

西安交通大学青年教师培养实施办法

(2010 年 10 月 27 日校长办公会议修订通过)

第一章 总 则

第一条 为加强青年教师队伍建设，造就一支德才兼备、教学科研能力强的骨干队伍，培养一批学术思想活跃、创新能力强、富有奉献精神的拔尖人才，制定本办法。

第二条 重在培养青年教师的能力提升，包括教学能力、科研能力、组织能力、国际交往能力以及加强师德学风规范建设。

第三条 遵循系统性与阶段性有机结合的原则，分阶段建立健全系统化的青年教师培养体系；遵循培养与使用有机结合的原则，在培养中使用，在使用中培养。

第二章 培养阶段

第四条 遵循青年教师的成长规律，分为夯实基础、骨干培养、拔尖培养三个培养阶段。

第五条 夯实基础阶段主要面向中级及以下职务的新教师。一般在 3 年内完成，旨在培养新教师过好教学关、科研关，为开展教学科研活动夯实基础，使其具有较强的授课、科研、发表成果等能力。

第六条 培养措施

(一) 入职培训。采取集中培训方式，对新教师进行职业规范、校史校风、教育法规以及教育心理学等方面的培训；组织新教师参加陕西省教师资格认定，取得教师资格证书。

(二) 教学培训。采取集中培训方式，对新教师进行教学规范、教学方法、现代教育技术等的培训，其中，试讲环节不得少于 4 学时。

所在院系应安排新教师参加教学辅导，在指导教师的指导下，完成听课、辅导、试讲、实验指导等教学环节。

（三）授课资格认定。组织新教师参加学校的授课资格认定，在严格审定的基础上，帮助其取得担任主讲教师的资格。

（四）教学、科研团队或导师制。由所在院系（所）安排新教师加入教学、科研团队，或为其指定一名具有高级职务的教师担任导师，团队负责人或导师以传、帮、带的方式帮助其制定职业发展规划，指导其熟悉教学、科研业务的各个环节。学院及系应把指导青年教师作为高级职务教师的基本职责，明确要求，纳入对其考核内容。

（五）从事博士后研究。学校鼓励和支持新教师到国内外著名高校、研究机构从事博士后研究，鼓励工科新教师到企业从事博士后研究。

对于到校外从事博士后研究者，学校保留其基本工资、国家政策性补贴、住房公积金、医疗、住房、子女就学等福利待遇。

（六）实施“新教师科研支持计划”和“中央高校基本科研业务费专项科研项目”。学校充分利用相关政策为新教师提供专项科研启动经费，扶持其在科研上快速起步，帮助其提升申请国家级科研项目的能力。

（七）从事公共服务。各学院及系应安排新教师参与学科建设、实验室建设，担任班主任、军训指导教师、书院学业导师，指导学生社团、竞赛活动等公共服务性工作。

第七条 骨干培养阶段主要面向具有副教授职务的青年教师，旨在提升其在素质、教学科研等方面的能力和水平，使其具有独立讲授基础课程、专业骨干课程、核心课程、指导研究生、发表高水平成果、组织科研活动等能力，成为教学科研骨干。

第八条 培养措施

（一）授课质量认定。由所在院系组织青年教师参加授课质量认定，并组织其参加课程示范教学交流活动，促进其不断提高教学质量。

（二）教育教学方法培训和研究。各学院、系每年定期组织 2 次青年教师教学理论与方法的研究活动，使其参与精品课程建设、教改项目，讲授重要课程等。学校每年定期组织 2 次青年教师参加提高指导研究生能力的培训。

（三）实施“青年骨干教师出国研修项目”。选派青年教师以访问学者身份出国进行 1-2 年的合作研究，促进其拓展研究视野，提高国际交往能力。

（四）实施“青年骨干教师培养计划”。通过特聘方式，选拔优秀青年教师承担高一级职务职责，扩大其学术影响力，争取承担国家项目。

（五）申报“新世纪优秀人才”。鼓励和支持青年教师申报教育部“新世纪优秀人才支持计划”，为入选者提供专项配套经费。

（六）从事社会服务。学院及系应安排青年教师兼任书院学业导师，并承担学科建设、课程建设、实验室建设等公共性事务；同时，在系、院、学校的各类委员会中吸纳青年教师参加，为青年教师提供更多的发展机会。

第九条 拔尖培养阶段主要面向具有教授职务的优秀青年教师，旨在培养优秀青年教师具有组织重大科研项目、精品课程建设的能力，成为在国内外本领域具有一定影响力的团队负责人或教学名师，促进其成长为学术思想先进、原始创新能力强的拔尖人才。

第十条 培养措施

（一）实施“教学名师奖励与培养计划”。选拔一批优秀骨干教师进行重点培养，组织其学习掌握先进教育教学理念，不断改进教学方法，提高教育教学水平，使其成长为教学带头人、国家或省级教学名师。

（二）实施“腾飞人才计划”。选拔一批优秀骨干教师进行重点培养，通过提供配套经费和特殊津贴，不断提高科技创新能力，使其进入本学科前沿，成为一批

学术造诣精深、具有广泛影响力的学术带头人。

（三）申报国家和省部级“人才计划”。支持一批优秀青年教师申报教育部“长江学者奖励计划”、国家基金委“杰出青年科学基金”等人才计划，为入选者提供配套经费和特殊津贴。

第三章 条件保障

第十一条 经费来源。学校重点建设经费的队伍建设项目中设立青年教师培养专项；国家下拨的基本科研业务费主体部分用于青年教师培养。

第十二条 组织机构。青年教师培养由学校人力资源部牵头负责，学院及相关职能部门负责各自业务内容的具体实施。人力资源部下设“教师培训中心”，负责制定具体培养计划和实施方案，协调统筹各部门的具体落实；人力资源部、教务处、研究生院、科研院、国际交流处等职能部门负责制定相关培养内容的具体办法并组织实施；各学院及系应成立“青年教师培养工作组”，具体负责本单位青年教师的培养工作。

第四章 附 则

第十三条 本办法经校长办公会议讨论通过，自公布之日起施行。原《西安交通大学青年教师培养暂行办法》（西交人〔2008〕110号）同时废止。

第十四条 本办法适用于校本部范围。附属医院青年教师培养可参照本办法执行，辅导员的培养办法由学生处另行制定。

第十五条 本办法由人力资源部负责解释。

同型比较

青岛大学人文社会科学中长期发展规划

为深入贯彻中国共产党第十七届六中全会精神，落实《中共中央关于进一步繁荣发展哲学社会科学的意见》、《教育部关于深入推进高等学校哲学社会科学繁荣发展的意见》、《高等学校哲学社会科学繁荣计划（2011-2020年）》等重要文件精神，根据学校创建国内知名高水平综合大学的总体要求，加快推动人文社会科学建设发展，提升学校综合实力和核心竞争力，制定本规划。

一、人文社会科学发展的形势

（一）发展情况回顾

1、学科建设取得突破性进展。经过长期的历史积淀和重点建设，人文社会科学学科建设取得长足进展。“十一五”期间，人文社会科学类获批山东省重点学科11个；获批一级博士学位授权点1个，二级博士学位授权点2个；一级硕士学位授权点11个，二级硕士学位授权点73个；专业学位类型11种，硕士专业学位领域23个；获批国家级品牌特色专业2个，省级品牌特色专业3个。学科门类齐全、体系完善，为发展新兴、交叉、边缘学科，培养适应社会需要的高素质人才奠定了坚实基础。

2、人才队伍建设迈上新台阶。大力实施“青岛大学特聘教授人才工程”，引进培育了一批高层次人才。学校现有人文社会科学类专任教师1136人，其中具有高级职称470人，具有博士学位219人；国家级教学名师1人，省级教学名师4人；省级教学团队2个。这些高层次科教人才在学科建设、学生培养和科学研究中发挥了重要作用。

3、科研创新能力不断增强。“十一五”期间，承担纵向科研项目481项，其中国家级科研项目18项，省部级科研项目114项；科研经费总额近700万元；省部级以上科研奖励59项；CSSCI收录论文493篇；出版学术著作225部。人文社会科学科研项目、经费、成果均获重大突破，学科创新能力不断提升。

4、科教平台建设成绩显著。“十一五”期间，获批文科综合实验教学中心等

中央与地方共建高校基础实验室与特色优势学科实验室 2 个，获批大学生文化素质教育基地等国家级教育基地 3 个，获批东亚文学与文化研究中心等省部级以上人文社科研究基地 5 个。各类科教平台的建设有力支撑了人文社会科学的发展。

5、国际学术交流水平大幅提升。“十一五”期间，与澳大利亚、韩国、日本等 20 多个国家和地区的 150 多所高校、科研机构建立了交流合作关系，特别是在面向德国、美国、东北亚等国家和地区的交流与合作具有独特的优势，外国专家和留学生规模在省内居于前列。学校获批为国家华文教育基地、国家出国留学培训基地、海外孔子学院共建单位、山东省中德高校中心。

6、服务地方经济社会能力逐步增强。依托人文社会科学的学科、人才、平台优势，注重调查研究重大社会实践问题，形成了 260 余份研究咨询报告，充分发挥了参谋智囊作用。参与制定了“山东省半岛旅游规划”、“山东省物流规划”等多项重要区域战略规划，助推山东省经济社会发展。设立附属中学、建立教育科研基地、开展校本课程建设和师资培训，有力支撑青岛城乡基础教育快速发展。

（二）发展机遇

未来十年内，从国情、省情、市情的发展与变化趋势看，学校人文社会科学发展处于十分重要的战略机遇期，有基础、有条件继续加快发展，在全市、全省乃至全国形成具有核心竞争力的自身特色优势。

1、加快发展高校人文社会科学，是提升全民族人文素养、巩固社会主义核心价值观的迫切要求。目前，我国正处于全面建设小康社会的关键转型期，经济社会发展中的各种深层次矛盾和问题愈加突出，社会凝聚力遭受巨大冲击和挑战。党中央、国务院高度重视通过发展人文社会科学，推动社会主义文化大繁荣大发展，着力提升社会主流文化的引领力、凝聚力、竞争力和创新力。为此，教育部先后印发了《高等学校哲学社会科学繁荣计划（2011-2020 年）》、《关于深入推进高等学校哲学社会科学繁荣的意见》等重要文件，要求高校人文社会科学在巩固和发展健康向上的主流意识形态，促进社会主义核心价值体系的大众化、普及化，营造和谐向上的社会氛围等方面发挥更加积极主动的作用。

2、加快发展高校人文社会科学，是弘扬齐鲁传统文化、建设山东经济文化强省的重要举措。山东拥有灿烂而深厚的文化历史底蕴，一直致力于经济文化强省建设。我省国民经济和社会发展“十二五”规划明确提出了加快由经济大省向

经济强省、由文化资源大省向文化强省跨越的战略目标，通过弘扬中华文化、齐鲁文化、和谐文化，提高全民人文素质，营造诚实守信的社会环境，加快建设文明山东。实现这一战略目标，必须充分发挥高校人文社会科学思想库和智囊团的作用，深入挖掘人文社会科学内涵，研究解决重大理论实践问题，推动我省人文社会科学优秀成果和人才走向世界，更好地支撑、服务于山东经济社会发展。

3、加快发展高校人文社会科学，是提升城市品质内涵、构筑青岛文化与精神高地的重要驱动力。青岛是山东半岛蓝色经济区核心区的龙头城市。我市十一次党代会报告明确提出，要积极抢抓蓝色经济发展的重要战略机遇，依靠科技创新、产业升级、文化繁荣加快推动城市实现转型发展，奋力建设宜居幸福的现代化国际城市。大学作为一座城市的“灵魂”，扮演着城市人文精神的塑造者和引领者的角色，是提升城市软实力的核心资源。青岛大学应当加快提升人文社会科学发展的层次水平，切实在文化传承、咨政育人、服务社会、助推蓝色经济领军城市建设方面发挥更加重要的作用。

（三）差距与挑战

多年来，学校坚持走内涵发展道路，为人文社会科学持续、健康发展奠定了坚实基础。但同时也要清醒地认识到，学校人文社会科学发展与国内著名高校相比，与省、市同类高校相比，与建设国内知名高水平综合大学的目标与要求相比，仍存在较大差距与不足，面临诸多问题与挑战。

从学校人文社会科学发展的内部情况看，**优势学科方向亟需凝练**，发展基础和优势不突出，发展定位和特色不鲜明，发展思路和重点不清晰。**人才队伍层次亟需提升**，具有国内外影响力的知名学者、杰出人才明显不足，具有完整梯队的科研创新团队匮乏。**整体科研实力亟需提高**，承担高层次项目数量偏低，标志性科研成果偏少，国家级科研创新平台未取得实质性，科研水平落后于学校发展水平。**服务地方能力亟需挖掘**，服务区域经济社会发展的意识不强，应对地方重大战略研究需求的能力不强，社会影响力和学术话语权与学校整体实力不相称。**管理体制机制亟需完善**，学校管理模式正在由教学型向教学研究型转换，鼓励人文社会科学发展的考核奖惩制度需进一步完善。

从全国情况看，近年来，具有传统优势的北京大学、中国人民大学、复旦大学等进一步发挥集成效应、不断巩固人文社会科学的发展领先地位；清华大学、

浙江大学等综合性大学大力实施特色带动、重点突破战略，在人文社会科学领域不断显现出新优势；湖南大学、中南大学等一批高校注重后发优势，纷纷出台了人文社会科学发展规划，将发展人文社会科学提高到前所未有的战略高度。从省内情况看，我省高等教育格局正在发生深刻变化，一些省属高校人文社会科学发展势头迅猛、各具特色优势。从青岛情况看，我市优质高等教育资源正在加快集聚，在青高校从6所增加到23所，人文社会科学领域的学科建设、人才培养格局正在发生急剧而深刻的变化，这都对学校人文社会科学发展形成了冲击和挑战。

二、发展思路与主要目标

（一）发展思路

以邓小平理论和“三个代表”重要思想为指导，深入贯彻落实科学发展观和中国共产党第十七届六中全会精神，以“高质量、有特色”为核心，坚持“聚优势、凝特色、出精品、育名家、创品牌、促产业”的发展方针，突出学科建设，形成一批特色优势学科与研究方向；加强人才队伍建设，凝聚一批高水平学术带头人与名师名家；抓好科教平台建设，构建一批具有创新、交叉和开放特点的人文社科教学与研究基地；提升科研创新能力，产出一批有较大影响的标志性成果；推动政产学研合作，增强服务区域经济社会发展能力；拓展国际交流与合作，提升学校国际化办学水平。经过5—10年努力，推进人文社会科学实现跨越式发展，基本构建具有青岛大学特色的人文社会科学学科体系，全面提升学校人文社会科学综合实力与发展水平。

（二）主要目标

加快优势学科与特色方向建设。“十二五”期间，着力建设中国现当代文学等11个优势学科，重点打造鲁迅研究等19个特色方向，培育5个左右省内领先、1个国内领先的特色学科或研究方向；到2020年，培育10个左右省内领先、1-2个国内领先的特色学科或研究方向。

加快高层次人才引进与培养。5-10年内，引进50岁以下、达到国家二级、三级教授的学术带头人30名；建立青岛大学人文社会科学中青年学术骨干库和青年教师博士库，优选100名优秀中青年学术骨干和300名具有博士学位的青年教师入库，制定相应的政策和措施重点支持和培养中青年学术骨干和青年教师脱

颖而出。

加快创新团队建设。依托国家级科研项目、省部级人文社会科学科教平台、省部级重点学科、特色优势方向、博士及硕士学位授权点，组建院内或跨院科教团队。到 2020 年，遴选、建设校内科教创新团队 30-40 个，省部级科教创新团队 10 个。

加强科学研究。十二五期间，年均获批国家级科研项目 15 项、省部级科研项目 30 项；年均获得省部级以上科研奖励 20 项；SSCI、A&HCI、CSSCI 年均收录论文 500 篇；年均科研经费 2000 万元，争取在重大项目上实现零的突破。十三五期间，年均获批国家级科研项目 20 项、省部级科研项目 50 项；年均获得省部级以上科研奖励 30 项；SSCI、A&HCI、CSSCI 年均收录论文 800 篇；年均科研经费 4000 万元。

加强科教创新平台建设。加强人文社会科学教学、科研平台建设，形成完善的国家、省（部）、市（厅）和学校四级平台体系。充分发挥学校多学科优势，大力推进学科交叉与融合。“十二五”期间，建设 15 个左右校级重点科教平台，新增省部级科教创新平台 2-3 个；到 2020 年，力争建成省部级科教创新平台 5 个。

加强名师名家培育。到“十二五”末，选拔、培育教学效果好、研究能力强的校级教学名师 10 名，省级教学名师 5 名，国家级教学名师 1 名。到 2020 年，选拔、培育校级教学名师 20 名，省级教学名师 10 名，国家级教学名师 2-3 名。努力培养一批在国内外具有影响力的名家大家。

加强精品课程与教材建设。到“十二五”末，建设校级精品课程 40 门，省级精品课程 5 门，国家级精品课程 1 门；组织编写特色鲜明的校级优秀教材 20 部；力争获省部级教材奖 10 部。到 2020 年，建设校级精品课程 50 门，省级精品课程 10 门，国家级精品课程 2 门；组织编写 30 部特色鲜明的校级优秀教材；力争获省部级教材奖 15 部。

加强国际交流与合作。坚持“走出去，请进来”，有计划地举办（承办）、参加各类高层次、有影响的学术会议和学术活动，承担国际科研合作项目。优化留学生结构，扩大留学生数量，提高留学生培养层次，年在校注册留学生规模达到 2000 人，其中学历留学生规模达到 800 人。年派出参加国际学术会议、到国（境）

外知名高校或科研机构访学人数 200 人次。新增一批外派学生项目或与国（境）外知名高校联合培养学生项目。

表 1： 人文社会科学发展的主要目标

序	主要指标	2015 年	2020 年	备注
优势学科和特色方向				
1	国内领先特色学科或研究方向	1	1-2	
2	省内领先特色学科或研究方向	5	10	
人才引进和培养				
3	达到国家二级、三级教授的学术带头人		30	
4	中青年学术骨干		100	
5	具有博士学位的青年教师		300	
创新团队				
6	省部级科教创新团队		10	
7	校内科教创新团队		30-40	
科教创新平台				
8	省部级科教创新平台	2-3	5	
9	校级重点科教平台	15		
科学研究				
10	科研经费（五年总量）	1 亿元	2 亿元	
11	国家级科研项目（五年总量）	75	100	
12	省部级科研项目（五年总量）	150	250	
13	SSCI、A&HCI、CSSCI 收录论文（五年总量）	2500	4000	
14	省部级科研奖励（五年总量）	100	150	
名师名家				
15	国家级教学名师	1	2-3	
16	省级教学名师	5	10	
17	校级教学名师	10	20	
精品课程与精品教材				
18	国家级精品课程	1	2	
19	省级精品课程	5	10	
20	校级精品课程	40	50	
21	省级精品教材	10	15	
22	校级精品教材	20	30	
国际交流与合作				
23	在校注册留学生（五年总量）		10000	
24	学历留学生（五年总量）		4000	
25	参加国际学术会议或对外访学（五年总量）		1000 人次	

三、重点任务

（一）打造优势学科，凝练特色方向

根据经济和社会发展的实际需求,结合学校自身特点,发挥现有重点学科、重点实验室、人文社科研究基地、学位授权点等科教平台的支撑作用,积极推进学校人文社会科学学科建设。重点支持一批具有国内领先水平的学科,发展一批新兴、交叉和边缘学科,扶持一批急需的弱势学科,逐步形成特色鲜明、布局合理的学科结构。

凝练学科建设方向。进一步强化中国现当代文学、人口资源与环境学等特色学科建设,将其打造成全国重点学科;加强宪法学与行政法学、音乐学、美术学、旅游管理等优势学科建设,使其保持省内领先地位;优化管理科学与工程、金融学、日语语言文学、中外政治制度、课程与教学论等重点学科的建设。力争3-5年内在文学、法学、经济学、教育学、音乐与舞蹈学、美术学、马克思主义理论、旅游管理等一级学科博士点建设方面有重大突破,打造学校人文社会科学优势学科群。

打造特色学科方向。依托特色学科和优势学科,重点打造鲁迅研究、中国当代经典作家研究、东亚汉诗学与中国诗学研究、蓝色经济与海洋资源利用研究等特色方向;进一步强化非盈利组织关系研究、临港经济研究、金融工程研究、金融系统复杂性研究、区域金融研究、中国宪政研究、东北亚国际关系研究、基础教育研究、中国古代史研究、海洋音乐文化研究、中国民族民间音乐遗产研究、胶东秧歌研究、水彩画、国学与国粹、外语学科群等优势重点方向。

（二）引进培养人才，壮大科教力量

结合学科发展、特色方向与学位点建设,根据梯队结构和学科发展需求,有计划地培养和引进人才。加强对德才兼备的高层次领军人才引进与培养,注重学科带头人和科研骨干的培养,着力培养政治素质好、业务能力强的中青年科研骨干和后备人才,造就一批国内外有学术影响力的高水平人才,提升科研队伍素质。

实施人才引进培育战略。制定人文社会科学创新团队建设计划,以特色学科、优势学科、新兴学科、交叉学科为重点,以高层次人才为首席专家,以中青年优秀人才为首席专家助理,构建结构合理、具有较强竞争力的高水平创新团队,在课题申报、出国进修、著作出版、优秀人才评选、住房有偿使用等方面给予政策支持。

创新人才引进培育模式。坚持培养和引进并重，依托重大科研项目、重点建设学科、重点研究基地，丰富人才引进培育模式，打造高层次学术研究梯队。促进科学研究与教育教学、社会实践相结合，为人才成长提供全方位的支持，建设符合拔尖人才培养规律的模式与平台。

（三）提升科研实力，支撑学科发展

以省市经济社会发展重大需求为导向，抓住国家战略和地方经济社会发展中的重大理论和实践问题，深入推进科学研究和学术讨论，注重研究的前沿性、创新性、学术性、理论性，突出学术特点、提升学术优势、拓展研究领域、打造学术品牌。

争取一批重大科研任务。围绕特色学科、优势学科与特色方向建设，集全校力量，积极鼓励、重点组织有实力的科研团队参与国家和教育部人文社科重大攻关课题的竞标和研究工作，力争在国家社科基金、教育部等重点重大项目上实现零的突破。

争取一批高层次科研奖励。加大对人文社科优秀成果特别是高水平论文的奖励力度，促进高水平论文数量迅速增加，鼓励出多卷本著作，产出有代表性、传世性、创新性成果，争取省部级二等奖以上科研奖励数量有重大突破。

（四）强化科教平台，提升办学条件

加大对重点实验室、教育基地等各类科教平台的支持力度，密切与企事业单位的合作，共建科教创新平台。立足现有科教平台，充分发挥人文社会科学学科交叉与融合的特点，强化平台建设内涵与特色，努力构建支撑人文社会科学发展的国家、省（部）、市（厅）、学校四级重点科教平台体系。

大力推进重点平台建设。加强国家级文科综合实验教学中心、大学生文化素质教育基地、华文教育基地等国家级人文社科基地建设；进一步强化非物质文化遗产传承保护示范基地、东亚文学与文化研究中心、山东省世界经济研究基地、蓝色经济区人口资源与环境可持续发展研究中心、法医学物证实验室、虚拟现实教学技术实验中心、青岛旅游研究院等科教平台建设，努力打造教育部人文社会科学研究基地。革新《东方论坛》办刊机制和突出《青岛大学师范学院学报》办刊特色方向，努力将其打造为 CSSCI 来源期刊。

强化办学条件支撑。围绕高水平综合大学建设目标要求，积极筹措办学资金，

探索建立人文社会科学的投入稳步增长的保障机制，形成稳定的经费支持体系。加大设备投入，建设若干覆盖面宽的专业实验室、实践教学中心、研究生教育创新中心和校外研究生培养基地，改善教学科研条件，构建更加完整的人才培养和科研创新平台体系。加强统筹规划，改造基础设施，提升网络性能，丰富网络应用，构建方便快捷、资源共享的人文社会科学科教条件支撑体系。

（五）加强交流合作，拓展国际视野

采取“走出去”与“请进来”相结合，不断深化国际国内交流合作模式、探索交流合作渠道，积极参与国际学术活动和学术组织，鼓励和吸引海外学者参与学校人文社会科学的学科建设与科学研究。通过访问学习、学术会议、合作研究等多种方式，加强与国内外高校和研究机构的交流合作，大力推动学校人文社会科学

加强高层次学术交流活动。坚持有计划地举办、参加各类高层次、有影响力的学术会议和学术活动，通过展示研究结果及学术创新思想，让国内外专家、学者了解学校人文社会科学各专业领域的研究方向和研究内容；鼓励学校教师加强学术成果的国际发表和出版，支持优秀学者到海外考察学习与访问。

加强科研项目合作。充分发挥科研合作在国内外学术交流中的重要作用，积极与国内外高校、科研机构建立长期、稳定、有实质性合作项目的合作关系，提高承担合作科研项目的层次；积极吸引世界知名专家学者和中青年学术骨干来学校从事合作研究，提升学校的国际化水平，拓展学校的国际合作空间。

（六）推动政产学研合作，促进文化产业发展

依托学校人文社会科学特色专业和科研资源，拓展政产学研合作领域，创建校地、校企合作新模式，探索建立政产学研合作发展的长效机制，组织开展多种创新形式的对接活动。

创新与企业合作新模式。加强与重点行业、企业的合作关系，共建校企产学研合作基地和产业技术创新战略联盟，切入企业生产一线，寻求校企双方共同关注的科研课题，开展实质性科研项目合作，为企业发展提供智力支撑，提高企业核心竞争力，促进学校和企业共同发展，充分发挥学校人才和技术支撑在推进企业技术创新中的主导作用。

积极搭建服务地方发展平台。发挥人文社科的智囊团和思想库的作用，围绕

地方经济社会亟需解决的问题，为政府决策提供咨询服务，实现地方与高校的互动良性发展。依托学校的区位优势和资源优势，加强对山东半岛文化资源研究，发展旅游、品牌经济、影视编导、动漫游戏等文化产业，推动人文社科成果的有效转化，积极为繁荣发展青岛文化产业，建设文化青岛服务。

四、重大工程

（一）优势学科建设工程

优势学科与特色研究方向是建设国内知名高水平大学的重要指标。要进一步凝炼学科方向、找准定位，明确优势学科发展目标，科学谋划优势学科发展布局，精心遴选一批有特色、有优势的学科予以重点支持，指导优势学科加快发展。

研究设立重点学科建设专项基金，加强对中国现当代文学等 11 个省级重点学科及鲁迅研究等 19 个特色研究方向的培育、建设。围绕学校人文社会科学优势学科与方向建设，在人才引进、创新团队建设、职称评聘、科研条件、国际合作与交流、课题申报等方面给予政策与资金倾斜。充分发挥学术指导委员会在学科发展方向上的指引作用，始终把握学科发展前沿趋势，瞄准对学科发展具有前瞻性、长远战略性的关键性方向。到“十二五”末，力争培育 5 个左右省内领先、1 个国内领先的特色学科或研究方向；到 2020 年，培育 10 个左右省内领先、2-3 个国内领先的特色学科或研究方向。

（二）名师名家培育工程

名师名家是综合性大学的标志性领军人物，是支撑引领人文社会科学发展的决定性因素。要根据学校优势学科与特色方向建设，遴选、培育一批科研能力强、教学效果好、社会认可程度高、在国内外有重大影响的名师名家，在此基础上，努力打造一批高层次创新团队。

结合学校正在推进实施的“人才高地工程”，进一步加强人文社会科学人才队伍建设，研究设立首席科学家、学科带头人制度，面向海内外选聘一批研究水平高、教学能力强的名师名家，提升学校学术知名度。大力实施“特聘教授人才工程”，注重发现和培养学校优秀教师、教学名师，建设一支素质优良、结构合理、勇于创新的高素质教师队伍。争取培育校级教学名师 50 名、省级教学名师 20 名、国家级教学名师 5 名，构建 4-6 个结构合理、具有较强竞争力的高水平创新团队，抢占学术制高点。

（三）精品课程与教材建设工程

打造精品课程与教材工程是提升教学质量、集中体现优秀教育成果的重要途径和手段。要不断加强教育教学研究，创新教学方法手段，健全课程与教材质量测评体系，切实增强课程针对性和吸引力。

设立精品课程与精品教材建设专项基金，激励教职工出版学术价值高、社会影响大的人文社会科学研究精品。加强现有校级人文社科精品课程建设，强化中国古代文学、中国现代文学、中国古代史、中共党史、当代国际关系、唐诗宋词名篇导读等省级精品课程，争取实现国家级精品课程零的突破。培育、打造一批校级、省部级、国家级优秀教材。定期组织开展优秀教案、课件、教材的展示评比，对具有示范推广意义的优秀作品给予表彰奖励。

（四）重点平台建设工程

打造具有自身特点的科教创新平台是支撑人文社会科学发展的基础条件。要不断完善学校重点科教平台规划布局，实施动态管理评估，逐步把平台建设成为科学研究、人才培养、合作交流的新高地。

立足现有校级科研平台，充分发挥学校多学科优势，加强跨学科研究基地（中心）建设，鼓励文、理、工、医等学科交叉渗透，形成多学科群，拓宽相关学科研究领域，寻求新的增长点，力争国家级人文社会科学研究基地有重大突破。充分发挥国家级文科综合实验教学中心平台、大学生文化素质教育基地、华文教育基地、东亚文学与文化研究中心、山东省世界经济研究基地、蓝色经济区人口资源与环境可持续发展研究中心、国家非物质文化遗产传承保护示范基地、和青岛发展研究中心的作用，服务省、市文化建设，组建团队，有针对性地开展专题决策研究，把学校建设成为青岛市的“人才库”、“思想库”和“政府决策咨询的智库”。

（五）重大科研项目与奖励培育工程

实施对重大科研项目和研究成果的奖励资助，有利于增强广大教师和科研人员的创新意识和竞争意识，提升学校教学和科研水平。要综合考虑不同学科类别的差异特点，注重加强与国家、省市科技立项和奖励体系的对接，争取培育一批高水平的科研项目和优秀成果。

研究设立重大科研项目与奖励培育专项基金。以国家级项目与奖励申报为龙

头，优化整合科研资源，带动人文社会科学创新发展。每年从国家社科基金通讯评审入选项目、省社科规划项目中遴选 10 项左右优秀课题进行 2-3 年校内重点培育，为申报国家社科基金项目奠定基础。对高层次项目和科研奖励、高水平学术论著、效益显著的产学研合作项目等实施奖励，激励教师争取大项目、产出标志性成果，提升学校的科研水平。

（六）国际交流与合作工程

深化国内外学术交流与合作，对于打破我国人文社会科学发展的长期封闭状况，扩大对外开放水平具有重要意义。要加强全校层面的顶层设计和规划指导，全面推进学校与国际组织、政府机构、企事业单位和高校的国际交流与合作，搭建跨国界、跨学科的国际协同创新平台。

充分利用学校外向型特色优势，通过在其他国家办分校、培训中心、合作研究中心、汉学研究中心等方式，开发国际合作课题，在若干重点领域面向海外推出一批有影响力的研究成果。在大学生文化素质教育基地的基础上，与国务院侨办、山东省旅游局、中国电信等单位合作建立“中国文化国际传播协同创新中心”，学校成立领导小组，提供资金支持，争取列入国家“2011 计划”，协同各方面资源，传播中国文化。举办高水平的国际会议，推进项目、机构的国际合作，鼓励学术研究的交流合作，加快推进学校人文社会科学发展的国际化水平，

（七）政产学研合作工程

加强与地方政府、重点行业、企业合作，能够有效整合利用外部优势资源，促进人文社会科学发展，实现多方互动共赢。要探索建立政产学研合作发展的长效机制，拓展合作领域，创建校地、校企合作新模式，充分发挥人文社会科学对经济社会发展的促进作用。

重点支持研究基地、研究机构积极承担山东省各级政府和企事业单位委托的应用研究项目，参与经济社会发展重大问题的论证；加强区域文化和城市文化研究，弘扬齐鲁优秀传统文化，服务文化青岛建设；参与区域城乡统筹和新型城镇化建设，促进城市公共事业，优化城市发展环境；开展文化产品的开发、文化产业项目建设等，尽快将学术成果转化为生产力。鼓励和引导教师加强与政府、企业的合作，积极争取各类研究项目经费的资助，加快推进研究成果的转化应用。

（八）智库工程

打造人文社会科学领域的智库工程，是服务地方经济社会发展的客观需要，是提升学校学术知名度和影响力的重要举措。要坚持服务国家、区域的目标，以重大现实问题为主攻方向，有组织有重点的拓展服务领域、提升服务能力，全力打造具有重要影响力的智库品牌。

强化青岛发展研究中心建设，围绕青岛市经济、文化、科技、社会发展等重点重大问题，开展对策研究，将青岛发展研究中心定位成全方位的综合发展中心。积极参与研究蓝色科技创新、新兴产业培育、文化事业发展等重大研究课题，为青岛新一轮城市转型升级提供战略决策支持。充分利用学校的学术资源，建设决策咨询专家数据库，推荐一批专家学者进入各级政府决策部门和知名企业的顾问组、智囊团，以多种形式为政府和企事业单位提供高层次决策和管理咨询服务，增强学校在各级决策中的影响力。

（九）城市名片工程

将青岛大学人文社会科学的发展融入青岛文化产业的大发展和大繁荣之中，充分发挥学校特色学科优势，打造具有深刻文化内涵的城市名片。要把青岛文化事业的发展作为推动学校人文社会科学的创新与发展的契机，加大对青岛文化的深入研究挖掘，推出一批具有重要影响力的研究成果，为构筑青岛精神文化的高地提供智力支持。

充分发挥音乐学院、美术学院、旅游学院的特色优势，加强与市委宣传部、发改委、文化广电新闻出版局、旅游局、节庆办等部门的合作，围绕“音乐之都”、“青岛文化创意产业园区布局”和“青岛市文化创意产业统计体系建设”等重点课题，组织专家学者进行专题研究，形成有分量、有价值的研究成果，打造青岛市城市新名片。深入融入文化青岛建设，开展对青岛本地文化相关内容的研究整理，大力加强海洋文化、创新文化、啤酒文化等的研究和诠释，培育城市人文精神，优化人文环境，营造城市文化氛围，提升青岛文化在全国的影响力。

（十）文科品牌工程

培育产出一批文科精品工程有利于带动提升学校人文社会科学整体发展水平以及学校的高校品牌价值。要紧密围绕优势学科发展方向，按照“人才+平台+学科”的培育模式，不断完善学科建设政策、经费支撑体系，强化学校人文社会科学学术研究，打造青岛大学特色文科品牌。

围绕鲁迅研究、现代汉语、国学与国粹研究等重点领域，培育领军人才，打造创新团队，构建有影响的人文社会科学研究“青大学派”，力争学校这些领域在国内乃至国际学术界拥有较高的知名度和话语权。

五、保障措施

（一）深化体制机制改革

学校根据需要成立人文社会科学管理机构，给予独立的人员编制和财政预算；试行国内外聘任学院院长等人文社会科学关键管理岗位，提高管理人员素质和水平；构建行之有效的协同机制，提升学校人文社会科学的管理层次；构建全方位服务保障体系，促进学校人文社会科学的繁荣发展。

（二）完善政策措施

修订现行业绩考核指标体系和职称、特聘教授评聘办法，制定有利于人文社会科学繁荣发展的教学、科研业绩考核指标体系和职称、特聘教授评聘办法，建立健全分类评价；制定科学、高效的激励机制与奖惩办法，推行岗位与目标责任制；设立文科发展专项基金，促进人文社科繁荣发展。

（三）加强组织与领导

成立青岛大学人文社会科学发展领导小组。领导小组由学校党政领导及相关单位负责人组成。领导小组对学校人文社会科学发展进行宏观指导，对学校人文社会科学发展中的重大事项进行研究、决策。充分发挥学院（部）党政领导班子在人文社会科学繁荣发展中的作用，形成齐抓共管、协调配合、民主集中的人文社会科学工作机制。选派优秀中青年学术骨干到教育部、各级社科规划办、社科联等政府职能部门挂职锻炼，及时把握人文社会科学信息动态，畅通联系渠道。

大学生评价教学质量的制度负面效应

——来自调查研究的证据

林光彬，张苏，樊彬彬

教师教学质量对学生人力资本的形成发挥着重要作用。研究表明，教师教学质量变化一个单位的标准差，学生的测试成绩的标准差将显著变化 10%。实践中，评价教师教学质量是通过学生直接评价教师的努力和能力进行的，然而直接依靠这些评价来反映教师教学质量会导致激励扭曲现象。因为学生对教师的评价与其成绩呈正相关，这使得教师有动机改变学生得高分的难易程度，造成分数虚高现象，从而提高学生对自己的评价。这也会对学生后续课程的学习造成不利影响。影响教师教学质量的因素包括教师的客观特征和主观特征因素。教师的客观特征包括教师的学历、性别、国籍、职称、薪水等，教师的主观特征包括教师的专业知识熟识度、教师敬业程度、教师经验等。

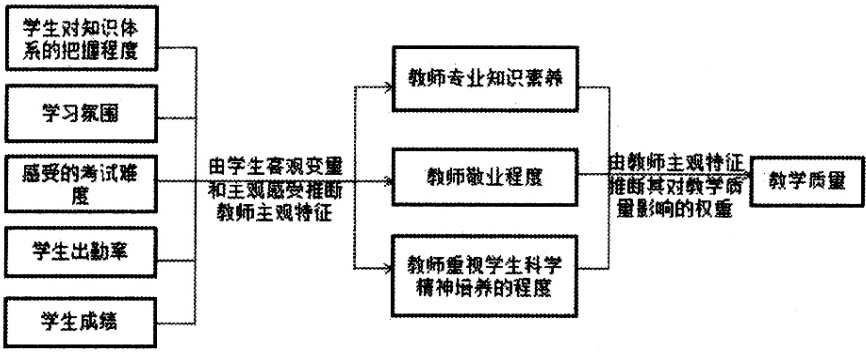
当前，我国大学普遍实行学生评教制度。“学生评价教师”，一方面导致学生不想说真话，一方面导致教师“考试放水”。说到底，教师教学质量应该由其所教学生的综合能力来反映。教师的价值应体现为其所教学生的优秀程度。因此，将学生评教模式改为“学生评价自己是否有收获，由此推断教师教学质量”更为合理。本文试图对这新的思路和方法进行检验。

一、本文的逻辑框架与指标构建

本文将教师主观特征细分为三部分：教师的专业知识素养、教师的敬业程度、教师重视对学生科学精神培养的程度。在我国，本科教学主要是基本知识传授，故而教师代际教学经验差距显著缩小，因此，本文未采纳教师经验作为衡量教师教学质量的参考指标。而新纳入“教师重视科学精神培养的程度”这一指标来衡量教师主观特征，是因为教师的科学研究能力和对学生科学精神培养的重视程度，通过言教和身教，对学生的成绩和表现有积极的影响。同时，《教育规划纲要》中特别提出重视学生科学研究能力的培养。

教师的这些主观特征会影响学生的诸多表现：比如学生的出勤率、学生感到的知识掌握程度、学生成绩、学生感受的作业难度等。本文提出的学生指标不仅涵盖已有文献识别出的这些指标，还将学生感受到的学习氛围纳入学生指标体系中。因为学生感受到的学习氛围可以作为教师带动学生学习积极性的一种体现，是反映教师教学质量的一方面。本文提出的学生指标有学生对知识体系的把握程度、学生感受的学习氛围、学生感受的考试难度、学生出勤率、学生考试成绩。其中，“考试成绩”是一个颇有争议的变量，因为大学的许多课程是任课教师自己命题，学生成绩高不一定是学得好。这里我们先放进来进行检验。

本文的研究思路及逻辑框架如下图所示。学生直接对自己的五个方面，即学生对知识体系的把握程度、学生感受的学习氛围、学生感受的考试难度、学生出勤率、学生成绩进行评价，由学生的这些客观变量和主观感受来推断教师的专业知识素养、教师敬业程度和教师对学生科学精神培养的重视程度。



本文的逻辑框架图

学生对知识体系的把握程度、学生感受的学习氛围、学生感受的考试难度采用的是 likert 五分量表法。1-5 表示程度由低到高。学生出勤率的定义为“学生在大学期间的出勤情况(不包括正常请假)”：1 几乎不上课、2 经常缺勤、3 很少缺勤、4 满勤。学生成绩的定义为“学生在大学的平均成绩”(按 100 分制计算)。

教师专业知识素养、教师敬业程度、教师重视科学精神培养的程度采用 likert 五分量表法。但表征教师三个维度的变量全部用虚拟变量来处理。假若学生的答案为非常不同意和比较不同意，则赋值为 0，否则赋值为 1。

“教学质量”在问卷中如此设问：“您觉得您所在大学的教学质量在持续提高，对此您的评价是：非常不同意、比较不同意、不确定、比较同意、非常同意”。

表征教学质量的变量用虚拟变量处理。假若学生的答案为非常不同意和比较不同意，则赋值为 0，否则赋值为 1。

教学质量受到很多因素影响，本文仅关注教师的三项主观特征。关于教师的专业知识素养和敬业程度，由学生直接给出主观 liket 值；关于“科学精神的培养”，学术界也有多种理解，为了防止每个学生的理解不一样，我们定义为“教师是否重视引导学生利用第一手数据、实验、田野调查的方法来检验、探索理论和新知识”。之所以这样定义，是因为我们在预调查过程中，学生对教师教学最集中的反映是“照搬教材，照本宣科，不带领学生检验理论”。我们认为这是教学过程中缺乏科学精神。

本文使用 probit 模型进行回归估计。首先由学生客观变量和主观变量推断教师主观特征，然后由教师主观特征推断其对教学质量的影响。

二、数据及其描述统计

本研究的调查实施于 2010 年 2 月—2010 年 12 月。调查对象来自全国各地高等院校的本科生(不包括民办高校本科生)，专业涉及文、史、哲、经、管、法、理、工、农、医及教育。样本包括“985 工程”、“211 工程”在内的重点大学以及各普通大学。共发放问卷 3000 份，删除无效问卷及无法匹配的问卷后，最终回收有效问卷 2587 份，有效回收率 86.2%。

抽样中男生占 58.17%，女生占 41.83%；学生来自农村的样本占 39.58%，来自城市的样本占 60.42%；被调查者专业涵盖了教育部确定的所有 12 个学科，其中，经济学占 9.15%、管理学占 9.46%、历史学占 0.39%、文学占 7.25%、教育学占 3.02%、法学占 10.16%、哲学占 0.39%、军事学占 0.08%、医学占 3.53%、农学占 1.43%、工学占 42.5%及理学占 12.64%。从样本的描述统计来看，学生对专业知识的把握程度均值为 3.16，“学生出勤率”均值为 2.97。这反映学生较少缺勤，但不确定是否对学科知识体系有良好的把握。学生感受的考试难度均值为 3.05，即难度中等；但成绩较高，平均为 80 分。80 分代表良好水平，反映学生对学科知识体系有了一定的认识 and 了解，这与学生自己评价不确定是否对学科知识体系有完整把握相矛盾。这说明学生成绩有虚高现象，难以反映学生学习的真实情况。

从平均值看，在教师的三个维度指标中，学生对教师重视科学精神培养的指

标认可度为 3.41，低于教师的专业知识素养(3.66)和敬业程度 (3.65)。相对来说，学生反映较强烈的是“大学教师要更加重视对学生科学精神的培养”。

按年级分类来看，大一新生对教师的专业知识素养、敬业程度和重视对学生的科学精神培养的评价是最高的。随着学生在校时间增加，学生对教师三方面的评价降低了。

“教学质量”的平均值为 3.01，即学生普遍不能确定教学质量是否在提高。大一学生倾向于认为教学质量有一些进步(3.19)，而大二、大三、大四学生倾向于否定，likert 值分别为 2.92、2.92 和 2.99。这一问题值得深思。

三、实证分析

(一)回归分析

在进行 probit 模型回归之前，有必要对解释变量进行相关性分析。大部分解释变量之间的相关性较弱(最大值为 0.53)，所有解释变量之间的相关系数都低于共线性存在的门槛值 0.7。所以，可以不考虑共线性的问题。probit 模型的回归结果如表 1 所示。

表 1 由学生客观变量和主观变量推断教师主观特征的回归结果及相应的边际效应值

	教师专业知识素养		教师敬业度		教师重视科学精神培养的程度	
	系数	边际效应	系数	边际效应	系数	边际效应
学生对知识体系的把握程度	0.398638*** (0.04178)	0.153878	0.311580*** (0.03814)	0.119239	0.311697*** (0.036352)	0.118000
学生感受的学习氛围	0.270311*** (0.03877)	0.104343	0.234130*** (0.03524)	0.089599	0.290247*** (0.033400)	0.109880
学生感受的考试难度	0.311491*** (0.04850)	0.120239	0.104080** (0.043141)	0.039831	0.224804*** (0.042263)	0.085105
出勤率	0.099387* (0.060331)	0.038364	0.166708*** (0.05445)	0.063798	0.064649 (0.05310)	0.024474
学生成绩	0.004305 (0.005556)	0.001662	0.01357*** (0.005001)	0.005193	0.007735 (0.004859)	0.002928
McFadden R-squared	0.23891		0.158804		0.170446	
LR statistic	393.6824		289.384		369.7019	
Prob (LR statistic)	0		0		0	
观测值	2 393		2 393		2 393	

注:括号中的数值为标准差;***、**和*分别表示在 0.01、0.05 和 0.1 水平上显著。(下同)

学生成绩尽管在评价教师敬业精神方面显著，但系数小，边际效应低；学生成绩在评价教师专业知识和重视科学精神培养两方面是不显著的。也就是说，学生考分高，但并不认为教师的专业知识素养高，并不认为教师重视学生科学精神培养。这个高分可能是教师廉价赠送的。即使是学生评价教学活动发生在学生知晓成绩之前，实证结果表明，学生的期望得分与其对教师的评价之间也有一定的

关系。Krautmann and Sander、Boex 和 and Kelley 得出学生的期望得分与其对教师的评价是正相关关系。而 DeCanio、Nelson and Lynch 和 and Bosshardt and Watts 则在研究中指出它们是弱相关、负相关或者是混合的结果。因此，为确保教学质量评价系统尽可能地公正，本文舍弃学生成绩这一指标，将学生直接评价的指标设定为四个，即学生对知识体系的掌握程度、学生感受的学习氛围、学生感受的考卷难易程度和学生出勤率。

从表 1 中看出，学生主观感受的知识体系掌握程度在评价教师专业知识素养、教师敬业程度及教师重视科研精神培养的系数均为最高，是最重要的指标。边际效应分别是 0.154、0.119 和 0.118，在 0.01 的水平下显著。其意义为：控制其他因素，学生对自己知识体系掌握程度的评价增加一个单位，对教师三个主观特征的肯定评价的概率分别增加 15.4%、11.9% 和 11.8%。学生感受的学习氛围在评价教师上述三个维度中的系数均在 0.01 的水平下显著，边际效应分别为 0.104、0.09 和 0.11。其意义为：控制其他因素，学生感受的学习氛围的评价增加一个单位，其对教师三个主观特征的肯定评价的概率分别增加 10.4%、9% 和 11%。学生感受到的考卷难度在评价教师三个维度的边际效应分别为 0.12、0.04 和 0.085，分别在 0.01、0.05 和 0.01 的水平下显著，即在其他因素不变的情况下，学生感受到的考卷难度增加一个单位，其对教师专业知识素养、教师的敬业度，教师重视科学精神培养程度的肯定评价的概率分别增加 12%、4% 和 8.5%。这里的启示是：可在学生评教体系中让学生评估考试难度，太易则调低总评估分，因此教师不会将考试难度降很低。关于这一点，我们还可以借鉴欧洲博洛尼亚大学进程协议的做法，即考前试题都要外部同行评议审查，符合标准后才能进行，以保障教学水准。当然，考卷太难会使考试失去有效性和区分度，因而考试难度的边际效应不是线性的，我们的模型未考虑这一点。此外，出勤率高的学生，对教师的敬业程度和专业知识素养的评价也是积极的。

教师的这些主观特征的提高能否让学生觉得教学质量在持续提高呢？表 2 是 probit 回归结果。

**表 2 由教师主观特征推断其对
教学质量的影响的回归结果及边际效应值**

	大学教育质量	
	系数	边际效应
教师的专业知识素养	0.495253*** (0.10027)	0.183757
教师的敬业程度	0.544397*** (0.09140)	0.201991
教师重视科学精神培养的程度	0.892023*** (0.08265)	0.330972
McFadden R-squared	0.136165	
LR statistic	335.1287	
Prob(LR statistic)	0	
观测值	2 199	

从表 2 中看出,这三个主观特征都是高度显著的。“教师重视科学精神培养”的边际效应值为 0.331,且在 0.01 的水平下显著。其边际效应明显高于“教师专业知识素养”和“教师的敬业程度”。其意义为:控制其他变量时,学生感受的教师重视科学精神培养的程度高一个单位,教学质量持续提高的概率增加 33.1%。这表明,教师重视学生科学精神培养是提高大学教学质量的重要组成部分。边际效应排第二的是教师的敬业程度,边际效应值为 20.2%。教师的专业知识素养也高度显著,边际效应值为 18.4%。

(二)稳健性分析

1. 模型的总体显著性检验

零假设为: $H_0: B_1=B_2=\cdots=B_k=0$ 。备择假设为: 解释变量的系数不全为 0。

对于表 1 的三个独立的 probit 模型,其 LR 分别为 $LR_1=393.6824$ 、 $LR_2=289.384$ 、 $LR_3=369.7019$ 。由 X^2 分布表得: $X^2_{0.01}(5)=15.09$ 。在 0.01 的显著水平上,上述三个模型拒绝总体不显著的零假设。

对于表 2 关于教学质量的 probit 模型,其中的 $LR=335.1287$ 。由 X^2 分布表得: $X^2_{0.01}(3)=11.34$ 。在 0.01 的显著水平上,模型拒绝总体不显著的零假设。故本文中的模型均是显著的。

2. 回代效果检验

本文在做 probit 模型时,预留了 364 个样本以备预测效果检验。将这 364 个样本的解释变量观测值代入模型(这里已剔除不显著的变量“学生成绩”,仅包括学生的四个维度方面的数据,分别是学生对知识体系的完整把握程度、学习氛围、学生认为的考卷难易程度和出勤率),根据每个样本解释变量的值,预测的大学

教育质量的值,并与每个样本实际的大学教育质量的值对比,共预测 364 个样本,预测正确的有 278 个,预测不正确的有 86 个,预测正确比例为 76.37%。

(三)样本细分分析

以教学质量为被解释变量的模型进行样本细分分析。总体样本的 probit 模型回归分析的结果表明:教师专业知识素养、教师敬业程度和教师重视科学精神培养的程度这三个教师主观特征变量均对教学质量产生显著影响。教师重视科学精神培养的程度对教学质量的贡献度最高。但这是针对所有学校的平均水平,在不同的学校类型的子样本中,这三个教师主观特征变量对教学质量的影响会不会有所差异呢?

本文根据四种学校类型对全样本进行划分,针对各个子样本进行 probit 回归。(见表 3)

表3 按学校类型进行probit模型回归

	教学质量							
	“985工程”子样本		“211工程”子样本		部属非“211工程”子样本		地属非“211工程”子样本	
	系数	边际效应	系数	边际效应	系数	边际效应	系数	边际效应
教师专业知识素养	0.712997*** (0.16202)	0.264446	0.595592*** (0.17255)	0.221225	0.004462 (0.34211)	0.001664	0.405718** (0.16855)	0.149983
教师敬业度	0.333124** (0.13345)	0.123554	0.550519*** (0.17266)	0.204483	0.771698*** (0.26940)	0.287734	0.803866*** (0.18249)	0.297167
教师重视科学精神培养	0.81426*** (0.13375)	0.302004	0.805433*** (0.14195)	0.299168	1.230494*** (0.26885)	0.4588	0.713817*** (0.14377)	0.263878
McFadden R-squared	0.134333		0.109376		0.161549		0.143098	
LR statistic	133.4345		88.1124		44.70046		111.4104	
Prob(LR statistic)	0		0		0		0	
观测值	880		747		254		667	

从表 3 中可看出,教师主观特征的三个维度对教学质量的影响在四类子样本中基本上是显著的。在四种学校类型中,相对于教师主观特征的其他两个指标,教师重视科学精神培养的程度对教学质量的边际效应除地属非“211 工程”学校以外均是最高。调研发现,越是教学型大学,学生越是重视教师的敬业度;四类大学的边际效应分别为 12.4%、20.4%、28.8%和 29.7%。

四、结论

当前,我国大学的学生评教系统要求学生直接对教师的敬业度等特征进行评

价，由此推算教师的教学效果和质量。教师会意识到学生的考试得分以及期望得分会与学生评教相关，因而会导致教师“考试放水”现象。本研究的大样本调查结果表明，学生的出勤率并不低(likert 值为 2.97)，学生的平均成绩为良好(80 分)，但学生普遍认为自己对专业知识体系的把握不好(likert 值为 3.16)。这证实了当前的学生评教系统导致教师“考试放水”的假说。我们的分析回归进一步表明，得高分的学生对教师教学努力和能力的评估并不是积极的。这种逻辑是：教师给学生高分——学生给教师高评价——教师“考试放水”，其负面影响是巨大的。我们让学生来评价大学教学质量是否有持续的提高，其 liken 均值仅为 3.01，而且大一学生倾向于认为有进步，大二、大三、大四学生则倾向于否定有进步。

教师的特征和行为会对学生接受教育的自我评估和感受产生影响。学生对教师专业素养、敬业度、科学精神培养的评价是一个隐藏的变量，当学生有得高分动机、教师有评教压力时，学生会虚报这些潜变量；而学生对接受教育的自我评估和感受不易受学生得高分动机和教师评教压力影响（当然也会有偏误）。实证分析识别出的大学生评教的逻辑是：学生认为自己对知识体系的把握程度越高、对学习氛围越是满意和感受的考试难度越大(我们未对考试难度做非线性估计)，越会对教师的专业知识素养、敬业精神和科学精神培养给出肯定评价；出勤率越高的学生越会对教师的专业素养、敬业精神给出肯定评价；学生考分高对教师的专业素养、教师科学精神的评价却可能是否定的，因为这一高分是评教压力下教师赠送的或者试题太简单没有挑战性，不代表真实水平；教师的专业知识素养越高、敬业程度越高和对科学精神培养的重视度越高，越会认为教学质量在持续提高，其中教师重视科学精神培养程度的边际效应最大。

识别出的这种逻辑为改变当前的大学生评教体系提供了理论依据：学生对接受教育的自我评估和感受可以反推出其对教师专业知识素养、敬业度和科学精神的判断，教师的专业知识素养、敬业度和科学精神又显著影响学生对教学质量的评价，那么，可以在学生评教时直接汇报所学课程的主观感受。

（本文作者林光彬系中央财经大学教务处副研究员、博士；张苏系中央财经大学经济学院副教授、博士；樊彬彬系中央财经大学金融学院学生。）

专题研究

从北大元培计划看通识教育与专业教育的关系

陈向明

通识教育与专业教育的关系是国际高等教育界探讨的一个重要课题，虽然我国教育界目前大都赞同在综合性研究型大学本科阶段实施通识教育，但具体思路 and 做法并不明晰，特别是对通识教育与专业教育之间关系的理解比较模糊。一些大学在过去十余年开展了不同规模和不同类型的实验，但尚未形成清晰、系统、可操作并有实效的模式；学术界的讨论则大多停留在“应然”层面，对具体实践的针对性不够强。

本文将北京大学元培计划作为案例，通过分析该计划对通识教育与专业教育之间关系的处理，对有关重要概念以及提法和做法作进一步探讨，以期对通识教育的内涵及其与专业教育的关系有更深刻的理解。同时本文也指出，虽然通识教育的理念很有吸引力，但目前在我国实施起来仍旧面临很多困难，改革仍任重而道远。

一、研究的背景

北京大学在上个世纪 80 年代末提出了“加强基础，淡化专业，因材施教，分流培养”的人才培养原则，并在课程设置、教学内容和教学方法方面作了一些改革。到 2000 年，北大已经举办了 6-7 年的文科和理科实验班，积累了一些改革经验，但也存在一些问题，如拼盘式的课程和教师、学生学业负担重、知识结构凌乱、学生管理缺乏连续性和归属感等。2000 年 6 月北京大学“大学本科通识教育课题组”（以下简称“课题组”）对北大 404 位教师和 659 位大四学生的问卷调查发现，大部分学生和教师都认为专业确定时间过早，不利于学生根据兴趣选择专业；专业划分过细、过窄，不利于学生综合能力的培养。调查中有 40.1% 的学生在大学四年中曾经有过换专业的念头，但没有机会；65% 的学生和 45.8%

的教师认为必修课所占比例过大，选修课数量太少，系科界限过于分明，不能实现跨系自由选课；有 85% 的学生和 77.4% 的教师赞成实行完全学分制。在“最缺乏的课程领域”方面，理科学生认为是人文社会课程，而文科学生认为是自然科学课程。

基于上述问题，学校一些致力于改革的教师和领导提出，北京大学作为以“世界一流大学”为建设目标的一所中国顶尖的综合性研究型大学，需要更明确地实施通识教育。北大应该培养“具有宽厚基础知识、基本人文素养、强烈创新意识，能够为民族和国家的强盛起引领作用的高素质人才”，而不只是在专才教育的模式下增加一些文化素质教育内容或举办人为培养“大师”的实验班。为此，北大于 2001 年开始实施元培计划，包括两方面的内容：(1) 在全校范围内开设通选课(全称“通识教育选修课”)，学生必须在五个领域(数学与自然科学、社会科学、哲学与心理学、历史学、语言文学与艺术)各选修一定比例的学分，总共 16 个学分；(2) 举办元培实验班，从 2001 年开始招生，分文理两个班，至今共招收五届 659 名学生。

元培实验班对学生学习时间和内容的阶段性安排是：“在低年级实行通识教育，在高年级实行宽口径的专业教育”。具体措施有：(1) 学生入学时不分专业，只按文理两类招生，入学后一年半主要学习通选课和学科大类平台课；(2) 自主选择课程和专业：学生根据自身特点和兴趣在教学计划和导师的指导下自由选课，在对自身特点、北大的学科状况、专业设置、培养目标等有了进一步了解后，选择专业领域；(3) 弹性学制：学生在教学计划和导师的指导下，根据自身情况安排学习进度，修满规定的学分即可毕业，可在 3-6 年内完成学业；(4) 导师制：学校从各院系聘请有教学经验的教授作为导师，对学生进行选课、选专业、学习内容和方法的指导，介绍本专业的性质和发展趋势；(5) 管理和生活制度安排：学生在高年级进入专业后仍保持原有行政班级，统一由元培计划管理委员会管理；不同专业的学生混合居住，为跨学科交流创造条件。

元培计划的制度性安排有利于学生开阔知识视野，在广泛了解大学学科建制和自己学习兴趣的基础上自主选择专业。根据 2005 年课题组的研究结果，有 68.3% 的元培学生认为自主选专业制度“受益很大”和“比较大”，72.8% 的元培学生认为自己从自由选课制中“受益很大”和“比较大”。导师制和跨专业混合

居住虽然没有完全达到预期效果,但对学生了解专业性质以及本专业之外的知识有一定的帮助。经过四年学习后,71.3%的元培学生对自己专业的评价是“符合意愿且有兴趣”,高于非元培学生的比例(54.9%)。2001至2003级元培学生共329人,选择的专业分布在全校22个院系,而且出现了文理之间的调整。作为这一艰难实验的参与者,元培学生的自主选择能力在毕业时明显高于非元培学生。

然而,元培班“在低年级实行通识教育,在高年级实行宽口径专业教育”的提法和做法值得商榷。虽然这个安排(或者说“思路”)主要受制于现行制度和客观条件,但从通识教育的内涵及其与专业教育的关系考察,值得进一步分析。首先,它在概念上将“通识教育”基本等同于“通选课”(包括学科大类平台课),将一种教育理念和培养模式与一类课程(甚至课程内容)相提并论。虽然其他举措(如通过学生跨专业混住创设有利于通识教育的隐性课程)体现了元培计划通盘实施通识教育的安排,但本提法后半段“通识教育”字样的缺失容易引起思想上的混乱和行动上的误导。其次,该提法似乎在教育内容上将“通识教育”与“专业教育”分离,有可能架空前者,使其沦为为后者服务的“次等课程”,导致学生的专业学习回到“专才教育”模式。虽然元培计划的设计者主观上并没有将通识教育与专业教育分离的意图,但这种提法容易产生误解。再次,它在时间安排上将“通识教育”与“专业教育”分段而治,统一规定学生选择专业的时间,虽然这样做主要受制于现行制度,但给学生的课程学习和专业选择带来了许多困难。下面分别针对这三个问题展开讨论。

二、“通识教育”不等同于“通选课”

由于“通识教育”(general education)在古今中外有不同的历史、社会、文化和教育背景,其定义可谓仁者见仁,智者见智。最通常的定义有两种:(1)广义的理解,既包括非专业教育,也包括专业教育;(2)狭义的理解,只包括不直接为学生将来的职业作准备的那部分教育,即非专业教育。本文取广义的观点,认为“通识教育”既是大学的一种理念,也是一种人才培养模式,其目标是培养“完整的人”,即具备远大眼光、通融识见、博雅精神和优美情感的人,而不仅仅是某一狭窄专业领域的专精型人才。“通”的功夫在于博闻,是学问的要求,而择善的功夫则取决于“见识”、“器识”,即人对自我以及自己与社会和环境等各种

关系的正确判断、正确选择的能力。在通识教育模式下，学生需要综合、全面地了解人类知识的总体状况（重点是主要知识领域的基本观点、思维方式和历史发展趋势），在拥有基本的共同知识和教育经验的基础上，理性地选择或形成自己的专业方向。学生通过融会贯通的学习方式，形成较宽厚、扎实的专业基础以及合理的知识和能力结构，同时认识和了解当代社会的重要课题。通识教育模式下培养出来的学生不仅应该学有专长，术有专攻，而且应该在智力、身心和品格各方面协调而又全面地发展；不仅具有高尚的道德情操、独立思考以及善于探究和解决问题的能力，而且能够主动、有效地参与社会公共事物，成为具有社会责任感的公民。总之，通识教育首先关注的是“人”的培养，其次才将学生作为职业人来培养。

作为一种人才培养模式，“通识教育”包括教育理念、培养目标、专业设置、课程安排、教与学的方式、学业评估、学生管理等一系列重要内容，不只是一系列课程，更不是具体的课程内容。而北大目前开设的“通选课”（包括学科大类平台课）是为本科生开设的实施通识教育的课程。这类课程只是实施通识教育的一种途径，是对通识教育的部分体现，而不是全部。通识教育目标的达成需要通过其他更多的途径，包括专业教育与隐性课程（如课外教育、社团活动、社会实践、校园文化活动等）。

之所以强调通识教育在专业教育和隐性课程中的渗透，是因为通识教育至少有三个方面的要求：一是让学生了解本专业之外的知识；二是拓宽专业教育的范围，改革专业的教学方式；三是为学生提供非认知的情感和道德教育。第二个要求需要在专业教育中完成，而第三个要求则必须渗透在所有教育教学活动中，包括课堂内外的隐性课程。隐性课程可以通过教师的身教以及学生自身的实践和体验，在潜移默化中达到以心传心、以情感情、以德涵德和以志养志的目的。大学需要在方方面面形成合力，营造这种无形的通识教育的氛围和环境，而不只是开设一些有形的通选课程。

其实，一所大学是否开设了通选课与该大学是否追求通识教育的理想不一定完全等同。如果学校上下都在忙于制造专业的研究成果，研究至上，出版第一，

那么通识教育则很容易沦为形式，变成空洞的口号，或成为专业教育的附庸。例如，目前我国很多大学都在实施宽口径专业培养，但更多的是服务于研究生教育，强调本科教育作为研究生教育的准备阶段，而对本科阶段通识教育独立的育人意义认识不够。北大的改革也曾经历过这样一个发展阶段，在元培计划早期曾经提出“十年”培养计划，希望元培班毕业生能够进入硕士和博士阶段继续学习，本科教育则作为培养高级专门人才的基础。后来，学校将培养目标调整为培养“具有宽厚基础知识、基本人文素养、强烈创新意识，能够为民族和国家的强盛起引领作用的高素质人才”，但主要是意识到毕业生发展方向的多样性，有的毕业生可能选择直接就业。而元培班作为今后希望在全校推广的实验样本，必须在培养目标上也具有代表性。

三、“通识教育”与“专业教育”不是分离的关系

“通识教育”是一种人才培养模式，而“专业教育”(specialty education)是按照专业划分为大学生提供的教育。在我国，“专业”(major, program, specialty)指的是“高等学校的一个系里或中等专业学校里，根据科学分工或生产部门的分工把学业分成的门类”。“专业教育”不等同于“专才教育”(specialized education, 又称“专门教育”)，后者是一种培养模式，与通识教育相对应，指培养“只着意于某一专业甚至某一个小专业的某一方面的深入研究、知识面较窄的人才”。

“专业教育”主要指的是对学生施加的教育内容，即根据一定历史时期学科发展和行业分工的要求，将学业分成一定门类，对学生实施的教育。而“专才教育”是一种培养模式，目的是通过比较单一的、聚焦的训练方式，培养在某一狭窄领域具有专精知识和熟练技能的高级专门人才。“专才教育”与“专业教育”的关系类似“通识教育”与“通选课”的关系：前者是培养模式，后者是教育内容。

“专才教育”模式内的教育内容必然涉及一个“专业”以及与之相适应的“专业教育”，而“专业教育”并不一定总是使用“专才教育”的模式。无论是在“专才教育”模式还是“通识教育”模式下，都要实施“专业教育”。按专业实施教育是现代高等教育的显著特征，与学科知识体系的分化以及社会分工的细化有关，现代的大学生不可能没有自己的“专业”。但是，在不同模式下，具体实施

专业教育的内容和方式不一样——前者更“专”，后者更“通”。

我国目前高校的人才培养模式是在新中国成立后仿效前苏联专才教育模式建立起来的，其指导思想是科技兴国，培养目标直接与生产部门对口，专业划分比较狭窄。这种模式在解放初期为我国经济、科技、文化事业的发展做出了很大的贡献，对迅速培养出经济建设所需要的高级专门人才非常必要。但改革开放以来，其固有的弱点日益发展为严重的弊端，如重理轻文、“急功近利”、专业狭窄、比例失调等。专业划分过细和学生知识结构过于单一已经严重影响到创新人才培养、知识创造、社会快速变化以及计划经济向市场经济转型的需要。正是针对这些弊端，我国高校本科人才培养在 20 世纪 80 年代后期从“专才教育”模式又重新往“通识教育”模式转变。

从人的发展角度看，如果教育仅仅为了培养学生从事某种狭窄的专业工作，很容易忽视学生作为一个“完整的人”的全面发展的需要，使培养出来的专门人才成为“单向度的人”。专业划分过细使学生对生活的认识变得支离破碎，而生活本身是一个整体，并非像专业划分那样界限分明。从学术发展的角度看，专业划分过细导致知识过分分割，学生难以走出各自专业的小圈子，认识不到知识之间的联系，缺乏从比较广阔的视角思考和处理问题的意识和能力。从就业的角度看，毕业生面临的是比传统社会更加复杂、多变的工作环境，需要开阔视野，关注并利用其他相关领域的新进展、有效地解决工作中遇到的问题，并需要应对职业经常变换的挑战。因此，目前各大学已经基本取得共识，即本科教育（特别是综合性研究型大学的本科教育）应当改变把学生限制在过分狭窄的专业领域的做法，应该“拓宽基础，淡化专业”。

然而，专业到底如何“拓宽基础”？每个专业中最核心、最重要的“基础”是什么？基础拓宽到什么范围才是“合适的”？“专”到什么程度才被认为不是“太”专？具体如何“淡化”专业？“淡化专业”与“通识教育”之间是什么关系？在专业教育中“通”到什么程度才是合适的？通识教育对学生的专业学习到底有什么作用？——这些问题目前都尚未得到充分的解答。由于对过分狭窄的专业的改造涉及专业内部学科“范式”的转换，需要熟悉本专业的学者进行深入研究，

本文只对通识教育与专业教育之间的关系进行原则上的探讨。

通识教育与专业教育的关系历来是大学本科教育改革中最为棘手的一个问题，目前存在三种观点。(1) 通识教育是专业教育的补充与纠正，即学生在所学专业之外再学一些本专业外的知识和技能；在这里，通识教育与专业教育是并列的概念。(2) 通识教育是专业教育的延伸与深化，即专业教育通识化，将过分狭窄的专业教育拓宽；在这里，专业教育是通识教育的上位概念。(3) 通识教育是专业教育的灵魂与统帅，专业教育应该在通识教育思想的指导下进行；在这里，专业教育是通识教育的下位概念。本文认为，“通识教育”应该结合上述三种观点，或者说应该将前两种观点包容在第三点中。作为一种人才培养模式，通识教育不仅应该包括学习本专业之外的知识和技能，而且应该包括对过分狭窄的专业教育的改造，以及大学生各方面素养（包括学术基础、社会适应性、情感发展、身心健康、伦理道德价值观）的形成和发展。因此，通识教育与专业教育并非分离的关系，后者包容在前者之中，是前者的组成部分，而不应游离其外，或与之并列。

之所以这么说，是因为通识教育模式下培养的人才也需要有过硬的专业本领，在现代社会必须有谋生之技方能择业糊口——这实际上是价值合理性教育与工具合理性教育的统一。通识教育应该既有宽度也有深度，学生既广泛涉猎多门学科，又致力于某一学科领域的深入研究。“通识教育”中的“通”并不是“通才”的“通”，即什么都知道；而是“贯通”的“通”，即不同学科的知识能够相互融通，遇到问题时能够从比较开阔的、跨学科的视角进行思考，收集资料，交流合作，达到不同专业之间的沟通。学生应该既在本专业做到专精深入、步步为营、层层入里，也要广博通达，在不同学科原理和方法之间综合汇流。

反过来说，在通识教育模式下，即使是学习专业知识，也关涉到学习者其他禀赋的发展及其对人生意义和社会价值的感悟。“通识”中的“通”不仅有“贯通”的意思，而且还有“通达”的意思，蕴涵了某种与“专门性”相对的“通达性”。教育关心人性的发展和培育，不希望大学生只成为有用的“机器”，而希望他们具有通达和平衡的才质。人的生活需要意义，人的生命需要价值——大学生在

学习专业知识的同时，也需要有理想、眼光和胸怀以及择善的“见识”。

因此，通识教育与专业教育并不是分离的关系。如果相互分离，则有可能架空前者，使通选课和其他旨在促进通识教育的活动沦为“次等”，得不到足够的重视。其实，通识教育如果实施得力，不仅不必与专业教育相分离，而且可以更好地促进学生的专业学习。而如果实施得不好，学校即使开设了通选课，甚至设立了专门的学术和管理机构，仍旧可能流于形式。知识的博大与精深是相辅相成的，学有专精、分科深入与博学多能、广泛通识并不是一个非此即彼的问题。广博的知识基础有利于学生更加深入地钻研专业问题，而对专业问题的深刻理解反过来有助于学生进入对跨学科知识的学习。

四、“通识教育”与“专业教育”分段而治的困境

纵观国外的通识教育，在 20 世纪 70 年代之前，通识教育课程（类似于北大的“通选课”）一般都安排在大学本科教育的前两年，认为学生只有了解了人类所有主要知识领域，才会明智地选择自己的专业方向。从 70 年代中期开始，越来越多的大学意识到把通识教育课程与专业课分段而治不利于照顾学生的个体差异。有的学生一进大学就已经有了比较明确的专业兴趣，应该允许他们从一年级起至少选择一门与专业有关的课程，以便尽快了解专业，或在专业兴趣变化时尽快转向新的专业。同时，也可以让那些专业意向不明确的学生晚一点进入专业学习。通选课则贯穿在学生学习的全过程当中，逐年减少，以保证学生的学习自始至终在通识教育的模式下进行。

而元培计划将通识教育与专业教育统一分段而治，在一定程度上带来两个方面的困境。第一，元培学生在第三学期末正式进入专业学习时，由于双轨制带来的学业管理冲突而面临种种困难。2001 级学生进入专业后，由于院系没有配合元培计划调整教学计划，大部分院系在一二年级就已经开设了不少专业基础课，元培学生到系里以后不得不补课。而院系排课只考虑本院系学生的需求，通常将同类课程安排在同一段时间，造成元培学生因为时间冲突而选不上某些基础性必修课。有些院系课程体系结构紧密，先修后修安排很严格，元培学生常常遇到选课顺序颠倒、先难后易、先修课还没学就学后修课的情况，造成学习困难或成

绩点较低。院系安排考试时间也只考虑本院系学生，时间过于密集，有时元培学生不得不一天考三门课程，给考试成绩带来了负面影响。这种考评方式不仅使元培学生感到不公平，而且使保研的学生处于劣势地位。

第二，学生进入专业以后又回复到传统的专门教育模式，基本上不再上通选课。他们无法在学习专业的同时通过课程途径了解其他学科的知识，更难进行有组织的跨学科研究。元培的导师主要在学生选择专业之前给予指导，因其地位和名望，学术和行政事务都很繁忙，投入到学生身上的时间和精力本来就非常有限；而学生进入专业学习之后，虽然仍旧由学校单独管理，仍然保持学习学计划，这方面的困难要少一些。

上面的讨论似乎认为，元培班学生在入学后选择通选课的同时就应该进入专业学习，但这是否会剥夺元培计划实施通识教育的空间？这是一个两难困境：如果元培学生在前一年半不先广泛了解学科的性质和自己的兴趣，而是一进校就开始打专业基础，那么他们的学习与院系的学生就没有什么区别，接受的仍旧是专才模式下的专业教育。鉴于2001级学生进入专业后所遭遇的困境，2002级开始便有了这样的苗头：学生选择元培班主要是为了选择专业，在第一年就赶快选修自己喜欢的或有可能进入的专业的基础课程，并没有真心实意地接受通识教育。然而，如果完全不考虑专业衔接和通识教育的连续性，强行将通识教育和专业教育分段而治，那么，一方面，学生得到的是分裂的通识教育和专业教育，前一年半对专业了解很少，而后两年半又几乎不接触其他学科；另一方面，学生进入专业后很难适应院系的学习，学业达不到院系的专业要求，有的学生甚至因为某些科目（如数学）成绩达不到要求而很难进入自己感兴趣的专业。

这个两难困境典型地反映了大学本科阶段通识课程和专业课程安排上的困难。学生选择专业前的课程如何与专业课程相衔接？这不仅需要学校层面新的制度设计的支持，而且需要各院系教师在课程建设方面下工夫。如此看来，元培计划除了需要调整对“通识教育”的理解，提高“通选课”的地位，在通识教育的模式下实施专业教育，积极营造一个适宜通识教育的学校文化，而且还需要考虑改革所面临的各种困难，想办法创设一个强有力的支持性环境。

五、对改革困境的分析

上述两难困境主要与双轨制有关，而在目前的制度环境下，双轨制完全“并轨”的可能性比较小。虽然有的院系已经在参考元培班的设计调整自己的课程设置，但要将所有本科生都归口到学校层面，条件还不成熟。不少学者（包括本文作者）针对类似困难以及其他有关问题，提出了一些不同的、更加温和的改革建议，但即使是这些建议要真正落实也非常困难。

例如有学者认为，如果改变我国高校“专业”的内涵，将专业从固定在院系的实体改造为一组课程，可以缓解双轨制对通识教育的制约。学生从所属院系里解放出来，只要修够了指定的学分就能拿到学位，也就不存在选择专业“早”和“晚”或“换专业”的问题了。学生在学习过程中如果兴趣转变了，可以再选择新专业所要求的课程，同时保留在旧专业内已经选修过的相关课程学校也可以根据学科发展、人才市场的变化以及学生的需要随时对专业内的课程设置进行调整，也可以将两个或多个学科的课程有机地组合在一起，形成跨学科专业。每个专业都可以很方便地组织一组数目较少的课程，形成供学生选修的辅修专业，也可以组织较多的课程（比辅修专业课程多但比主修专业课程少）形成双学士学位课程。专业内涵的改变还会提高教师对通选课的重视程度，由于学生不再固定在院系，院系的教师会希望通过通选课给自己的专业作宣传，吸引优秀学生来本专业学习，或毕业后继续来深造。这将有利于吸引资深教授开课，提高通选课的“可尊重性”。这个建议听起来很有道理，但真正实施起来并不是那么容易。任何改革都涉及权力和利益的再分配，关乎院系的制度性安排、教师对本专业的忠诚以及人们行为习惯的惰性。专业内涵的改造将导致一系列大学建制的改造，如院系存在的合理性和合法性、专业团体的构成、教务和学籍管理、教师的归属和工资待遇、学生的归属和管理、学校财务和资源的分配、管理人员的再分配等等。如果专业的规划和管理集中到学校，势必会减少院系的经费收入和资源配额，教师对专业的理解和忠诚以及长期以来形成的教学管理制度也不是一朝一夕可以改变的。例如，早在上个世纪 90 年代，北大教务部门就提倡各个院系的课程对全校学生开放，主要基础课实行滚动开课，同类课程排在不同时段，考试实行 A、

B 卷，但是由于院系之间的利益分割，这些比上述建议更温和的做法也一直都没有被落实’“

另有学者指出，在当前商业气息日趋严重的社会氛围里实施通识教育，需要考虑本科职业学院在综合性研究型大学里的定位问题。十八岁左右的高中生一毕业就直接上职业学院，其目标通常是为今后找一个赚钱的职业，加之职业学院的课程应用性过强，很难对学生进行有效的通识教育。如果将职业训练改为本科后教育，学生先学习四年文理基础学科课程，然后才报考职业学院，那么既可以强化本科阶段的通识教育，又能确保进入职业学院的学生之前已经受过最好的基础性教育，本科的通识教育也才能比较从容地设想、强化和改善。这个建议听起来也很不错，但实施起来也有难度。目前职业学院开设的都是“热门”专业，给大学带来了经济收入和社会资本，也为这些专业的教师的科研成果转化和生活福利带来了机遇。如果将本科教育推迟到研究生阶段，势必会导致生源、财源和人员编制的减少，有关学校领导、专业管理人员和专业教师可能会抵制。目前我国人才市场对此类专业本科毕业生的需求也会给反对者提供一个合法性理据，尽管培养此类学生的任务是否应该放在北大这类国内一流的综合性研究型大学里尚有待商榷。

还有学者提出，为了更加有效地实施通识教育，需要加强通选课的建设和管理。如，设立分领域的学术委员会，对课程进行严格的审查和筛选；增加通选课的学分比例，优化课程结构和内容；鼓励教师钻研为非专业学生开课的问题，并鼓励不同专业的教师在一起对学科之间的异同进行理论和实证研究，以便为通选课的整体设计提供科学依据；邀请资深教授开课，提高课程的质量和“可尊重性”；增加经费投入和对教师的奖励，为教师配备教学助手等。这些建议听起来也很有道理，但实施起来却困难重重。根据课题组的调查，北大的通选课对拓宽学生的知识面和思维方式有一定帮助，但由于我国高校硬性规定的公共必修课（“两课”、体育、外语和计算机等）占了约 40 个学分，通选课 16 个学分明显不够，只占总学分的 12%左右。在管理上，北大虽然成立了元培计划管理委员会和新的导师队伍，但由于人员不够，尚缺乏分领域的学术委员会。在大学普遍重研

究轻教学、重专业课教学轻通选课教学的氛围里，教师开设通选课的积极性不够高，院系也很难派最好的教师到学校开课。由于缺乏必要的宣传和讨论，通选课的定位也不够明确。虽然学校制定了衡量通选课的标准，但不少院系领导和教师将通选课误解成：（1）“通俗课”——用浅显的方式向非专业学生讲授一些有趣的问题以及学科里的非科学故事和史话；（2）“通论课”——泛泛地讲授本学科的整体概念、结构与方法，点到为止。学校目前对通选课有少量的经费支持，但财务管理制度僵化，需要教师先垫付再报销，让教师感觉经费不仅太少，而且使用起来也很不方便。

还有学者指出，在中国实施通识教育不宜过快地在制度上实施变革，而需要循序渐进，先在课程内容、教学方式和评价方法上下工夫。如，精选课程内容，引导学生多读经典原著；在不得不实行大班授课的情况下，结合课堂讲授与小组讨论，并配以研究生助教制度；引入形成性评价、学生自评和他评等多元评估方法等。这些措施都有其合理性，但具体实施还有待教师整体水平的提高、学校设备和教学经费更大的投入以及社会诚信度的提升。如果教师自己都没有精读原典，如何为学生精选学习内容？如果学校无法提供足够的经费和场所，教师如何组织小组讨论并聘请研究生担任助教？如果学生奖学金的评定以及保研和考研都需要精确到小数点的成绩绩点作为衡量标准，教师又如何可能采取除百分制考试以外的评价方式来考核学生？

另有学者指出，通识教育不能只通过知识和技能的传授，更重要的是要营造一个适宜的学校文化，对学生的素质进行全面陶冶，例如安排学生跨专业混住，鼓励学生以住宿地为单位开展跨学科活动，住宿地的建筑和设施应该有利于学生之间和师生之间频繁、方便地交流等。然而，实验表明，元培班跨专业混住的安排却成了一把“双刃剑”：一方面为不同专业学生之间的交流提供了机会，在一定程度上了解了其他专业的情况；但另一方面减少了与同专业学生深入交流的机会。在双轨制下，由于元培学生在学籍管理上不隶属于院系，很多院系的管理人员不把他们当成“自己的学生”，课程调整、学术讲座和学生活动等信息都不通知他们；而元培学生不与同专业学生住在一起，类似信息无从了解。新的住宿安

排没有完全达到设计效果，还与学生不适应有关。传统的专才教育模式下的班级编制和住宿方式是用自上而下的制度把相同专业的个体聚集在一起形成专业团体，这种方式省去了很多人际沟通的成本消耗，是一种更具工具理性的经营专业学习的策略。专业知识和技能的培养是最重要的目标，个体因这种制度联合而产生的人际关系与交往则是实现专业学习目标的手段和副产品。因此，个体的交往能力和社会性被“包办婚姻”制度“催眠安睡”，处于更多的“懒惰依赖”状态。而在元培班这样一个通识教育模式下组合起来的群体中，学生需要主动寻求制度外专业资源的会聚。在这个过程中，学生的交往能力和社会性得到了刺激、挑战、培养和提高，但由于不适应这种模式，加之外部配套条件不成熟，专业学习压力很大，这比人际沟通和跨学科交流更加“致命”，对他们的前途更重要，因此不少元培学生表示，如果可以选择的话情愿与本专业同学住在一起。也许，今后专业内涵的改变导致双轨并轨后，学生的认同感可能更多地来自住宿地，能够相应地淡化他们因为不与同专业学生住在一起而带来的失落感。

六、总结

至此，本文以元培计划为例，对与通识教育与专业教育之间关系有关的重要概念和做法进行了初步的分析，并对各种改革建议已经或有可能遭遇的困境进行了简单的探讨。余下来要问的、也是更重要的问题是：“为什么通识教育的理念听起来如此吸引人，但具体实施起来却如此困难？到底是什么使这个看起来诱人、闻起来扑鼻的‘香摸摸’吃不到嘴里？”改革开放以来，通识教育的议题在我国已经讨论了近二十年，相关的实验也很多，但实施起来总是困难重重，大家对它似乎始终抱有一种“爱恨参半”的矛盾心理。

从上述分析看，尽管赞成改革的学校管理者和教师用心良苦，元培计划的实验也已经进行了五年，但制度环境的制约、传统习俗的惯性、各方利益的冲突、人的认识的局限性、教师整体水平和物质资源不足以及这些因素的相互作用，都对它的实施过程和效果产生了牵制作用。也许正是由于这些目前难以逾越的困难，元培计划采用的是对“通识教育”的狭义定义，即只包括专业教育之外的那部分教育，主要途径是通选课、学科大类平台课和通过学生集中管理和住宿而创

设的隐性课程；而“在低年级实行通识教育，在高年级实行宽口径的专业教育”的提法反映的就是这样一种理解。然而，即使是如此谨慎的设计，真正实施起来也如此困难。而本文采用的是“通识教育”的广义定义，即不仅包括非专业教育而且包括专业教育，目的是希望通过民主化改造，在现代社会仍旧保留“自由教育”(liberal education，又称“博雅教育”)的精髓。因此，其困难之大、过程之艰难，就可想而知了。

需要指出的是，元培计划作为一种新生事物，目前还处在艰难的探索阶段，很多措施还没有形成制度。即使是本文所分析的它对通识教育与专业教育关系的处理，也只是前进道路上的一种思路而已，还有待不断修改和完善。新制度的形成必须在旧制度的夹缝中找到生长的空间，这是一个艰难的过程，但正是在这个过程中新的制度才被不断建构起来。本文将元培计划作为一个案例进行分析，并不是对其成败进行评价，而是希望指出，任何改革都离不开特定的历史情境和条件，即使是在北大这类国内一流的综合性研究型大学里，实施通识教育也需要适宜的社会、文化、经济和心理大环境作为支撑。作为一种人才培养模式，通识教育不能只是开设一批通选课，在专业教育和学校文化中贯穿通识教育的精神，而且还需要创设一个支持性环境，并在理论和实践层面探讨一些深层次的问题，如：通识教育的内涵、作用和限度是什么？与专业教育到底是什么关系？实施通识教育的具体途径是什么？如何改造过于狭窄的专业教育？如何营造一个适合通识教育的学校文化？不同学科（如基础学科与应用学科）、不同人才培养目标（如学术研究与职业训练）和不同类型的大学（如研究型与教学型、综合性与专科类、普通大学与职业高等学校）需要什么不同类型的通识教育？各类利益相关者（学校内外管理者、教师、学生及其家长、人才市场）对通识教育持有什么相同和不同的动机、需要和期望，如何协调这些异同？在我国现阶段实施通识教育到底有何等可行性和实效性？这些问题已经超出本文的范围，期待着更多的学者和实践者对其进行深入探究。

（本文作者陈向明系北京大学教育学院教授，博士、博士生导师。）

复旦大学蔡达峰副校长纵论通识教育

蔡达峰

老师们、同志们：

按照学校部署，在此作个人发言，供大家参考和讨论。

在年初的务虚会上，校领导班子专题讨论了通识教育，并决定上半年在全校开展通识教育大讨论。在书记校长的直接主持下，大讨论的筹备工作基本完成，今天专门召开动员大会。

为教学而召开全校教师大会并动员大讨论，这是意味深远和令人鼓舞的事情。当然，大学探讨教育问题，犹如个人关怀自己的生活一样天经地义。大学是讲究理性的地方，好的大学总是善于发现自己的问题。今天的会议以及将要开展的讨论，表明了复旦对自己的态度，反映了一种社会责任感、思想境界和忧患意识。我们希望通过学习讨论，激发全校乃至社会对教育本质和大学使命的重视，有了重视，学生的培养就更有希望了。

一、 通识教育的历程

通识教育在欧美倡导了百余年，可算是高等教育中既经典又最具活力的理论。尽管它有过各种观点、做法及其争议，也面临着新挑战和变革，但它对人才培养的作用得到广泛认可。

通识教育是什么呢？让我们先来浏览一下它的几个历史片段。教育界把通识教育的精神追溯到古希腊亚里士多德提出的自由教育，这种教育以发展理性、培养心灵为目标，而不是专为有用而进行的训练，当然，这是针对自由人而不是奴隶的教育。

随着西方民主政治的发展、科技的进步和社会分工的加快，所有人都作为自由的公民并参加社会生产，专业教育和知识的工具价值获得重视，大学的职业训练功能突显，教育服务于特定社会阶层的文化特征开始削弱，于是，西方始有人努力捍卫自由教育的传统。19世纪英国的纽曼在《大学的理想》中，坚守自由

教育观，强调教育的重点是培养理智。穆勒主张将专业培训从大学中剔除。欧洲 20 世纪初的新传统教育思潮以及后来的复兴古典自由教育，都曾努力重塑大学精英教育的理想。

美国最早的大学教育，以欧洲古代“七艺”课程为主，到了 20 世纪，美国的大学开始形成了具有美国特色的通识教育。1828 年发表的《耶鲁报告》，强调大学的目的在于提供心灵的教养，排斥实用技艺科目。1909 年，哈佛校长洛厄尔将通识教育与自由教育进行了区分，强调将通识教育作为专业化前期的知识准备。

1919 年，哥伦比亚大学开设了一门“当代文明”的经典选读课程，内容涵盖了西方文明主要门类，要求学生不分科系，每周选读一本，使他们从西方经典中获得人文素养，以平衡偏重职业训练的教育。

1929 年，芝加哥大学推出“赫钦斯计划”。赫钦斯校长认为“高等教育的首要目的是发展理智能力，其他的任何目的都是次要的”。而课程要建立在基本而且具有永恒价值的研究上，他要求学生精读西方经典，因为这是“古今人类的智慧精髓及文化宝藏，是通识教育取之不尽的教材来源”，大学生应当成为经典所代表的文化的承载者。

1945 年，哈佛大学发表《自由社会的通识教育》红皮书，明确提出通识教育是将学生培养成民主社会中责任者和公民的教育。20 世纪 70 年代，哈佛又一次进行通识教育改革，提出要将学生培养成“有能力有理性的人”，并制定了“核心课程计划”，设立了核心课程的管理和师资实体。1982 年，它把核心课程调整为外国文化、历史研究、文学艺术、道德评判、科学、社会分析、定量推理等 7 大领域。2004 年又发表了《关于哈佛学院课程调研的报告》，重申本科教育的自由教育性质。直到今天，哈佛乃至美国的通识教育还在不断争议中不断扩大其影响，不妨可以说，美国高等教育今天之强大，与其长期重视通识教育有直接关系。

当然，现代通识教育已有别于古典自由教育，其对象由上流社会子弟扩大到所有受教育者，其目标已从培养贵族转变为优秀公民，其内容也不再排斥实用的专业教育，它更重视时代的要求，更适应社会的需要，但它根本上还是强调个人心智教育，坚持塑造文化精英的理想，而不是为了取悦于大众。

美国的通识教育在二战后被介绍到日本，被称为“一般教育”、“自由教育”或“教养教育”。到 1991 年，除少数私立大学外，日本的四年制本科教育，前两

年均为通识教育课程，后两年均为专业课程，而东京大学则是专业课程与通识课四年并行。1998 年和 2000 年，日本大学审议会提出了《21 世纪的大学和今后的改革方案》和《全球化时代的高等教育》两份报告，指出本科教育阶段主要进行一般教育，专业教育则集中在研究生阶段的设想。

在香港，1951 年创立的崇基学院开设了“人生哲学”课程，1963 年转入香港中文大学后，改为通识教育课程。90 年代后，港中大的通识教育课程被香港高校普遍接受。

在台湾，东海大学最早提出“宏才教育”理念，旨在使学生“对自然界、社会和人生能作综合性之了解，以助成其对整个文化的基本认识和其全般人格的发展”。1992 年，台湾教育主管部门规定“为扩增学生知识领域，各校应开设有关人文、社会、自然科学类通识科目，以供不同院系学生修习”。

在中国内地，现代意义上的大学自清末民初从西方引进，在当时救国图强的形势下，“经世致用”的专业教育为大学所青睐，于是，蔡元培先生提倡大学要“融通文理两科之界限”，培养“硕学闳才”，指出“教育乃养成人格之事业也。”“教育是帮助被教育的人，给他们发展自己的能力，完成他们的人格，于人类文化上能进一分子的责任。”梅贻琦认为大学教育应以“通识为本，专识为末”。潘光旦说“教育的理想是在发展整个人格”。竺可桢说：“大学教育的目标，决不仅是造就多少专家如工程师医生之类，而尤在乎养成公忠坚毅，能担当大任、主持风会、转移国运的领导人才。”

由于社会的不断变化，我国对通识教育没有持续的关注和系统的研究。到 20 世纪 90 年代前，在计划经济体制下，国内本科教育都以专业教育为主，并具有行业化倾向。1995 年，原国家教委在部分高校进行加强高等学校文化素质教育工作的试点，目的是通过加强对大学生的人文社会科学方面和自然科学的教育，提高大学生的文化品味、审美情趣、人文素养和科学素质，这说明大学对单一的专业教育格局开始了反思。1999 年召开第三次全国教育工作会议以后，全面素质教育的理念开始广为推行，但其实践的困难也同样广为存在。同时，素质教育、通识教育、通才教育、普通教育、综合教育、人文教育、博雅教育等诸多概念并行合用，内涵莫衷一是，探索也不深入，应试教育、实用教育仍有强大的社会需求。教育的本质问题还需要我们深入认识。

二、 通识教育的内涵

通识教育的历程告诉我们，它是培养社会精英的理性和心智的教育，是人格的教育，是对抗大学实用化的策略。概括地说，它是大学基于对人与社会本质的认识而提出的一种教育理论，其核心命题是“为什么样的社会培养一部分什么样的人”，其基本要素是：人与社会、教育与大学。

通识教育的内涵告诉给我们，我们的通识教育应该要有自己的针对性，要针对中国社会、传统、时代与国情，针对我们的学生、家庭和职业界，要思考和探索中国当代大学的使命，坚持教育的本质，这才是符合通识教育之道。

1.关心学生的发展

首先，我们要关心学生的发展。坦率地讲，大学很善于制定各种崇高的培养目标，比如领袖、精英、栋梁等等，但必须看到，如果没有实质性的关怀，这种目标至多是一种期盼或愿望。关心学生的发展，首先是要坚持以人为本的教育，培养健全的人格是培养各种社会英才的基础，大学教育必须尽力让学生感悟人生真谛，诸如生命与生活、幸福与自由、个性与尊严等，都是人生本质的要素，而本质的力量才是现实生活永恒的精神支柱和发展动力。在“大学培养什么人”的问题上，通识教育的议论特别丰富，诸如培养自由人、完整的人、人性的守护者等等，都具有真实的内涵。

我们的学生需要什么呢？他们急切需要的东西是否真的很重要呢？他们是否真正认识自己的需要呢？或许他们承受着太多的压力，以至于顾不上领悟自身的价值和生活的真谛，忽视了心灵的力量。或许他们看到了太多实际的诱惑，以至于将自身的价值与财富的积累视为一体。或许他们已经饱尝了应试教育成功的喜悦和独生子女家庭的宠爱的温暖，以至于经不起些许的失败和挫折。由此，我们不禁要反思，大学是否已经足够理性地研究着这些问题，是否有足够的能力把人生的道理更好地告诉每个学生。如果缺乏对人生价值领悟，他们何以发展自己，何以影响社会。

我们可以从各种角度理解学生的需求，并给予不同的指导，专业的、职业的或兴趣的。但大学对学生的基本期望是使其成为国之栋梁，这是人格期望、民族期望，以此理解他们的需求，则是本质发展的需求。国之栋梁，不仅要有专门的知识，还要有智慧、胸怀和精神，这正是学生普遍不足、教育普遍忽视的、社会

切实需要的。

我们需要通识教育，就是要尊重和满足学生的本质需要，促进他们的长远发展。就是为了给学生开拓前程的力量。我们要告诉学生，每个人都是有力量把握自己的未来，而力量在于心中，不在手中。我们要告诉学生，认识本质才能把握未来，学习不是为了职业，而是为了把握人生。我们要告诉学生，未来取决于能力的发挥，能力的培养比利益的获得更重要，而能力的基础是求知欲，是对本质的追求，对生活的热情。

2.关心社会发展

其次，我们要关心社会的发展。通识教育研究为什么样的社会培养人的问题，其实，培养什么样的人与建设什么样的社会，是不可分离的一个问题。社会是指既相对独立又利益相关的群体及其关系。通识教育就是要使得学生把握个人与社会之间相互促进的关系。李登辉老校长说过：“近代教育的思潮，是由个人与社会对抗的观念，进而至于个人与社会调和的观念。教育的最高目的。是要把个人潜伏的心能，尽量引导使之发展，以替社会谋福利。”个人发展与服务社会并不矛盾，任何专业的学生都可以在这里寻求最有价值的人生途径，而且惟此才是正道。个人应该为社会奉献才智，社会应该给每个人以发挥才智的机会，但都未必可以充分。所以，大学应该告诉学生如何去寻求心能与德行的结合，使他们理解其中的道理，并成为这些道理的实践者、推行者和得益者。

中国社会正处在黄金发展期和矛盾突显期，在财富迅速积累的同时，功利意识也在蔓延，贫富差距和权力公平问题突出。为了构建和谐社会，为了社会的科学发展，大学应该告诉学生什么？我们要培养学生的理性，使他们能够客观地理解中国社会发展过程和目标，坚持长远地和全面地看待个人与社会的发展需要，能够坚持社会的公平正义原则，尊重法制和道德，能够引领和带动周围的人。

中国社会正处于国际化的进程中，在学习西方先进事物的同时，在经济全球化的趋势下，我们的思想和文化，包括中国的大学教育都面临巨大的挑战，为了维护社会命运之根本的民族和国家利益，建设社会主义的核心价值体系，大学应该告诉学生什么？我们要建设真正意义上的中国大学的通识教育，使我们学生有民族忧患意识、文化自觉意识和历史责任感，引导他们关注历史文化与传统精神的当代处境，培养他们的文化接受能力和创新能力，从本土文化中获取力量，成

为传承文明的人，开创新风尚的人，而不是赶时髦的人或追风的人。

3.关心教育本质和大学使命

通识教育不是为了课程、院系和学校，而是为了实现大学的使命，但这种基础性和前瞻性的教育使命，实难在急于功利的社会中得到重视，如何坚持大学使命？如何处理实现的压力和利益关系？胡锦涛同志强调忧患意识，中国知识分子有先天下之忧而忧的传统，今天，大学的最大忧患应在于学生和民族的未来，我们如何培养和谐的人，进而促进社会的和谐？

教育本质上是为了启迪良智，教化大众，推进文明，这种功能在社会实践中具有持久性、基础性和前瞻性的特征。但教育的本质会在办学中演变、淹没或异化，犹如大学要告诉学生如何在现实生活中把握人生一样，大学必须自觉地维护教育的本质，否则，大学无法真切地关心学生，关心社会。通识教育就是这样一种努力。

这里我们要特别注意办学中的功利主义倾向，以自己的利益而办学，无论是个人本位、部门本位还是学校本位，都有违教育的本质。我们忧虑地看到，大学在备受青睐的同时，教育则被蒙上了交易的色彩；职业界在备受追宠的同时，社会则被误解为市场，并过分地主导着大学与学生。一些学生及其家长们片面地追求实用的课程和专业，我们的大学往往也选择习惯了的教育方式，不愿意承受压力。而当教学双方以功利构成需求关系的时候，教育的本质如何维护？大学的使命如何认识和实现？

推进通识教育是履行大学的使命，它没有具体专业利益，没有职业利益，甚至没有专门的知识针对，如果不坚持大学的使命，难以理解它的需求机制。如果我们坚持着知识实用的观念，如果我们坚持只传授自己的熟悉的专业知识的话，那通识教育恰恰就是那种看来最无用的东西，就不会得到器重。传播知识是大学的任务，但不是最终使命，知识的更新照样要淘汰那些拥有学位的但没有好学精神的人，社会的变化照样要淘汰那些有优秀成绩但缺乏信念的人，生活的挫折有时可以轻易地摧毁知识的积累甚至人生。所以，无论大学还是学生，都需要超越自身的局限来理解自己的发展，抛弃应试教育的思维方式，抛弃本位的功利意识，为自己开创广阔的发展空间。

教育既要热情，又要能力。通识教育是心灵教育，它启迪学生的自觉，所以，

教师的心能是至关重要的动力，但教师的动力源自哪里？传统或使命？利益或指令？心灵的教育只有靠自己，教师也有自我发展的问题，也要专业以外的东西。科研和管理若无精神的力量，也难有大作为。通识教育有利于教师在启迪学生的同时提高自己，但除了鼓励教师参与通识教育，大学还可以做些什么哪？

这里，顺便讲一下专业教育与通识教育的关系问题。其实，它们有不同适用性，应该可以相互补充和结合。如果要有所强调的话，那是针对有所轻视的倾向，针对社会和个人发展中的问题而言。我国的基础教育有知识分科和应试导向特征，我国的高等教育更以专业教育为特征，并有职业化倾向。这种特征提醒我们必须看到专业教育以外的问题，比如，如何帮助学生理解人生和社会问题，除了专业知识和技能，大学应该再给予他们什么呢？

通识教育不是指拥有广泛的知识，不是通才或通俗教育，也不是复合型教育，因为它针对心灵和人格，所以称不上专业知识，犹如文学、历史不属于职业教育一样，它追求将知识、思想、精神与人格的培养的紧密结合，从这个角度说，专业课程意义和功能的提升，是通识教育推进的目的和希望所在。如果我们关心一下专业、职业与事业的关系，教师、院系的学科特征与学生教育要求的关系，我们或许就可以在推进通识教育中来调整和发展专业教育。

三、 我们的实践和问题

对于一所大学来说，推行通识教育需要一个全面的策略，需要遵循教育规律和自身的实际条件，设计专门教与学在课程与环境中的关系与调整办法。就我校近十多年的教育教学改革来看，1994年提出了“通才教育、按类教学”的思想，将全校本科专业按12个大类组织基础教学。1999年，根据全国教育工作会议“全面推进素质教育”的精神，学校提出了“宽口径、厚基础、重能力、求创新”的教育理念。2002年，开展了文理教育大讨论和课程设置调整，这是很有意义的工作，它将全校的课程分成综合教育、文理基础教育和专业教育三大板块。初步形成了以综合教育和文理基础教育为特色的课程体系。其中综合教育课程有人文学科与艺术、社会科学与行为科学、自然科学与数学三大组，它们的设计意图是：推进跨学科教学、适合所有低年级学生选修、具有综合的训练要素与目标、增进师生交流、引导低年级学生开展学术研究。每组开出70多门课，共300余门课程。学生在这四个板块中各需要修读一定的学分。此外，设立了外语、计算机、

体育等专项课程。文理基础课程设有人文、法政、经管、自然科学、数学、技术科学和医学七个大类，它们的设计意图是：严格的学科基础教学，课程必须具有公认性和权威性。

1.核心课程建设

课程体系是通识教育的核心任务，而处理培养目标、内容体系与课程设置之间的关系是其中的难点，这需要有创新精神和科学办法。总体上看，通识教育课程设置的基本特征表现在“宽度”上。首先是内容上的“宽度”，它给予学生不同领域的课程及观念、思想和方法，如：通过了解社会与自己、中国与世界、传统与现代，开阔视野和心胸，陶冶心灵和精神，热爱生活和社会，学会理解与合作，崇敬理性和真理，以实现培养效果上的“宽度”。其次是学生的“宽度”，各类专业的本科生都可以修读这些课程。从这个要求说，综合性大学比较容易实施通识教育。必须指出，这种“宽度”正是研究型大学本科教育与职业教育的区别所在。美国博耶研究型大学本科教育委员会认为，1998-2001年期间，研究型大学本科教育最重要的行动是重构通识教育课程体系。哈佛大学提出“使每个哈佛大学的毕业生都受到广泛的教育，并且在特殊的学术专业或领域受到训练。

2005年复旦学院成立，2006年，又成立了“复旦大学通识教育研究中心”，它是一个跨学科的研究机构，这便于它围绕学校的通识教育实施方案，探讨有关的理论与现实问题。经过广泛研讨，通识教育研究中心提出通识教育核心课程建设方案，它将核心课程设置为六大模块：即文学经典与文化遗产、哲学智慧与批判性思维、世界视野与现代化认识、科学精神与科学探索、自然生态与生命关怀、艺术创作与审美体验。核心课程建设在通识教育实践中具有基础性地位，是本科生必修课程，它要体现复旦在本科教育中最基本的要求，帮助学生形成基本的人文修养、思想视野和精神感悟。具体说，

（1）文学经典与文化遗产课程的设计意图是：人生情感境界和人格的根基是民族文化的精神与生命，这就是精神家园。民族的古典文学经典最直接有助于精神的构建。课程强调让学生直接阅读作品，重点讨论和分析作品的创作契机及境界，使学生体会汉语在表现人生境域与人生感悟方面的精彩。

（2）哲学智慧与批判性思维的设计意图是：了解中西不同的思想境界，对于学生形成人生的智慧境界、批判性思维具有根本的重要性。课程强调哲学经典

的导读，帮助学生找到一条进入哲学家的思想境域的门路，使他们能批判常识性偏见。

（3）世界视野与现代化认识的设计意图是：中国开始全面进入当代世界的历史进程。欧洲各国是原发的现代化国家，并有深厚的古代传统。通过了解欧洲现代化的历史进程及其理论探索，有助于学生真正理解当代西方世界及西方文明的本质，并由此去思考本民族的现代化道路。课程强调以欧洲各国的现代化进程及思考作为教学重心。

（4）科学精神与科学探索的设计意图是：科学的思想进程和辉煌成就是西方思想与学术的精彩之处，它代表了人类理性精神的成果。学习科学应领会知识之精神意义，这有助于学生深入到科学的理性维度之中，养成学术精神。课程强调以科学思想与方法为教学重点。

（5）自然生态与生命关怀的设计意图是：生命科学的进步及其所关联到的生命伦理问题，关系到人类生存价值，而自然生态危机则关系人与自然的生存关系。课程强调在自然生态、生命科学与生命伦理三方面的联系中，让学生掌握生命科学的基础知识以及思考自然生态与生命伦理等问题。

（6）艺术创作与审美体验的设计意图是：艺术开启和守护人的想象力、感悟力等心灵的力量，艺术还关乎人生的高尚情操的养成，关乎对时代与命运的领悟，关乎人类生活的真理的发生。艺术实践的亲身经验，在创造性人才之培养中都具有基础性的地位。课程强调艺术赏析与创作结合，让学生尝试创作，而不只是停留于赏析。

2006年，通识教育核心课程正式开设，标志着复旦的通识教育进入实质性建设阶段。在许多教师的热情帮助下，至今已开设了100多门次，教学内容与方式也有了新意，社会反响良好，学生普遍欢迎。当年新生中，全校共有4200多人次的学生选修了核心课程，76.54%同学选修了1门课，其他同学选修了1门以上，二年级以上学生也很有修读热情和需求。

课程体系建设是一个系统的任务，包括内容体系与课程结构调整、课程管理制度、学生选课管理制度等。在实践中，我们已经面临许多困难和问题：（1）虽然课程内容是整体设计的，但课程修读目前仅限于1-2门课程的学分，这涉及课程结构与学分结构的问题。（2）虽然课程板块有价值追求，教师也精心准备，但

具体课程的教学内容不够精准和成熟。(3)虽然,阅读、研讨和写作的教学方式与助教制度已经推行,但经验积累不够,制度不完善,设施资源不充分。(4)虽然各院系和部门大力支持,但课程组织与管理仍不顺畅,制度建设相对落后。(5)虽然已经举全校之力开出部分课程,但课程总量仍相当不足。建设通识教育课程,需要有学科与师资,要有一批各学科热衷于通识教育的优秀教师来承担课程,要有大批的教师支持和关心通识教育。显然,这也可能是我们沉重的建设任务,我们的开课管理的制度和政策没有跟上,质量管理仍缺乏保障。总之,我们在通识教育核心课程的教学能力与管理能力仍不够成熟,需要加快提高和改善。

2. 学生培养管理

复旦学院成立的同时,我们创立了四个书院,保证了所有新生不分专业地接受全校性的学业指导和生活安排等,这为推进通识教育提供了体制环境。2006年,学校在上海市开展了自主选拔学生的实验,近300名学生进入大学后不分专业接受为期一年的文理基础教育。

复旦学院是教育资源,复旦新生多了一种环境体验和思考内外关系的机会,这种经历将对人有长远的影响。但复旦学院仍不完善,它仍是体制中的特殊部分,它与学科、课程应是什么关系?这种关系如何表现在它与其它机构管理职责中?书院如何实现住宿与教育的双重功能?看起来,我国大学通识教育的推进,从知识到课程,从教师到学生,从培养目标到管理制度,都可能要走“拓宽”之路,打破现有的体制局限。

通识教育虽历史悠久,但我们的实践毕竟有限,难免因误解而有疑虑,因此要不断了解和研讨。教育只有更好没有最好,愿这次全校性的教育讨论,能够创造一种不断发现问题、交流看法、总结经验、提高认识、寻求思路、振奋精神的机会和氛围,促进我校本科教育向更深更高的目标提高。

由于工作需要,我学了一点点通识教育的知识,也很认真地准备了这个发言稿,但毕竟不是专家,见识浅薄,所言不当,请大家包涵,谢谢大家的耐心。

(本文作者蔡达峰系复旦大学副校长,教授、博士生导师。)