与哥伦比亚大学重视从“伟大作品”解读中全面理解人类发展历史,颇有异曲同工之处。该体系深受杜威民主主义教育目的论的影响,即重视教育的经验建构过程和科学思维训练目的之间的统一性^[36]。学校对通识教育的目标定位、课程体系及师生行动是跨学科通识教育模式取得阶段性成效的现实基础。大学的要义在于训练和培养学生的逻辑思维,跨学科通识课和“伟大作品”(也就是经典)导读课是很重要的两个抓手。无论是“君子不器”的价值追求,还是“道法自然”的哲学观念,都是中国传统经典中历经时间考验而流传下来对今天的通识教育依然有借鉴价值的思想^{[37][38]}。借助通识课和经典阅读,打通古今中外的时空界限,实现教学的跨学科、跨领域互动和联动,也是未来大学及知识发展的一大特征^[39]。

具体的专业知识、技术和方法将容易获取和习得,但思维和逻辑仍然需要长期的训练。除了人文价值与科学素养,通识教育在培养逻辑思维上的优势更是显而易见。随着 AI 技术的深入发展,许多依赖基础专业技能的职业正面临冲击,而拥有跨学科素养与创新思维能力的人才,具备难以被替代的核心竞争力。因此,在专业教育的基础上,大力开展跨学科交叉的通识教育变得愈发重要。新时代需要新的教育模式,积极创新是学校和教育能屹立潮头的不可

变选择。

参考文献:

- [1]James B.General Education in A Free Society[M].Cambridge:Harvard University Press,1945.
- [2]李曼丽,汪永铨.关于“通识教育”概念内涵的讨论[J].清华大学教育研究,1999(1).
- [3]李会春.中国高校通识课程设置现状研究[J].复旦教育论坛,2007(4).
- [4]李曼丽.中国大学通识教育理念及制度的构建反思:1995-2005[J].北京大学教育评论,2006(3).
- [5]Bromham L,Dinnage R,Hua X.Interdisciplinary research has consistently lower funding success [J].Nature,2016,534(7609).
- [6]Rafols I.How journal rankings can suppress interdisciplinary research:A comparison between Innovation Studies and Business & Management[J].Research Policy,41(7).
- [7]钱旭红.改变思维[M].上海:上海文艺出版社,2020.
- [8]Altbach P G.The Many Traditions of Liberal Arts—and Their Global Relevance [J].Intransnational Higher Education, 2016,84.
- [9]亚伯拉罕·弗莱克斯纳.现代大学论:美英德大学研究[M].徐辉,陈晓菲,译.杭州:浙江教育出版社,2001.
- [10]季诚钧.试论大学专业教育与通识教育的关系[J].中国高等教育,2002(3).
- [11]Miller G E.The Meaning of General Education:The Emergence of a Curriculum Paradigm [M].New York:Teachers College Press,1988.
- [12]沈文钦.Liberal Education 的多重涵义及其现代意义:一个类型学的历史分析[J].北京大学教育评论,2021(1).
- [13]Hutchins R M.Great books:The Foundation of Liberal Education[M].New York:Simon and Schuster,1954.
- [14]Gilman D C.Is it worthwhile to upload any longer the Idea of Liberal Education?[J].Education Review,1892,3.
- [15]易红郡.英国教育的文化阐释[M].上海:华东师范大学出版社,2009.
- [16]谢鑫,王世岳,张红霞.哈佛大学通识教育课程实施:历史、现状与启示[J].高等教育研究,2021(3).
- [17]李芄,李曼丽.基于 OBE 理念,构建通识教育课程教学与评估体系——以清华大学为例[J].高等工程教育研究,2018(2).
- [18]徐岚.基于经典阅读的通识教育——以东西方两所推行核心文本课程的高校为例[J].复旦教育论坛,2016(1).
- [19]陆一.通识教育核心课程质量监测诊断:“高能课”与“吹水课”的成因分析与甄别[J].复旦教育论坛,2017(3).
- [20]王敏,杨海洋.非综合性大学通识教育课程体系建设的探索——西南财经大学的通识教育经验[J].通识教育评论,2019(1).
- [21]卡尔·雅斯贝斯.时代的精神状况[M].王德峰,译.上海:上海译文出版社,2013.
- [22]米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴,译.北京:

生活·读书·新知三联书店,2007.

- [23]Schwab J.Structure of the Disciplines:Meanings and Significance[A].In G W Ford and L Pugno (Eds.),The Structure of Knowledge and the Curriculum [C].Chicago:Rand McNally,1964.
- [24]叶超,于洁,张清源,等.从治理到城乡治理:国际前沿、发展态势与中国路径[J].地理科学进展,2021(1).
- [25]Goldin C D,Katz L F.The rare between education and technology[M].Cambridge:Harvard University Press,2009:352.
- [26]Ye C,Ji R.We are all makers:The method of keyword selection in teaching and learning human geography [J].The Professional Geographer,2019.
- [27]叶超.作为一门空间科学的地理学[J].地理教学,2018(24).
- [28]Manson S M.Does scale exist? An epistemological scale continuum for complex human-environment systems [J].Geoforum,2006(2).
- [29]Brenner N.Globalisation as reterritorialisation:The re-scaling of urban governance in the European Union[J].Urban Studies,1999(3).
- [30]周光礼.论高等教育的适切性——通识教育与专业教育的分歧与融合研究[J].高等工程教育研究,2015(2).
- [31]陈亚军.知行之辨:实用主义内部理性主义与实践主义的分歧与互补[J].中国高校社会科学,2014(5).
- [32]冯向东.思维的批判性与大学的批判性思维教育[J].高等教育研究,2021(3).
- [33]钱旭红.大学思维:批判与创造[M].上海:华东师范大学出版社,2020.
- [34]张亮.我国通识教育改革的成就、困境与出路[J].清华大学教育研究,2014(6).
- [35]张冲.大学本科通识教育的他山之石——评哈佛大学与哥伦比亚大学本科通识课程体系之争 [J]. 复旦教育论坛,2011(1).
- [36]Dewey J.My Pedagogic Creed[M].Hongkong:Progressive Education Publishers,1959.
- [37]Keenan B.Revitalizing liberal learning:The Chinese way[J].Change:The Magazine of Higher Learning,1998(6).
- [38]钱旭红.老子思维[M].厦门:厦门大学出版社,2023.
- [39]陈洪捷.中国古代通识教育的传统及其问题——知识的视角[J].清华大学教育研究,2014(2).
- [本文为国家自然科学基金(42471281)、复旦大学本科教改项目(FD2025A104)阶段性成果]
- 【作者:叶超,复旦大学国际关系与公共事务学院、华东师范大学未来学习发展中心教授;张清源,香港大学建筑学院博士后】
- (责任编辑:万玉凤 程 旭)