

以学生发展和社会需求为导向深入实施素质教育*

——再论通识教育与专业教育的有效集成

张 炜

摘 要：专业教育与通识教育在中国此起彼伏、此消彼长，学界和舆论也一直热议，应进一步基于素质教育框架有效集成通识教育与专业教育，辨析其集成动因，既要充分认识集成的应然，更要结合高校自身实际选择适宜的集成模式。美国卡内基高校分类 2025 版的结果发布，不同类型高校通识教育与专业教育的集成模式存在差异，不能盲目照搬世界一流大学的做法。建议适应学生发展和社会需求，明确本科教育的职责与功能，实事求是，因校制宜，牢固树立价值塑造、知识学习、能力提升三位一体的育人理念，加强科技教育与人文教育的协同，促进学生德智体美劳全面发展。

关键词：素质教育；通识教育与专业教育；学生发展与社会需求；卡内基高校分类

《教育强国建设规划纲要（2024-2035）》（以下简称《纲要》）要求，“深入实施素质教育”，并将其作为“塑造立德树人新格局，培养担当民族复兴大任的时代新人”的重要内容，我们要认真贯彻落实，并在深入实施过程中，强化以学生发展和社会需求为导向，充分考虑学生的未来和社会的进步，坚持基于素质教育的框架集成通识教育与专业教育^[1]，加强科技教育与人文教育的协同。

一、专业教育与通识教育在中国的发展演变

在中国，专业教育是“以培养各级专业人才为目标的教育系统，按其程度可分为初级专业教育、中等专业教育和高等专业教育”。而职业教育是“对青少年或成人在就业前或就业后，为提高其所从事职业的工作质量和效率所实施的一种专门教育”，有初等职业教育、中等职业教育、高等职业技术教育三个层次。专业教育与职业教育的差异不在本文讨论范围，但专业教育和职业教育都是培养专门人才的。关于培养“通才”还是“专才”之

争，是一个古老而又不断出新的话题，一直延续至今。当前，国内讨论通识教育的文章数量较多，且在理论上似乎占上风，但大多都侧重于阐述通识教育的意义和作用、重要性和必要性、方法和措施等，有的文献还是从教材中心、教师中心、教室中心的应然出发，而对于以学生发展和社会需求为中心的实然关注不够，辨识通识教育与专业教育的关系及其相互影响，还需进一步深化认识。

我国春秋时代墨子的教学内容中，就包括了几何、力学、光学等自然科学技术知识，还包括手工业技术和军事知识。^[2]但是，在两千多年自给自足的小农经济社会，科学技术落后，对于高级专门人才的需求有限，医生、讼师、艺人等专业人才主要通过师傅带徒弟的方式培养，教育主要是非专业、非实用性教育，是一种世俗和非宗教教育，也是一种典型的普通教育，有许多优秀文化传统值得弘扬和传承，但从教育内容来说，过于强调读圣贤之书，灌输封建的伦理纲常^[3]，轻视劳动和技能，有封建糟粕需要去除。

自汉代“罢黜百家，独尊儒术”之后，儒家经

收稿日期：2025-06-29

作者简介：张炜，西北工业大学高等教育研究中心教授，中国高等教育学会学术发展咨询委员会副主任。（西安/710072）

* 本文系中国高等教育学会“高等教育发展指数研究”（项目号 2025ZD06）的部分研究成果。

典长期是教育的主要内容。唐代以后,科举考试的主导地位不断强化,体现出重德育(封建伦理道德教育)、轻智育、少体育、缺美育的特征,而技术和工艺被视为“奇技淫巧”,不能登大雅之堂。进入近代社会之后,特别是当西方先进的科技文化占据上风时,封建统治者还要继续维护和推行这种教育^[4],就难以满足经济社会发展的需求,终究要被历史所淘汰。

鸦片战争前后,龚自珍、魏源、林则徐等人主张学习经书必须遵循实用的原则,治学应注重解决时代所面临的各种紧迫问题。^[5]尽管他们大力提倡的新学遭到传统势力的反对和抵制,但辛亥革命、特别是五四新文化运动后,科举制度终于被废除,近代高等教育制度得以确立,高等学校成为传播以“科学”与“民主”为主导的新文化的基地^[6],引入了近代西方语言、军事工业和科学技术等教育内容,“通常以专门知识和技术的传授为主要职能,实施专业或专门教育”^[7]。可见,中国近代高等教育的发展是从专业教育的兴起开始的。

京师大学堂建立后,开始强调通识教育,但不能将此时的通识教育与中国的传统教育混为一谈,也不能将其等同于今日的通识教育,因为教育内容已经发生了根本性的变化。蔡元培将通识教育概括为“学”、“专业教育”概括为“术”,并将前者归之为“大学”、后者归之为“高等专门学校”^[8],与后来综合性大学与专门学院的分类有相似之处。

清华的创立是作为留美学生的预科,在初期偏重英文和现代数理自然科学等基础课程,而忽视工程技术与社会实用科学,受到了外界的严厉批评,最终迫使该校于1923年进行课改,并于1926年建立学系制度,学生在第一年不分专业,一律实施通识教育,第二年起开始进入专业并接受专业教育。^[9]

中华人民共和国成立后,根据地和解放区培养政治、军事、文教与专业技术人才的做法得到发扬。面对百业待兴、经济发展的局面,学习苏联高等教育的经验,批判理论脱离实际的思想,专才教育占了上风^[10],强调和突出专业教育,调整和压缩综合性大学,大力发展专门学院,加之几次院系调整中的理工分离、文理分家,削弱了人文科学和通识教育,一定程度上有一些负面作用^[11],但在此期间培养了大批新中国建设急需的人才,顺应了当时国家政治、经济、科技和社会需求,对此不能一概予以否定。

改革开放后,我国对西方通识教育的了解逐渐深入,关于过度专业教育的批评也越来越多。尽管一度就“专中求通”形成共识^[12],但进入大众化高等教育阶段后,关于高校到底应该实施通识教育还是应该实施专业教育又成为新的热点。面对人才培养中心任务,高等教育既要培养一定数量掌握雄厚基础知识、宽口径的“复合型人才”,又要培养大量能够在短期内投入工作、具有实际操作技能的专业型“劳动者”,要求高校重视和了解学生不同的入学动机、学习目标和教育需求,树立通识教育与专业教育相结合的现代大学教学观和质量观^[13],不断完善专业设置、课程体系、教学法和治理结构。

但在此过程中,我国高等教育一直存在主张加强通识教育和主张加强专业教育的两种意见。^[14]这两种观点听起来都有道理,但有些文献的表述不够客观全面,存在片面性和过于极端,使得有的高校无所适从。为此,关于通识教育与专业教育的讨论,需要界定对象,避免泛泛而谈。不同类型、不同层次高校人才培养的定位不同,学生发展的预期也不同,不能在讨论学生全面发展和创新能力时,就单纯强调通识教育的重要性和必要性,而试图否定专业教育的作用;而在讨论学生就业问题时,又过分强调专业教育的对口性和针对性,认为就业难的原因就在于高校培养出的学生脱离实际,不能适应劳动力市场的需要。基于素质教育框架,有效集成通识教育与专业教育是一项长期的任务。

二、以素质教育框架集成通识教育与专业教育

素质教育是一个中国式的概念和术语,可以从教育目的、内容、环节、方法、功能等多个视角进行解读和理解^[15],也有必要在素质教育的框架之下进一步厘清通识教育和专业教育之间的关系,不断深化对于素质教育的认识。

(一) 集成通识教育与专业教育的主要动因

教育是上层建筑的一个组成部分,经济基础最终决定教育的社会性质、受教育的权利、教育目的以及与之相适应的教育内容;同时,由经济基础所决定的教育性质又会反作用于经济基础。^[16]因此,通识教育与专业教育的关系,最终是由经济和生产水平发展水平决定的。

在工业革命之前,生产力水平低下,大量的手工劳动对于通过教育培养专业人才的需求不大,师

师傅带徒弟、在干中学是主要学习方式，而宗教人士和政府官员主要通过人文教育培养。这种人文教育培养出来的人，大多也会轻视技术工艺与劳动技能，反对实施专业教育。

伴随产业规模不断扩大，缺乏技术和管理人才成为高等教育不能满足经济社会需求的主要问题，在继续培养宗教人士和政府官员等少数精英的同时，高等教育要尽快培养出更多工农业生产技术人才和管理人才，发展专业教育一度成为高等教育规模扩张的重要举措。同时，受过专业教育的人，也会进一步强调就业、职业和岗位对于专业知识和技能的需要。

但在专业技术人才的培养规模基本能够满足需求后，专业技术人才的道德情操、心智水平、发展后劲又成为关注的焦点，科学技术发展的交叉综合趋势，加之研究生教育的快速发展，对于本科人才的基本功和知识面也提出了新的多样化要求，通识教育的重要性在理论和实践上再次得到较为普遍的认可，通识教育与专业教育之间达成了新的平衡与和谐发展。正如德鲁克指出：“培养理解自身使命、责任，并且有实践技艺的人。”^[17]

美国永恒主义教育哲学家阿德勒（Mortimer Adler, 1902-2001）参与策划了“名著计划”，并与赫钦斯（Robert M. Hutchins, 1899-1977）联合编辑《西方世界伟大的著作：1945-1952》一书。他认为，尽管技术先进的工业社会需要各种类型的专家，各种科学和学术领域的知识演进也需要细密的专业划分，但为了保存和提升文化传统、确保科学和学术健康，也需要通识型的专家。因此，他主张学生要进行通识和文理学习（general and liberal learning），但并不排斥专业教育，主张不同类型高校的通识教育和专业教育的比重应该有所不同。^[18]

实际上，尽管在理论上关于通识教育与专业教育争论激烈，但在实践中，通识教育和专业教育一直在相互借鉴、补充和完善，科技教育与人文教育协同发展。伴随高等教育的发展和知识的普及，学科交叉和专业拓展，一些曾经的专业教育的精华成为了通识教育内容，科技教育是对人文主义教学内容的增加和充实，一些人文社科专业的通识教育也包含了自然科学技术教育；而有些文化和实用艺术的教育也可以是专业教育，例如音乐、绘画、文学等，科技教育与艺术、艺术中的科学技术等课程已在不少高校开设，通识教育与专业教育相互联结、

渗透和融合的趋势不断凸显。

因此，人才培养定位的优化是通识教育与专业教育集成模式的动因，对于高校毕业生素质的要求直接影响到通识教育与专业教育课程内容和比例结构。所有高校都要开展通识教育与专业教育，但不同类型的高校对于通识教育和专业教育的安排和结构是不一样的。同时，不同类型的高校应找准自己的定位，避免“千校一面”，加强衔接和沟通，构建一个完整的人才培养体系。

（二）集成通识教育与专业教育的多种模式

尽管可以将通识教育称之为一种哲学、一种思想、一种理念、重要的方法论等，但最终还是要落实到课程体系上。通识教育是本科生课程体系的重要组成部分，具有不可或缺的重要地位和作用，但并不能替代主修课程，不能不重视通识教育，也不应过于夸大通识教育的作用。实际上，似乎很少有文献主张不实施通识教育，也很少有文献认为应只实施通识教育。关于通识教育的不同观点，大多体现在课程体系的结构和比例关系上。

第一次世界大战后，美国一些高校规定学生在“主修”专业学习若干门课程的同时，还要在人文科学、社会科学和自然科学领域选修一定数量的基础性课程，并将这类课程称之为通识教育（general education）课程，也就是杜威（John Dewey）曾经主张的关于世界一般知识的概论课（survey course）。此外，一些高校还允许学生自选一定数量不加任何规定或限制的课程，逐步形成了由主修课、通识课和自由选修课三部分组成的美国本科生课程体系。但三者之间如何协调与平衡，却成为此后美国高等教育课程改革中长期激烈论争的焦点^[19]，也因此形成了通识教育与专业教育的多种集成模式。

不同高校通识教育的差异也很大，有的是经典名著导读，有的是自然科学、人文社科的基础性的概论课程，还有的将所有基础课都列为通识课。20世纪中后期，伴随高等教育规模的扩大，一些在高中基础不牢的学生也开始接受高等教育，通识教育还承担了对高中教育补课的任务，尽管也是非常重要的教育内容，但在通识教育冠冕堂皇的盛名之下，有了一些难以相符的新内涵和新任务^[20]，这与一些文献关于通识教育“高大上”的描述有所不符。

美国研究型大学位于学术系统的顶端，起着领头作用；而更多高校位于边缘，处于学术系统的底部。^[21]像哈佛大学这样由传统学院演变而成的研究

型大学，与一所第二次世界大战后才发展起来的社区学院，二者的培养对象、办学宗旨差异非常大，不可能采用同样的教育模式和课程体系。由于哈佛大学远比社区学院有名和引人注目，容易导致以哈佛模式作为所有美国高校的代表，而忽略了美国高校多元化和多样性的特点。一方面，一些高校会“效仿最负声望”的形式，这已成为高等教育的一大文化成分。^[22] 另一方面，有些高校也试图保持自己的特色与优势，相互之间存在差异。因此，应避免将少数、甚至个别名校通识教育与专业教育的集成模式作为唯一美国范式的认识误区。

（三）集成通识教育与专业教育的高校类别

有文献基于办学层次和课程设置，将美国 20 世纪中后期高校分为三类。第一类约有 150 所州立或私立大学，开设范围很广的通识与专业课程，授予从学士到博士的各级学位。第二类是四年制学院，开设人文和自然科学课程，有的也开设了师范教育、保育教育和商业教育等与人文社科及自然科学密切相关的专业训练，有些还向研究生教育发展，升格为州立大学。1970 年，大约有此类高校 1500 所，招收了大约 300 万名学生，是美国高等教育的主体。第三类是社区学院，某种程度上是用两年制来巩固四年制高校，并提供职业教育的课程和培训，1970 年入学人数占到高校学生总数的 1/4。^[23] 可见，不同类型的高校，对于通识教育与专业教育的集成模式有所不同。

依据卡内基高校分类（Carnegie Classification of Institutions of Higher Education）2025 版的数据，在美国 3927 所授予学位的高校中，有专门学院（Special Focus Institutions）1689 所，占到高校总量的 43.01%。^[24] 这些高校学科设置相对集中，聚焦单一学科及其相关领域。其中，两年制学院集中在医疗、技术、艺术和设计等领域的专业教育；四年制高校的专业领域范围进一步扩大到宗教、科学、工程、管理、法律等。这些学院由于学科面窄，难以推动学科交叉，侧重于培养具有一技之长的“专才”。

除了专门学院之外，美国高校依据授予学位类型（Types of degrees）分为五类，重点衡量高校授予学位层次的集中度和分布情况，通常是指高校颁发最多学位（仅计算第一主修专业）的等级^[25]，不同类型的高校通识教育与专业教育的集成模式存在显著差异。

（1）本专科/研究生-博士高校（Undergraduate/

Graduate-Doctorate institutions）471 所：此类高校至少授予 20 个博士学位，并且授予学位总量中至少要有 25% 为研究生学位，或者该校要授予 100 个或更多的博士学位。此类高校是国内文献关注度最高的，关于其通识教育与专业教育有较多述评。但需要说明的是，美国高校中并不是只有这 471 所高校具有博士学位授予权，前面介绍的专门学院中有一些高校是培养博士的，而下面要介绍的本专科/研究生-硕士高校中有的也有博士学位授予权，只是数量达不到本类的标准。2020-2021 至 2022-2023 学年，美国有 1157 所高校授予博士学位。

受英格兰传统大学的影响，19 世纪之前，美国东部常春藤高校重视文理知识教育，并演变为后来的通识教育。同时，受到德国柏林大学的影响，一些传统学院升级改造，纷纷设立研究生院和专业学院，加之赠地学院和新建大学的兴起，带动了本科教育课程改革，也遭到了传统学院的抵制。1828 年《耶鲁报告》坚持文理教育，强调“给本科生的课程不是设计来进行专业学习的”，主张专业教育应在研究生教育阶段进行。该报告引发了高等教育界多年的热议，在我国影响也很大，一方面，该报告体现了耶鲁等传统学院反对变革的立场；另一方面，耶鲁当时并不是否定专业教育，而是强调在本科教育阶段只能开展文理教育。^[26] 雷文（Richard Charles Levin，1993-2013 任耶鲁校长）在任期间实施了多项改革，但他也肯定，美国大学的本科教育不应引导“学生过早涉足专业”，而应致力于通识教育，避免过早对学生进行职业训练^[27]，实际上这也是美国多数研究型大学本科教育集成通识教育与专业教育的路径选择，但不同高校之间具体模式还是有所差异的。

第二次世界大战后，研究型大学从联邦政府获取了大量科研经费，加之博士研究生教育的规模扩大，进一步推动了“发现、整理知识”，“高深学问的研究，知识的实际应用”^[28]，对培养高层次创新型人才提出了新的要求，也需要在本科教育阶段重基础和宽口径，加强通识教育。^[29] 由于继承了文理教育的传统，哈佛等研究型大学本科一二年级的学生往往在本校内设的文理学院就读，主要接受通识教育，其人文社科和自然科学中的基础学科门类较为齐全，通识教育以非专业性导论课为主。麻省理工学院从 20 世纪 30 年代开始，就要求具有良好素质的本科毕业生在校期间至少应学习三年数、理、

化、生等基础课程,并增设文理相互关联的课程,不断增强文理交叉课程的讲授效果。^[30]例如,其机械工程专业的学分构成,人文与社会科学通识教育占26%,较为均匀地分布在四年学习过程中;数学与自然科学通识教育(数学、物理、化学、生物等)占24%,分布在前两年;专业课占38%,分布在第二至第四年;自由选修课占12%,第一年没有专业课,自由选修课程可用于探索专业兴趣,或本专业建议选修的专业基础课,第三年和第四年也有自由选修课。而密歇根大学上述四类课程的占比分别为26%、12%、57%、5%,与麻省理工学院的差异较大,特别是两校专业课的占比相差19个百分点^[31],但也都体现了工科院校科技教育与人文教育协同的态势。

(2) 本专科/研究生-硕士高校(Undergraduate/Graduate-Master's institutions) 376所:此类高校要至少授予50个硕士和博士学位,并且授予学位总量中至少25%为研究生学位,或者该校授予200个或更多的硕士和博士学位,其中相当一部分是地区性综合大学,通识教育与专业教育呈现出一定的灵活性和差异性,但通识教育是所有学生的必修课(a required course of study),既为那些寻求文理教育的学生提供高质量的学术教育,又为就业导向的人们提供专业培养和服务。^[32]

(3) 副学士/学士学院(Associate/Baccalaureate colleges) 101所:此类高校授予50%-90%的学位为副学士,并且授予学位的1%-50%为学士及其以上学位。此类高校为学生提供广泛的选择,包括主要满足学生技术培训的需要,对学生在某个与其毕业后谋生有关的专业领域进行训练;同时也满足那些有继续求学想法、但对直接进入四年制大学准备不足的学生需要^[33],针对两类学生提供不同的通识教育与专业教育的集成模式。

(4) 学士学院(Baccalaureate colleges) 382所:此类高校至少授予学位的50%为学士学位。主要有两类,一是文理学院(Arts & Sciences Focus),定位于教学型高校(Teaching Institutions),本科毕业生的人文素养整体较高,得到社会的普遍认可,特别是受到研究型大学研究生院的欢迎。^[34]二是不同专业领域(Fields)的学院,既为那些希望从事各种技术职业的学生提供所需的专业教育,也为学生提供其在基础教育中已开始并应在高校中继续进行的通识教育。^[35]

(5) 副学士学院(Associate colleges) 908所:在剩余学院中,至少授予学位的50%为副学士学位,大多为两年制的社区学院或初级学院,一是为学生就业提供职业教育,二是提供转入四年制高校继续深造所需的前两年课程学习。前者主要瞄准就业市场,侧重于专业教育;而后者更多的是打基础,加强通识教育和课程补习。^[36]

综上,美国高等教育规模的扩张,促进了高校的分层定位,由此带来了高校之间、甚至高校内部办学模式的差异,特别是步入大众化、普及化高等教育阶段,面对规模扩张的压力,一些研究型大学保持着精英性质,通识教育的比例较大,为学生继续深造奠定基础;而更多的高校则成为“服务型院校”(service institutions),侧重于专业教育,为毕业生将来从事技术、职业和半专业性的工作做好准备。

三、基于学生发展和社会需求的视角

既往关于通识教育和专业教育的讨论,大多是学者或高校管理者基于文化传统和学理分析得到的应然结论,而以学生发展和社会需求为导向的实然视角讨论不多,某种程度上引发学生及其家长乃至社会对于高等教育的不满,需要以学生发展和社会需求为导向,深刻认识基于素质教育框架的通识教育与专业教育,以及科技教育与人文教育的协同。

(一) 学生发展与社会需求

以学生发展和社会需求为导向,就要充分了解学生意愿和社会变革,如果学生意愿不端正,需要通过教育进行校正,若对社会变革知之不多,也要认真补课;如果学生意愿合理,社会变革有新要求,高校就要完善人才培养方案予以满足,这是办好人民满意的教育的应有之义。

1969年、1976年和1984年,卡内基教学促进基金委员会进行了三次调查(表1),结果显示本科生在15年间里对于专业教育的支持度上升,认为高校的“主要”成果是“为某种职业接受训练和获得技能”的,上升了14个百分点,并从原来的倒数第二变为第一,而“全面的通识教育”依然排在最后,比前者低了13个百分点。^[37]这样一个变化可能与美国高等教育普及化进程有关,更多低收入和少数族裔学生进入高校,改变了大学生结构,也会影响到学生就读意愿结构的变化。

表1 美国本科生对高校教育成果的看法(%)

高校成果	1969	1976	1984	变化
学会与人相处	76	69	65	-11
形成价值观和个人生活目标	71	63	63	-8
掌握某种专业领域的详尽知识	62	68	70	+8
为某种职业接受训练和获得技能	59	64	73	+14
全面的通识教育	57	58	60	+3

进入高等教育普及化阶段,大多数人接受高等教育并非出于对学术研究的浓厚兴趣,而是出于对职业生涯的基本考虑。在立德树人、德智体美劳全面发展的共性要求之下,对于那些准备在本科毕业后选择就业的学生来说,提高其就业能力和上岗后的适应能力就非常重要,应侧重于专业教育;而对于毕业后选择继续深造的学生,基础扎实和学习能力就非常重要,应侧重于通识教育,减少专业基础课与专业课在研究生教育阶段的重复。或者说,对准备升学者应侧重通识教育,而对拟毕业后就业者应侧重专业教育。

在美国,尽管强调个性、个人利益和教育的实用性有着丰富的传统^[38],但在具体教育教学实践中,还是“一刀切”的比较多,难以真正满足学生的发展和社会的需求。多年来,我们一直强调要因材施教、个性化培养。对于不同类型的高校来说,通识教育与专业教育的集成方式不同,不能都向研究型大学看齐,都盲目地照搬哈佛等国外一流大学的做法。同时,即使是研究型大学,也不是所有学生毕业后都去深造,不能采取“一刀切”的教育模式培养所有学生,对于同一院系、同一班级、同一宿舍的学生来说,也具有不同人生规划和发展路径,培养模式也应有所差异。

(二) 本科教育的职责与功能

目前,关于通识教育与专业教育的争议,主要集中在本科教育阶段。高校以人才培养为中心,开展教学、科学研究和社会服务。其中,教学是根本和根基,是高校赖以生存和发展的关键,本科教学更是四年制高校与科研机构的根本区别所在。^[39] 通识教育与专业教育都是本科教育不可缺少的部分,二者各有其自身的价值,无论是缺少通识教育还是缺少专业教育都是不完整的本科教育。

有文献刻意夸大通识教育与专业教育的矛盾,但在实践中,在学生的眼里或基于学生发展的视角,

也许二者的差异并没有那么大,而且二者可以在素质教育的框架之下进行集成。本科教育应使得学生“具备把从普通文理教育中获得的价值观念与就业后的工作实际联系起来”。埃利奥特(Charles W. Eliot, 1834-1926) 1869年在其哈佛校长的就职演说中指出,一些无休止的争论对我们今天没有任何实际意义,哈佛不赞成要么是数学要么是古典语言,要么是科学要么是形而上学这种狭隘的选择。我们需要所有这些学科,并且要使其充分发展。^[40] 150多年过去了,埃利奥特批评的问题依然存在。

美国工程教育协会(American Society for Engineering Education, ASEE)通过一系列调研,提出了一个工科学生“T字型专业”(T-shaped Professional)二元结构模型,强调工程毕业生既要拥有深厚的工程、技术、科学和人文等领域知识(domain knowledge),也应具有广博的专业技能(professional skills),包括不同背景团队成员合作共事、项目管理、领导力、行政管理以及情商等。保持上述知识与技能的平衡有助于开阔未来工程师的眼界和胜任工作,但无论是领域知识,还是专业技能(常常被称之为软技能)^[41],仅靠通识教育或专业教育都是不够的,需要二者的有效集成。

通识教育与专业教育并不是非此即彼的对立面,每一所高校都应加强统筹协调,简单地争论孰优孰劣、孰重孰轻,是没有意义的,不宜在赞扬、提倡某种教育的同时刻意贬低、甚至抛弃另一种教育。对于任何一所高校来说,都不能采用单一模式,而是应针对受教育对象来确定通识教育与专业教育的比例结构,究竟应该是以通识教育为主、兼顾专业教育,或者是通识教育基础之上的专业教育,还是专业教育为主、辅之以通识教育,需要因校、因教育阶段和因教育对象而异,不可大而化之、一概而论。

通识教育和专业教育都不仅仅是课程,但课程是其重要的实施方式。伴随经济社会对于人才需求的多样和多变,新的教学内容不断增加,通识教育与专业教育的课程都需要更新,而已有教学内容难以淘汰,导致部分高校的教学管理处于矛盾之中,影响了对于学生价值塑造、知识学习和能力提升的关照,需要持续优化分层次、有区别的高等教育体系^[42],共同推进通识素质教育与专业素质教育这两个有机、互补的组成部分有效集成^[43]。具体到每一所高校,伴随高校的多样性和学生的多元化,通识教育和专业教育应该更加适应学生的实际需要和高

校自身的目标定位,以促进人的全面发展和综合素质的提高,统筹好大类培养与专业对口的关系。

(三) 三位一体的育人理念

《纲要》要求“加强社会主义核心价值观教育”“知识学习和全面发展”“提升学生动手实践能力、解决复杂问题能力和社会适应能力”。价值塑造、知识学习和能力提升,是促进学生发展和服务社会需求的育人理念,也是学生成长和职业发展的核心要素,深入到素质教育的方方面面。

高等教育是引导学生树立正确人生观、世界观和价值观的一条重要途径,落实在通识教育与专业教育的目的、内容和过程之中。尽管传统观念认为,通识教育更加有助于学生的心智培养和价值塑造,但现代专业教育也已主动参与到学生的价值塑造中来。同时,教育不仅要顺应社会价值导向教育学生,对于社会也还负有改革创新、移风易俗、优化环境的责任。应坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人,“全面构建固本铸魂的思想政治教育体系”,加强和改进高校思想政治教育,并将其贯穿学科体系、教学体系、教材体系、管理体系,融入思想道德、文化知识、社会实践教育之中,融入通识教育与专业教育相集成的素质教育之中,着力塑造立德树人新格局,培养胸怀国之大者、拥有家国情怀、担当民族复兴大任的时代新人。

高等教育是一个传授知识的过程,知识学习是教育的核心内容、学生的主要任务、社会对教育的基本要求。知识学习是一个复杂过程,学生通过阅读、听讲、操作和反思来积累知识与增长智慧。但“只学习知识,而不学习价值观念是不行的”,自然科学专业人才也应具备对现代科技及其本人工作决策对我们生活环境影响的评价能力;同样,社会科学家和人文学家也应对科技的基本力量具有更深的理解和影响。美国一些高校的药学院、商学院、法学院等专业学院专门聘用了人文学家,而社会科学系则增加了与专业学院有关政策方面的课程,校内不同学院之间的交流得到加强^[44],也促进了学科交叉和交叉学科的发展。同时,学生的知识学习固然依然重要,否则价值塑造就会缺乏知识基础,但也需要突出正确的人生观、世界观和价值观,才能不迷失方向。通识教育与专业教育具有同等重要的作用,科技教育和人文教育缺一不可。

高等教育不仅要提升学生的硬技能,也要提升学生的软技能,学习和思考能力、科学和批判精神

至关重要。传统的通识教育强调心智培养,突出沟通能力、领导力和时间管理等软技能,而传统的专业教育则强调工作岗位所要求的专业操作技能。一方面,通识教育与专业教育需要进一步改革创新;另一方面,应加强二者的有效集成,不断完善课堂教学与社会实践,着力加强学生创新能力的培养。进入数智时代,还应特别重视学生数字能力的提升。

2025年是教育部正式提出在高等学校开展文化素质教育30周年,素质教育以“文化素质教育作为切入点和突破口”^[45],文化素质教育也是素质教育的一个重要组成部分。如同通识教育与专业教育的关系一样,科技教育和人文教育也是鸟之两翼、车之两轮,同等重要、相得益彰,融通为一、合则双美。促进科技教育和人文教育协同是发展新质生产力的必然要求,进一步强化科技教育和人文教育协同是人与自然和谐共生的题中之义、是促进人的全面发展的内在要求。^[46]对于科技教育和人文教育,也应避免在强调一个重要性的同时,贬低或削弱另一个的重要性;避免在强调通识教育时,就强调人文教育;在强调专业教育时,就强调科技教育,努力在素质教育框架下集成科技教育和人文教育。无论是现代通识教育还是现代专业教育,都是科技教育和人文教育的集成,只是在不同学科专业,集成的比例结构存在差异。当前,对于理工农医等学科专业来说,需要适度加强人文方面的通识教育;而对于人文社科、文艺体育等学科专业来说,需要适度加强科学普及的通识教育,切实把《纲要》提出的“强化科技教育和人文教育协同”重要部署落实到位,各个学科专业都能培养出德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

全面实施素质教育,既是教育强国建设的战略主题,也是贯彻党的教育方针的时代要求。以素质教育为框架集成通识教育与专业教育,不是将二者简单的叠加,而是要综合考虑二者之间的特殊性、关联性和统一性,不断完善素质教育整个体系,从教育目标、教育哲学、教育思想、教育传统、教育价值、文化范式和精神文明等多视角,进一步深化有组织的研究和实践,以学生发展和社会需求为导向深入实施素质教育,为教育强国建设作出更大贡献。

参考文献:

[1] 张炜. 基于素质教育框架的通识教育与专业教育集成[J]. 中国高教研究, 2015(12): 29-30.

- [2]高奇.中国高等教育思想史[M].人民教育出版社,1992:25-27.
- [3][7][8][16]吴式颖,阎国华.中外教育比较史纲[M].济南:山东教育出版社,1997:引言16-17,544,563,19.
- [4][6]朱国仁.西学东渐与中国高等教育近代化[M].厦门:厦门大学出版社,1996:227-228,227.
- [5]粟洪武.西学东渐与中国近代教育思潮[M].北京:高等教育出版社,2002:34.
- [9]苏云峰.从清华学堂到清华大学[M].生活·读书·新知三联书店,2001:172-179.
- [10][12]张彤.中国大学人才培养模式百年嬗变[M]//潘懋元,邬大光,张亚群.中国高等教育百年.广州:广东高等教育出版社,2005:143-144.
- [11]顾明远.中国高等教育传统的演变和形成[EB/OL].(2004-08-21)[2025-06-12],<http://www.codechina.net/resource/gotores.php/11169>.
- [13]王冀生.超越象牙塔:现代大学的社会责任[J].高等教育研究,2003(1).
- [14]张炜.高等教育创新的范式与管理:集成创新[J].中国软科学,2004(2):1-7.
- [15]刘怡,张炜.新时代中国特色素质教育的时代内涵与发展路径[J].中国高教研究,2024(1):58-63.
- [17]杨无锐.亚特兰蒂斯的水手:从柏拉图到德鲁克[M].天津:天津人民出版社,2024:10.
- [18][32][33][35]ADLER, M. The Paideia Proposal: Rediscovering the Essence of Education[M]//SCHULTZ F. Sources: Notable Selections in Education. Connecticut: Dushkin/McGraw-Hill, 1998: 22-28, 27, 27, 27.
- [19]黄福涛.外国高等教育史[M].上海:上海教育出版社,2003:234.
- [20]张炜,刘怡.通识教育与专业教育何以集成共存和交叉融合:基于美国多层分类结合路径的比较分析[J].研究生教育研究,2023(6):81-89.
- [21]ALTBACH P G. Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development[M]. Westport: Ablex Publishing, 1998: 19-21.
- [22][36][37][38][40][44]欧内斯特·L·博伊.学院:美国本科生教育的经验//国家教育发展政策研究中心.发达国家教育改革的动向和趋势(第二集)[M].北京:人民教育出版社,1987:113;14-15;9;65;61;103;10,106-108.
- [23]W. F. 康内尔.二十世纪世界教育史[M].张法琨,方能达,李乐天,等译.北京:人民教育出版社,1990:772-778,774-775.
- [24][25]Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, American Council on Education. Institutional Classification Technical Manual [R]. Stanford, CA 94305, 2025-04-24.
- [26]张炜.耶鲁大学的保守标签与变革实质:两任校长31年的改革创新探索[J].清华大学教育研究,2024,45(5):116-125.
- [27]理查德·C·雷文.大学校长的领导才能[M]//教育部中外大学校长论坛领导小组.中外大学校长论坛文集(二辑).北京:中国人民大学出版社,2004:33.
- [28]亚瑟·科恩.美国高等教育通史[M].李子江,译.北京:北京大学出版社,2019:100.
- [29][34]朱宏清.关于美国文理综合本科教育的调研[J].中国大学教学,2007(1):85-87.
- [30]许迈进.美国研究型大学研究:办学功能与要素分析[M].杭州:浙江大学出版社,2005:183.
- [31]李曼丽,詹逸思,何海程.全球语境中的一流工程本科课程的务本与布新[J].高等工程教育研究,2021(5):159-165.
- [39]张炜.统筹推进教育科技人才“三位一体”协同融合[J].高教探索,2024(6):7-9.
- [41]张炜.美国工程本科教育的创新探索与实践:美国工程教育协会研究结果评介[J].高教探索,2022(4):83-90.
- [42]菲利普·阿尔特巴赫.亚洲大学的过去和未来:21世纪面临的挑战[M]//教育部中外大学校长论坛领导小组,中外大学校长论坛文集.高等教育出版社,2002:51-65.
- [43]龚放.试论大学素质教育[J].教育研究,1997(11):14-20.
- [45]周远清.什么是素质教育[J].教育家,2021(39):18.
- [46]罗海鸥,侯海冰.新时代如何强化科技教育和人文教育协同:“强化科技教育和人文教育协同”专题座谈会综述[J].高教探索,2024(6):15-21.

(责任编辑 刘第红)