

国外高等学校 课程改革的动向和趋势

贺国庆 华筑信 主编

河北大学出版社

本课题研究受到河北省教委社科基金资助

责任编辑 朱文富

封面设计 赵 谦

责任印制 闻 利

图书在版编目(CIP)数据

国外高等学校课程改革的动向和趋势/贺国庆,华筑信
主编。—保定:河北大学出版社,1999.11

ISBN 7-81028-583-1

I. 国... II. ①贺...②华... III. 高等学校-课程-教学
改革-研究-世界 IV. 6642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 73650 号

出版 河北大学出版社(保定市合作路 1 号)

经销 全国新华书店

印制 河北新华印刷一厂

规格 :1/32(850mm×1168mm)

印张 8.5

字数 210 千字

印数 :1~3000 册

版次 2000 年 1 月第 1 版

印次 2000 年 1 月第 1 次

ISBN 7-81028-583-1/G·327

定价 :13.00 元

前 言

高等教育的作用从来没有像今天这样受到如此广泛而高度的重视,它与政治、经济、文化、科技乃至社会的关系从来没有像今天这样密切,高等教育实际上已成为人类进步的重要的必不可少的因素。在整个教育系统中,它占据着“龙头”、“工作母机”的地位。在 21 世纪即将来临之际,随着政治、经济、科技和社会的发展变革,全世界的高等教育都面临着新一轮改革浪潮的冲击。

与发达国家相比,我国高等教育起步晚,相对落后。近年来,我国自上而下加快了高等教育发展的步伐,高等教育规模不断扩大,高等教育体制改革取得突破性进展。与此同时,教学改革全面展开。人们普遍认识到,高等学校改革的中心是教学的改革,而教学改革的核心又是教学内容和课程体系的改革,于是教育部出台了《高等教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划》,各地高校教改的一些尝试之举也纷纷竞相登台亮相。更重要的是,人们的观念发生了根本的变革,如有识之士呼吁改变我国狭窄的专业教育模式,大力推行素质教育、通识教育,加强人文教育及文理间的渗透和沟通,注重学生创造能力的培养,鼓励学生的个性发展等等。其实,自第二次世界大战结束以来,国外,尤其是一些发达国家,早已遇到与我们今天相同或类似的问题,早已有过种种改革的举措,其中既有成功的经验,也有失败的教训,很值得我们参考借鉴。

作为一所具有近 80 年历史的省属重点大学,早在多年前河北

大学就感到了形势巨变及兄弟院校竞争的压力,教学和课程改革已提到议事日程。一些教育行政部门的决策人常常问我们,作为外国教育的研究者,能不能介绍一些国外在这方面的做法,这就产生了写作本书的动机。1998年,本课题被正式列入河北省教委人文社会科学重点项目,并列入河北大学教学改革基金资助项目,我们随即投入紧张的研究和撰写之中。

我们遇到的最大困难是资料的匮乏,目前国内尚未见到有关国外高校课程改革的系统介绍,散见于报刊的文章也不是很多,我们只好尽力而为、尽量收罗。好在我们是做抛砖引玉的工作,尽管研究中有这样那样的缺陷和遗憾,但完成了就不容易,就是最大的成功。现在呈现在读者面前的这本小书可以说是我们近两年辛勤汗水的结晶,希望她对我国高校当前方兴未艾的教学和课程改革有所启迪,有所助益。不足之处也请读者批评指正。

本书是集体研究的成果,编著者按章节顺序依次是:贺国庆(第一章)、李素敏(第二章)、张婷姝(第三章第一、三、四节)、刘彤(第三章第二节)、段素菊(第四章第一、三节)、邵长兰(第四章第二、四节)、续润华(第五章)、陈俊英(第六章)、杨学新(第七章)。全书由贺国庆、华筑信任主编,负责策划、统稿和定稿。博士生张婷姝协助做了部分章节的文字加工工作。

编著者

1999年10月

目 录

第一章 美国高等学校课程设置及改革动向.....	(1)
第一节 美国高等教育概况.....	(1)
一、美国高等教育的历史回顾	(1)
二、美国高等教育的类型	(10)
第二节 二战后美国高等教育的发展和课程改革.....	(12)
一、美国高等教育规模的扩充	(12)
二、美国高等教育目标的演变	(14)
三、美国高等教育的课程设置	(17)
四、二战后美国高等学校课程的变革	(18)
第三节 美国高等学校课程改革的动向和趋势.....	(24)
一、普通教育与专业教育并重	(24)
二、科学教育与人文教育并举	(27)
三、既注重基础知识教育,又注重对学生能力的培养.....	(29)
四、高等教育课程的国际化	(32)
第四节 启示和借鉴.....	(34)
第二章 英国高等学校课程设置及改革动向.....	(37)
第一节 二战前的英国高等学校及其课程设置.....	(37)
一、英国大学的创办及其课程设置	(37)
二、兴办大学运动及传统大学的课程改革	(42)
第二节 二战后的英国高等学校及其课程设置.....	(47)
一、战后英国高等教育的发展与改革	(47)

二、英国现行高等学校及其课程设置	(53)
第三节 英国高等学校课程改革的动向和趋势.....	(60)
一、课程设置基础化	(66)
二、课程设置综合化	(68)
三、课程设置选修化	(69)
第四节 启示与借鉴.....	(69)
一、加强基础理论课程	(70)
二、强调文、理、工科课程的相互渗透	(70)
三、增强实践性课程	(71)
四、设置综合性课程	(71)
五、大量增设选修课程	(72)
附录 英国伦敦大学理学部本科生学位课程设置表	(73)
第三章 法国高等学校课程设置及改革动向.....	(82)
第一节 法国高等教育概览.....	(82)
一、历史的回顾	(82)
二、法国高等教育的现状	(89)
第二节 60 年代以来法国高等教育的重大改革 及其对课程的影响.....	(97)
一、60 年代以来法国高等教育的重大改革	(97)
二、当前法国高等学校课程设置状况	(102)
第三节 法国高等学校课程发展的动向和趋势.....	(115)
一、基础化	(115)
二、选修化	(116)
三、实践化	(117)
四、职业化	(118)
五、综合化	(120)
第四节 启示和借鉴.....	(122)
一、高等学校课程的设置一定要与经济的发展密切相连	(123)

二、高等学校课程设置及其改革一定要处理好改革、稳定和灵活三者之间的关系	(124)
三、高等学校课程设置要把握好基础课程和专业课程、理论课程和实践课程的适当比例	(125)
第四章 德国高等学校课程设置及改革动向	(128)
第一节 德国高等教育概览	(128)
一、德国高等教育的历史沿革	(128)
二、德国高等教育的结构和类型	(132)
第二节 德国高等学校课程设置的改革与现状	(136)
一、二战后德国高等教育的发展	(136)
二、德国高等学校课程设置的改革及现状	(141)
第三节 德国高等学校课程设置的发展动向与趋势	(155)
一、课程设置的基础化	(156)
二、课程设置的职业化	(157)
三、课程设置的综合化	(158)
四、设置博士生课程	(160)
第四节 启示和借鉴	(161)
一、把高等专科学校作为发展重点,开设灵活性和实用性强的课程	(161)
二、加快开发设置综合课程,同步培养综合课教师	(162)
三、改善课程结构,加强学科间的渗透交融	(163)
四、加强基础理论课,调整专业课程的设置	(163)
第五章 原苏联和俄罗斯高等学校的课程设置及改革动向	(165)
第一节 俄国及原苏联高等教育发展史略	(165)
一、俄国的高等教育发展史略	(165)
二、原苏联高等教育发展史略	(167)
第二节 原苏联高等教育结构简介	(170)

一、原苏联高等教育的层次结构简介	(170)
二、近年来俄罗斯高等教育的层次结构简介	(174)
三、原苏联高等教育的科类结构	(176)
第三节 原苏联高等学校的课程设置	(179)
一、原苏联高等学校的任务、类型与培养目标	(179)
二、原苏联高等学校教学工作的组织	(182)
三、原苏联高等学校的课程设置	(184)
第四节 俄罗斯高等学校近年来的课程设置和 改革动向	(190)
一、俄罗斯高等学校课程设置和改革的指导原则	(190)
二、俄罗斯高等学校的课程设置	(191)
三、俄罗斯高等学校课程改革中存在的若干问题	(195)
附录 俄罗斯莫斯科大学哲学专业 1993 年课程表	(197)
第六章 日本高等学校课程设置及改革动向	(200)
第一节 日本高等学校简介	(200)
一、日本高等学校的创建与发展	(200)
二、日本高等学校的结构与现状	(203)
第二节 战后日本高等学校课程设置及改革	(209)
一、大学基准化——引进普通教育	(210)
二、大学设置基准省令化——增加专业基础教育	(212)
三、修改大学设置基准——强调课程综合化	(216)
第三节 当前日本高等学校的课程改革	(222)
一、改革背景与目标	(222)
二、大学课程设置自由化	(223)
三、当前大学教学改革现状	(224)
第四节 日本高等学校课程设置及改革发展趋势	(229)
一、个性化	(230)
二、综合化	(230)

三、信息化	(231)
四、国际化	(232)
五、灵活化	(233)
六、调整旧有学科 增设新型学科	(234)
第五节 思考与借鉴.....	(234)
第七章 韩国高等学校课程设置及改革动向.....	(238)
第一节 韩国高等教育发展概况.....	(238)
一、1945 - 1960 年的膨胀混乱期	(239)
二、1961 - 1969 年的整顿发展期	(240)
三、1970 年以来的改革发展期.....	(240)
第二节 韩国高等学校类型及其课程设置现状.....	(242)
一、专科大学	(243)
二、大学.....	(244)
三、研究生院	(251)
四、广播函授大学和开放大学	(252)
第三节 韩国高校课程改革的动向与趋势.....	(253)
第四节 经验与启示.....	(258)
一、强化基础课教学 注重专业课程设置的灵活性和适应性 ...	(258)
二、重视实践性教学环节 加强对学生动手能力的培养	(258)
三、重视对大学生的人文素质教育和全面素质的培养与提高 ...	(259)
四、学校在课程设置及其他改革方面有较大的自主权	(259)

第一章 美国高等学校课程设置及改革动向

第一节 美国高等教育概况

一、美国高等教育的历史回顾

成立于 1636 年的哈佛学院是美国第一所高等学府，它是根据英国剑桥大学伊曼纽尔学院的模式开办的。最初规模很小，仅有一位校长、两三名导师、一名财务管理员、一名厨师、一名总管及几名仆人，20 至 50 名住宿学生。其最初的目标是为社会造就适合的人力，主要培养教会人士。其课程是 1642 年由校长邓斯特（Henry Dunster）制订的。他把欧洲教育发展的三种倾向归结在一起，即中世纪的七艺、文艺复兴时期人文主义对希腊及拉丁古典作品的兴趣，以及体现宗教改革思想的宗教教育。课程中六科来自七艺：文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文，也包括亚里士多德的道德哲学及自然哲学。在语言上，强调希腊文、希伯来文及东方语言，大多数教科书及各科讲授，均采用拉丁文。宗教教育强调新旧约和新教神学。显然，开设这样的课程是要维持培养有学问的神职人员这一清教传统。

殖民地时期的美国一共创办了九所高等学府，除哈佛以外，依次是威廉·玛丽学院（1693 年）、耶鲁学院（1701 年）、新泽西学院（普林斯顿学院，1746 年）、国王学院（哥伦比亚学院，1754 年）、费城学院（宾夕法尼亚大学，1755 年）、罗德艾兰学

院（布郎大学，1764年）、女王学院（拉特格斯大学，1766年）、达特默思学院（1769年）。

1776年独立建国后，美国高等教育受到来自法国的影响，各州纷纷创办世俗的由州控制的州立大学。州立大学面向实际，注重学以致用，为美国提供了众多的实干人才。由于州立大学不再属于某个教派的控制，因而课程更加世俗化，古典科目的比重下降，现代科学的内容增多。与此同时，迫于形势，私立院校也开始改弦更张。如哈佛1800年规定一、二、三年级除攻读古典语文外，还要求学习数学、几何、三角、自然科学、伦理学、哲学和基督教义等课，其他多数私立学院也作了类似的调整。

然而，从总体上看，南北战争前美国高等教育的进展是缓慢的，保守势力仍顽固地坚守固有的阵地，反对一切革新措施。1828年的耶鲁报告认为大学教育应是文化修养的教育而非专业教育或职业教育，古典语文可以陶冶心灵品质，训练心灵能力，是将来专业研究的基础；大学的全部课程应为必修课，德国式的“教学自由”和“学习自由”对美国大学是不适宜的，大学应对学生进行严格管理，约束其行为。耶鲁报告在知识界激起了强烈反响，引发了广泛的争论和批评。从本质上看，其主旨是不合当时的时代潮流的。

美国高等教育真正的变革和发展始于南北战争。史家称：南北战争是美国成为现代美国的起点。仅以工业发展为例，战前美国工业明显落后于欧洲先进国家，战后，经过产业革命浪潮的冲击，短短的二三十年间，美国已成为世界首屈一指的工业强国。经济的繁荣，给高等教育的发展创造了必要的条件，大量的财富和金钱，为高等教育的改革提供了客观的保障。

南北战争后美国高等教育的变革和发展主要体现在以下几个方面：

第一，推行选修制

从 1636 年开始的约二百年中，美国学院和大学效仿英国，基本上是固定课程和古典课程。《独立宣言》的起草人杰斐逊是最早尝试选修制的人，他将弗吉尼亚大学分成古典语、现代语、数学、自然科学、自然史、解剖学和医学、道德哲学、法学等八个学部，学生可以自由选择其中任何一个学部。1825 年，留德学生蒂克纳（George Ticknor）在哈佛大学提出了类似的方案，允许高年级学生选修一定数量的课程。此后，韦兰（Francis Wayland）在布朗大学、塔潘（H. P. Tappan）在密歇根大学都曾进行过选修制的试验。然而，这些试验多以失败告终。事实是选修制在当时的美国没有市场，以“心智训练”为主的文科教育仍占统治地位，新兴的科学无法与之抗衡。

美国大学真正的选修制是南北战争之后开始推行的。南北战争为美国资本主义发展彻底扫清了道路，生产力和科学技术的飞速发展，为高等教育改革提供了客观条件。哈佛大学是选修制的发祥地，而校长艾略特（C. W. Eliot）是选修制最积极的倡导者。艾略特坚信：大学必须为学生提供选择学科的自由；老式学院的始终不变的、狭窄的和仔细规定的课程必须取消。他甚至将选修制作为实现哈佛课程现代化的主要途径之一。他说：“哈佛要坚持不懈地努力建立、改善并推行选修制。在担任校长的 40 年间，他一步步实现了自己的计划。1872 年，哈佛取消四年级所有的规定课程，1879 年和 1884 年分别取消三年级和二年级的所有规定课程，1885 年又大大减少了一年级的规定课程。到 1894 年，一年级规定课程仅剩修辞学和现代语。到 1897 年，整个哈佛的规定课程只有一年级的一门修辞学。

哈佛选修制的实验引起了全国的注意，也招致了许多非议。最大的反对势力来自耶鲁大学和普林斯顿大学。耶鲁校长波特（N. Porter）在 1871 年的就职演说中，谴责选修制是“破坏共同的班级和学院生活的确凿的罪恶”。因为学生既没有成熟，也

没有必要的判断能力。1885年冬，普林斯顿大学校长麦科什（J. McCosh）在纽约与艾略特公开争论选修制的是非曲直。他警告说：许多教育的罪恶可能在自由的名义下出现。他主张保留相当数量的必修课。还有一种观点强调美国学院与大学教育的基本区别，认为前者属普通教育，后者属高深和专门化的教育，因而美国学院无论如何不能与德国大学相比，德国大学允许选修自由，乃因为学生已经历严格的高质量入学准备课程，而美国学院的学生在入学前缺乏这种准备，因此不能推行选修制。选修制的拥护者针锋相对，毫不退让。他们指责严格地依附于古典课程纯粹是偶像崇拜，拉丁希腊文决不比其他学科更适合于“心理训练”。

选修制的意义逐渐为越来越多的人所认可，到19世纪末20世纪初，美国绝大部分高校都或多或少地实施了选修制。1901年的一项调查表明：在97所有代表性的院校中，选修课占全部课程达70%以上者有34所，占50~70%的有12所，不足50%的有51所。

选修制虽然在实践中出现过各种问题或偏差，但它的意义是不可低估的。它打破了传统课程的垄断，大大增加了新课程的数量，特别是科学技术课程的数量；有助于摆脱保守的控制和束缚，维护学术自由的权利。实际上，选修制已成为南北战后美国高等教育现代化的重要标志之一。

第二，输入德国大学模式

历史学家认为：德国学术和大学生生活对19世纪美国大学的影响是近代学术史上最重要的事件之一。从滑铁卢战役到第一次世界大战爆发，共有一万名美国学生留学德国。在某种意义上说，这是高等教育史上最令人惊异的一百年。通过学习德国，美国确立了高等学校的科研职能，提高了大学的学术水平，最终实现了高等教育的现代化。

众所周知，拥有柏林大学的德国是最早实现高等教育现代化的国家之一。其主要做法是奉行学术自由原则和重视科学研究。到 19 世纪中期，先进的德国大学已开始吸引各国的留学生，逐渐产生了世界性的影响。在诸多国家中，正在迈向现代化的美国从德国受益最多。毫无疑问，19 世纪以来的美国高等教育如果没有大量借鉴德国大学的经验，其现代化的进程是必将大大滞后的。

尤其值得注意的是德国大学对后来担任过美国重要大学校长的那些人的影响。这些在德国大学受过训练的教育领导人大多数成为将德国大学移植到新世界的热情的倡导者，直接参与领导了美国大学的现代化运动。如威斯康星大学校长巴纳德，密歇根大学校长塔潘和安吉尔，明尼苏达大学校长福韦尔，康奈尔大学校长怀特，约翰·霍布金斯大学校长吉尔曼，克拉克大学校长霍尔，哈佛大学校长艾略特等等。

第三，兴办研究生院

直到 1800 年前后，美国学院几乎完全是本科机构。有少许学士不时留下来，生活在校园中，被称为“常驻毕业生”，硕士学位无须经过什么特殊的高深学习，只要取得学士学位的人继续交纳三年学费即可获得。南北战争前，哈佛大学、密歇根大学、哥伦比亚大学、密西西比大学都曾尝试过研究生教育计划，但均未能实现。南北战争后，研究生教育逐渐开展起来。耶鲁自 1861 年授予了美国第一批哲学博士学位后，又于 1872 年创办研究生院。1872 年，哈佛也成立了文科和科学研究生院，并于次年开始授予博士学位。然而，直到 1876 年约翰·霍布金斯大学开办前，美国研究生教育一直处于初级阶段，规模小、人数少、水平低、发展缓慢。教育史学者将原因归于当时的美国尚不具备超出学院年限之上的高深学习的条件。

1876 年，在美国独立一百周年之际，约翰·霍布金斯大学正

式开学，曾在柏林大学学习的吉尔曼校长宣布研究生教育和高一级教育是大学最重要的使命。新大学以科学研究和创造性的学术成就作为自己的目标和特征。在早期 53 名教学人员中，绝大多数有过留德的经历，13 人获得过德国博士学位。为了刺激教授们的进取心，霍布金斯招收了最优秀的学生。从创建到 1880 年代末，霍布金斯大学培养的博士总数超过了哈佛和耶鲁两校之和。约翰·霍布金斯的名字逐渐有了一种享誉世界的意义，它象征着美国高深的学术和教学的发展，被人们誉为“设在美国的柏林大学”。

约翰·霍布金斯大学是典型的研究型大学，它代表了南北战争后美国高等教育向高深的学术进军的趋向，史家称之为美国第一所真正的大学，其影响十分深远。在霍布金斯大学的刺激和鼓励下，哈佛、哥伦比亚、耶鲁、普林斯顿这类老的文理学院，开始转变成为真正的大学，按照霍布金斯大学榜样的新大学纷纷成立。到 19 世纪末，大多数美国主要大学都在本科之上设立了研究生院。

第四，颁布莫雷尔法案，举办赠地学院

1850 年，布朗大学校长韦兰曾说：美国有 120 所学院、47 所法学院、42 所神学院，却无一所培养农学家、制造商及机械工或商人的学院。即使到了 1862 年，美国专供功利学科研究的“高级”学校也只有 6 所。

南北战争后，美国高等教育一方面朝着高深的学术方向发展，一方面朝着为工农业生产服务的方向迈进，最终两者殊途而同归，奠定了美国高等教育现代化的基石。

莫雷尔（Justin Morrill）是来自佛蒙特州的国会众议员，他于 1859 年提出赠地学院法案，要求联邦政府根据各州国会议员的人数，每人拨给 2 万英亩土地，由州设置传授工农业科目的学院，然而由于南部各州反对，该提案被布坎南总统否决。1861

年，随着南方退出联邦，莫雷尔旧案重提，并将每人2万英亩增到3万英亩。1862年7月2日，林肯总统正式批准莫雷尔法案。

莫雷尔法案是美国联邦政府在整个19世纪所采取的最重要的行动。法案通过后，赠地学院迅速发展，形成“土地赠予运动”。由于各州情况不同，设校方式各异。其中有28个州单独设置了农工学院；宾夕法尼亚、密歇根、马里兰等州则把土地拨给原已设置的农业学校；伊利诺斯州则成立了工业大学，不久改为州立大学；另有15个州是在州立大学内添设农工学院。康奈尔大学是一所私立学校，领取补助后发展成为著名的农业学府，马萨诸塞州于1865年将部分拨地补助一所私立学院，后来发展成为享誉世界的麻省理工学院。

赠地学院培养工农业方面的高级专业人才，课程包括农业、工艺、军训等，也包括古典学科，但古典学科已失去昔日的支配地位，实用学科受到推崇，钻研理论而鄙视生产的大学传统被改变。妇女也获得了入学的权利。1890年，联邦政府通过第二个莫雷尔法案，规定联邦第一年补助各学院15000元，以后逐年增加1000元，直到每年补助25000元为止。当时南方的黑人仍备受歧视，新法案规定南部17州须革除歧视黑人的积习，否则要为黑人设置水平相同的农工学院，不然联邦将停止资助。

农工学院是美国人的独创，它体现了高等教育民主化和大众化的精神；农工学院通过培养大批实用的经济发展所急需的科学技术人才，为美国工农业现代化作出了卓越的贡献。从此，为社会和经济发展服务成为美国高等学校与教学和科研并列的重要职能。1955年，美国已有赠地学院69所，招收了20%的美国大学生，授予39.9%的博士学位。赠地学院已不仅仅着重农、工等科，而是发展成为大规模的综合大学，在美国整个高等教育体系中，发挥着举足轻重的作用。美国教育史家卡布莱（E. P. Cubberley）说：“联邦政府给予教育的多种补助中，似乎没有别

的补助像拨地兴建农工学院，和以后拨款举办这类教育，获得更丰硕的成果了。”^①

第五，建立初级学院

从南北战争到第一次世界大战，美国高等教育一方面大举学习德国，向着高深的学术进军，一方面通过《莫雷尔法案》，创建农工学院，向大众开放，面向工农业实际，开始了由精英型高等教育向大众型高等教育的转变，初级学院正是在上述两股力量的推动下形成的。

初级学院最早的倡导者是几位从德国留学回来的美国大学领导，如艾略特、塔潘和福韦尔等人。他们认为美国学院的水平仅相当于德国的文科中学，至少前两年是中等教育性质，建议将这两年的任务交给中学。塔潘建议一些水平低的四年制大学与其浪费时光和钱财，不如改成两年制的初级学院，以缓解中学膨胀带来的压力。1892年，芝加哥大学校长哈珀综合了前几人的思想，将大学分为一、二年级和三、四年级两部分，前者称为“基础学院”，后者称为“大学学院”，1896年又将两部分改称为“初级学院”(Junior College)和“高级学院”(Senior College)，这是高等教育史上首次使用“初级学院”一词。哈珀因而被誉为“初级学院之父”。1899年，芝加哥大学决定设置副学士学位，以授予完成初级学院学习的学生。当时初级学院学生的主要任务是升入高级学院。

芝加哥大学的改革措施，使继续升学的学生和中途停学的学生可在二年级末分流，既可集中精力办好大学三、四年级教育和研究生教育，又便于那些想放弃继续攻读学士学位的学生能在获取副学士学位后自然而体面地离开学校，实为一举两得之事，获得众多的称赞。在芝加哥大学的带动下，其周围地区很快建立了

^① 滕大春著：《美国教育史》，人民教育出版社1994年版，第402页。

一批初级学院；一些本科学院砍掉了三、四年级，改为初级学院，伊利诺斯州乔利埃特教育委员会于 1902 年在中学附设 13、14 年级，创办了全国第一所公立初级学院。到 1915 年，美国已有 74 所独立的初级学院，其中公立 19 所，私立 55 所，学生一万多人。由于初级学院的办学目的主要在于连接中学与大学，所提供的是转学教育，因此有人称初级学院为“高中的延伸”。总之，本时期初级学院虽然规模尚小，但已确立了它在高等教育中的地位，使美国高等教育制度产生了深刻的变化，形成了由专科、本科和研究生教育所组成的三级结构的高等教育系统以及由副学士、学士、硕士和博士所构成的四级学位制度。这标志着美国现代高等教育制度的建立。

从规模和水平看，经过南北战争后的改革和发展，到第二次世界大战时，美国高等教育已取得巨大成效。有资料表明：自南北战争后到 1885 年，美国高等学府约为 300 所，1935 年增到 1600 所，1940 年又升至 1800 所。在 1890 年，大学生仅有 15.6 万人，为当时 18~21 岁青年的 3%，到 1935 年，大学生总数达 120.85 万人，为当时 18~21 岁青年的 13%。到 1941 年，大学生总数达 145 万人，适龄青年入学率约为 1/7。与此同时，单个大学的规模也大大扩展了。殖民地时期仅有数十名学生的学院，到独立后达到数百人，到南北战争后又发展为数千人，第一次世界大战后更出现了万人大学。如此发展规模和速度，是当时别国所无法比拟的。

从质量上看，历史上美国的高等教育一直有质量欠佳的恶名。随着民主化而带来的高等教育大众化，更使一些国外学者认为美国高等院校不如欧洲各国办理得谨严，学生水平也不如欧洲各国。然而，经过南北战争后的变革和发展，到二战前这种状况已大大改观。二战期间，美国大学科研成果倍出，原子弹、雷达和盘尼西林等都出自大学实验室，大学科研对战争的最终胜利发

挥了举足轻重的作用。

二、美国高等教育的类型

美国高等教育的突出特点是数量多、层次多、类型多、形式多，严格划分实属不易。美国《标准教育年鉴（1983～1984）》对美国 3253 所高等院校作了如下分类：

两年制高等院校：这类院校有 1214 所，约占总数的 37.4%，它提供的课程与授予的学位至少有 75% 低于学士水平。

四年制高等院校：这类院校有 730 所，约占总数的 22.5%。主要提供学士水平的教育。

专业高等院校：这类院校有 545 所，占总数的 16.8%。它只提供单一领域的课程或数个紧密联系领域的课程，如商业、工程等。可进行学士水平或学士后水平以及两者贯通的教育。

授予博士学位的和综合性的高等院校：这两类院校分别为 167 所和 408 所，分别占 5.2% 和 12.2%，前一类主要是授予博士学位并开设博士后研究，后一类也授予博士学位，但不集中。

不授予学位的高等院校：这类院校为 47 所，占总数的 1.5%，全部都是私立的，它可进行本科和研究生教育，但不授予学位。

新办高等院校：共 142 所，占总数的 4.4%，因课程和学位情况不明，难以分类。^①

实际上，美国高等教育大体分为以下几类：

（一）大学

所谓大学，一般是指规模较大、院系较多的综合性学校，分为本科和研究生院两部分。本科修业四年，授予学士学位，研究生院修业一年或三至五年，授予硕士或博士学位，少数著名大学设博士后教育。

^① 吴文侃、杨汉清主编：《比较教育学》，人民教育出版社 1989 年第 1 版，第 131 页。

按照经费来源和管理体制，大学又可分为私立大学和州立大学两类。私立大学中既有一批享誉国内外的名牌大学，如哈佛、哥伦比亚、耶鲁、芝加哥、普林斯顿、康奈尔、斯坦福、约翰·霍布金斯和纽约大学等等，也有一些规模较小，设备简陋，学术水平平庸的大学。私立大学由私人或教会所设，通常由私人组织的董事会管理，学校经费以私人捐款，学校财务收入以及学费收入为主要来源。一般学费昂贵，学生人数较少，约占注册大学生总数的 1/5 左右。近些年许多私立大学也接受了联邦和州政府的重金补助。

州立大学由州创建和管理，其办学方针由各州委派的校董事会主持，州政府拨款是州立大学经费的主要来源，另由学生纳费，联邦补助和基金会捐助补充。美国有许多在学术水平和教学质量上足以和名牌私立大学相媲美的州立大学，如加州大学柏克莱分校、密歇根大学、威斯康星大学、华盛顿大学、明尼苏达大学、马里兰大学等等。州立大学面向各州建设之需，成为各州人才策源地。

（二）文理学院

文理学院可分为两种，一是独立的文理学院，一是大学的文理学院。招收高中毕业生，修业四年或四年以上，授予学士学位。前两年注重基础教育，课程内容包括人文、社会、自然等基础课程；后两年授予专业课程。文理学院在美国众多学院中居于骨干地位，是学术教育的园地，有的大学不只设置一所文理学院，而是多所共存，如密歇根大学等。还有一些文理学院设立了研究生院。

（三）社区学院或初级学院

初级学院在二战前不受重视，一般属于中等教育领域，战后，高等学校学生猛增，初级学院始显示其强大的生命力。1950年至1970年是社区学院发展的黄金时代。从1969年起，在初级

学院肄业的一年级生已多于在四年制院校肄业的一年级生。

初级学院和社区学院一般修业二年，主要是为学生就业提供所需的知识和各种训练，同时也向他们提供大学预科课程或一二年级课程。这类学院的校名极不统一，或称初级学院，或称社区学院，或称技术学院，或称职业学院，或称推广中心等等。种类繁多，性质也不同，有的是四年制院校的初级阶段或准备阶段，学生修业完毕即升入院校三年级，继续深造；有的是自成段落的普通教育，学生毕业后不继续升学；有的学院针对地方需要，实施职业教育，学生毕业后便于就业；有的对成人进行一般文化和职业教育。简言之，社区学院提供职业教育、补偿教育、社区教育、大学转学教育和普通教育等多种形式的教育。

初级学院收费低廉，修业年限较短，课程设置灵活，切合地方需要，便于就业，深受欢迎。据统计，1958~1959 学年，初级学院学生为38.6 万人，占大学生总数的11.91 %；1968~1969 学年增为128.9 万人，占18.6 %。到 70 年代中期，社区学院的学生已占高等学校在校学生总数的 1/3。

由于社区学院采取开放招生的政策，学生只需交纳少许学费，因此吸引了大量的以前不可能有机会升入大学的青年接受高等教育，为美国高等教育的大众化和普及化作出了极大的贡献。

第二节 二战后美国高等教育的发展和课程改革

一、美国高等教育规模的扩充

二战后，美国高等教育在形式和职能上变化不大，然而大学和学院的数量以及入学人数却有很大的增长，战后美国的高等教育，已由“尖子”阶段，经历“大众”阶段，达到“普及”阶段。如 1910 年美国有高等院校 951 所，入学人数 355000 人，占 18~21 岁人口的5.12 %；1940 年有高等院校 1708 所，入学人

数 1494000 人，占 18~21 岁人口的 15.68 %；1979~1980 年度，有高校 3152 所，入学人数 11596899 人，占 18~21 岁人口的 39.5 %；1994 年有高校 3630 所，入学人数 1300 万，占同龄人口比例的近 50%。厄内斯特·博耶（Ernest L. Boyer）说：“我们已经创造了世界上第一个达到普及化的高等教育系统。它向所有愿意入学的人敞开着大门，并给他们提供几乎没有限制的学科选择。这个高等教育系统以其开放性、多样性和所取得的成就而享誉全球。”^①

美国高等教育结构是由大学、学院和社区学院三级构成的，战后发展最快的是初级学院和研究生教育。1948~1968 年，美国的学院和大学的入学人数从 260 万增至 700 万，1960~1970 年间，研究生入学人数是本科生入学人数增长速度的 1.7 倍；两年制学院的入学人数是本科生入学人数增长速度的 2.6 倍。

战后美国社区学院的发展，有多方面的原因。其一是社会和政治的原因，战后退伍军人依靠联邦政府的资助，纷纷进入高等院校深造，总数达八百万之多。此外，战争期间和战后美国人口出生率迅猛增加，他们大都在 60 年代早期达到高校入学年龄，大量开办初级学院，缓和了升学压力。其二是经济和科技发展的原因。社区学院的基本任务是培养大量只需受两年教育就能从事工作的人员，适应了当时对技术人员的需要，遂得以兴盛起来。其三是适应地方或社区的需要，社区学院与社区关系密切，其特点是根据社区需要开课，满足了社会对各种人才的需要，使毕业生容易就业，遂获以迅速发展。

研究生教育之所以在战后得以迅速发展，一是教育、工业、技术和管理等领域需求受过更高深训练的人才；二是反映了开展科学研究的需要。1958 年 9 月通过的《国防教育法》规定为研

① 马骥雄主编：《战后美国教育研究》，江西教育出版社 1991 年版，第 145 页。

究生提供无息贷款，于次年发放 1000 名研究生奖学金，并在其后五年内再增加 1500 个，这些措施旨在迅速满足美国对高级人才的迫切需求。到 70 年代初，全国开设研究生课程的高校已达到 740 所，可授博士学位的高校 503 所，1976 年研究生与本科生之比达到 1:6.7。哈佛大学、加州理工学院、马省理工学院的研究几乎与它们本科生的数目相等。

二、美国高等教育目标的演变

殖民地时期的美国学院在创办初期以培养教士、传播宗教信仰为主要目的，实施以古典语言文学为核心的自由教育。至 18 世纪中叶，由于殖民地政治和商业的发展，学院才逐步加强了行政官员和法律、医学等少量专业人才的培养。独立建国后，随着社会和生产的发展，需要大批具有专门知识的实干人才，西点军校、伦塞勒多技术学院等培养实用人才的高等学校应运而生。同时，注重实用学科的州立大学也纷纷出现。美国高等学校的类型、办学目的和培养开始呈多样化趋势。南北战争后，面向工农业生产的赠地学院和注重学术的研究型大学同时发展起来，随后初级学院兴起，美国高等教育的类型和目标更加多样化，高等教育已从过去单一的自由教育，主要培养通才发展到培养从副学士到哲学博士各个层次多种学科的不同类型的人才。

第二次世界大战后，美国高等教育迎来了大发展的“黄金时代”。早在 1946 年 7 月，美国总统高等教育委员会即提出要把实现以机会均等为原则的高等教育民主化作为国家高等教育的长远目标。1957 年，美国教育政策委员会发表《在决定性年代的高等教育》所定高等教育目标计有五项：一是为有才能者提供个人发展的机会；二是为传递文化遗产；三是通过研究、创造活动，增加新的知识；四是协助使知识发展成为促使人类生活和社会前

进的工具；五是为公共利益服务。^①

为了进一步澄清日益多样的高等教育目标，1968年葛拉斯（Edward Gross）和葛兰希（Paul Grambsch）曾对15000名大学教师进行调查，发现排在大学前七位的目标是：保护教师的学术自由权，提高或维持大学的声誉；保持那些认为特别重要的专业的质量；确保继续信任，因而支持那些对于大学的经费和其他物质资源有突出贡献的人；跟上时代发展；对学生进行钻研学问、从事科学研究和创造性努力方法的训练；坚持纯科学研究。这项研究被认为是70年代以前对美国大学目标的实质和结构进行的最富开创性和最有意义的研究。^②

1973年，卡内基高等教育委员会发表了著名的《美国高等教育的目的与表现》的专题报告，提出当时及未来的美国高等教育的主要目标是：1. 为学生智力的、审美的、道德的和技能的发展提供各种机会，和为学生更全面的发展成长提供有益的建设性的校园环境；2. 促进全社会人的能力的普遍提高；3. 扩大中学后年龄人口的教育公平（机会）；4. 促进知识与智慧的传播和发展；5. 为社会的自我更新开展对社会批判性评论。^③

关于高等教育的目标，争论颇多，其中论争最为复杂激烈并贯穿始终的是关于美国大学本科生教育的目的与性质的论争。这种论争，集中表现在自由教育（普通教育）、专业教育（职业教育）两种教育价值观的冲突。

自由教育又称为普通教育或通才教育，其目的是培养健全公民，发展健全人格。它是相对于专业教育而言的，是非职业性和

① 滕大春著：《今日美国教育》，人民教育出版社1980年版，第46页。

② 陈学飞著：《当代美国高等教育思想研究》，辽宁师范大学出版社1996年版，第34页。

③ 陈学飞著：《当代美国高等教育思想研究》，辽宁师范大学出版社1996年版，第37页。

非专业性的。通才教育的目标可归纳为以下几项：

①能够增进和保持自己的健康，而且能够负起责任来保护别人的健康；

②能够以适当的语言或文字来表达自己的情感；

③能够保持稳定的情绪，并且养成适应社会的能力；

④对于一切问题，能够作认真的思考；

⑤对于社会、政治、经济方面的问题，能够积极参与讨论，以贡献自己的智慧；

⑥对于生活环境中的自然现象，有正确的了解；

⑦能够欣赏文学作品，并且能够以美的语言和文字来表达自己的思想；

⑧能够欣赏美术和音乐作品，并且能够用美术和音乐来表达自己的情操；

⑨对于人生的意义和价值，有明确而完整的概念；

⑩能够选择一种适合自己才能的职业。^①

专业教育是指专门化的系统知识的培训，旨在为学生从事需要受过专门训练的职业做准备。传统上这类职业专指牧师、律师、医生和教师，现在则包括工科、农科、财经、管理、新闻、教育、技术等等专业性的工作职位。第一次世界大战后，美国工商业飞跃发展，其高等学校为适应社会需求，注重培养各种专门人才，于是大学学科分得很细，所设课程也很专，忽略了基础文科学科，其结果是学生受到很狭隘的大学教育。虽然他们专门的知识较扎实，但对本国乃至世界的政治、经济、文化等缺乏基本的了解，鉴于此，有识之士呼吁加强通才教育和基础教育，以增强学生对人文、社会科学、世界知识的了解。

^① 赵曙明：《美国高等教育管理研究》，湖北教育出版社1992年版，第179～180页。

一般而言，美国大学本科前两年的课程偏重基础教育，后两年和研究生阶段侧重专业的培养和能力的提高。

三、美国高等教育的课程设置

美国高等教育课程种类繁多，有的高校开设了一千多种课程，有正式学位课程，也有各种进修课程和推广教育课程。

就本科课程而言，一般可分为四大部分。第一部分是共同必修课程，即实施基础教育，通才教育的课程，这类课程的学分数约占总学分数的 20%~25%；第二部分是主修课程，即实施专业方向的培训课程，约占总学分数的 20%~30%；第三部分是副修课程，即与主修课程关系密切的课程，约占总学分数的 15%；第四部分是选修课程，即学生可以根据自己的兴趣和需要自由选修的课程。

以哈佛大学为例，其本科生在四年内必须修完 128 个学分，通常为 32 门“半课程”(Half Course)。“半课程”是相对于“全课程”(Full Course)而言。“全课程”指的是一个学年内修完的课，“半课程”是指在一个学期内修完的课。学生一般一学期同时修四到五门“半课程”，每门课周学时为四小时，四年级下学期除上课以外，主要做毕业论文。

哈佛本科生的课程由专业课、选修课和核心课程三部分组成。在本科四年所选 32 门课中，16 门必须是专业课，8 门选修课，8 门核心课。专业课指的是学生所选专业范围所要求的课程，旨在帮助学生掌握该专业领域的基础知识和最新发展动态，同时培养学生分析运用这些知识的能力。选修课可以选哈佛校内以及波士顿地区其他和哈佛大学有合同关系的大学里任何一门课。选修课的目的是帮助学生进一步发展他们的兴趣，并找到他们的辅修科目。核心课程是哈佛大学独具特色的课型，它包括六个学科领域：外国文化、历史研究、文学和艺术、伦理思辨、科学、社会分析。这六个领域又细分为十个部分：历史研究分为两

部分，一部分着重对历史事实的第一手资料的研究；另一部分是对历史事件和过程的二手资料的研究。文学和艺术又细分为三个部分：文学作品、视听艺术、文学艺术所产生的文化背景研究。科学进一步分为物理科学和生物环境科学两大类。外国文化着重介绍美国以外的人类文明，让学生了解不同文化的人们看世界的方式。伦理思辨目的在于激发学生对道德中两难情况进行思考和辩论，培养他们自己对道德问题的判断能力。社会分析介绍社会科学的基本理论和方法，如人类学和社会学。在本科四年期间，每一位学生必须在这 10 大类中选择 8 门，免修的两类必须和学生的专业有关。比如，修历史的学生可以免修两类历史课程，修数学的学生可以免修两类科学课程。每一类中可供选择的课程很多。比如，在哈佛 1994~1995 学年核心课程目录中，外国文化课有 27 门，历史研究课有 29 门，文化艺术课有 48 门，道德课有 12 门，科学课有 26 门，社会分析课有 11 门。核心课程为不同专业的学生提供了一系列共同的课程，使他们不仅对各自的专业有所掌握，而且了解人类知识的主要组成形式。学校希望通过核心课程等形式将学生培养成为通才型的全面发展的人。

四、二战后美国高等学校课程的变革

美国高等教育制度中最重要、争论最多的是教学内容与课程设置问题。本科教育培养通才还是专才，是以普通教育为中心还是以文理教育为中心，还是以职业教育或专业教育为中心，这些历来是高等教育激烈争辩的问题。在创办之初，大学以培养通才为己任，后来才以培养专才为目标。从某种意义上说，大学从培养通才过渡到培养专才是一场革命，适应了从封建社会向资本主义社会的过渡。

当今的大学究应培养专才还是通才呢？美国对这个问题的争论由来已久。早在 1828 年，耶鲁大学意识到科技的发展开始威胁到传统的博雅教育，于是发表著名的《耶鲁报告》，坚决捍卫

传统的通才教育或普通教育；1869年，哈佛校长艾略特大力倡导选修课，推行专才教育；1909年，哈佛新校长劳威尔采用集中课程和分配课程，以期在普通教育和专业教育之间建立平衡。1945年，哈佛校长科南特组成的专门委员会发表题为《自由社会中的普通教育》的报告书，亦称《红皮书》，旨在“探求在我们珍爱的自由社会里证明是正确的普通教育的概念”^①。报告书宣称：“作为高等教育，必须对学生进行普通教育，为其社会成员提供共同的知识体系，如果没有这种共同的基础，社会就会分崩离析。”^② 1947～1948年间，美国总统杜鲁门委派的以祖克（G. Zook）为主席的高等教育委员会发表题为《美国民主社会中的高等教育》的报告书，指出：“目前的学院课程计划对于学生成年后的生活质量没有适当的贡献，这在很大程度上是因为文理教育的整体性被过度专业化所割裂了。”“专业化是我们社会的特点，它对人类的益处是巨大的。但是在教育计划中，它既是教育计划的长处也是弱点的源泉。专业化控制了本科教育，使得一些文理学院成了职业学校。”“今天的学院毕业生可能在一个工作领域获得了技术或专业训练，但很少为作为一个人、一个家长和一个公民为履行其义务作好准备。”因此，“今天高等教育的一个任务是为美国青年提供一种统一的普通教育。学院必须在为成千种不同职业而提供的专业教育与为造就共同的公民而传递共同文化传统之间找到一种正确的关系。普通教育应该给学生以价值、态度、知识和技能，从而使他能在自由社会正确地、很好地生活，因此普通教育应该包括伦理价值、科学概论、美学观念以及

① 马骥雄主编：《战后美国教育研究》，江西教育出版社1991年版，第157页。

② 陈学飞著：《当代美国高等教育思想研究》，辽宁师范大学出版社1996年版，第48页。

有关人类设计的政治、经济和社会制度的目标和特点的知识。”^①

以上两个报告书都阐明了普通教育究竟应在高等教育中占什么位置，为什么要强调普通教育，如何设置以及与专业教育的关系，对战后美国的高等教育产生了很大的影响。

1957年苏联人造卫星事件和60年代的美国社会动乱冲击了普通教育。许多人攻击规定的普通教育课程，认为它僵硬、狭隘，不能满足学生的需要，只反映了对世界的狭隘看法。“切合需要”、“多样性”成为教育界崇尚的口号。因此60年代末70年代初美国普通教育要求呈下降趋势，这就迫使美国教育家们重新考虑如何实施普通教育的问题。1978年3月，哈佛大学文理学院院长亨利·罗索夫斯基（Henry Rosovsky）发表题为《高等教育编年史》的报告指出：当代一个有教养的人，必须能够清楚而有效地思考并作出书面表述，应当能对文学和艺术、历史、社会科学、哲学、分析作出批判性评价，掌握在自然科学和生物科学方面的数学与实验方法，对其他文明和其他时代的知识有所知晓，应当对于伦理道德问题有所认识，应当在某些学科上具有高深的知识。^②为此，罗索夫斯基提出《公共基础课计划》，用以代替哈佛大学自战后即开始实行的《普通教育大纲》。《公共基础课计划》要求一年级学生修习“文学和艺术”、“历史”、“社会分析和哲学分析”、“外国语言和外国文化”、“数学和科学”等五个领域的基本知识。在这五个领域中共设十种科目，由学生选修七八种，以保证本科生在人文、社会和自然科学领域获得基本知识和技能，打下比较雄厚的基础。《新的基础课计划》并不是对文化社会科学和自然科学不偏不倚的介绍，而是使学生具有批判鉴

^① 王英杰著：《美国高等教育的发展与改革》，人民教育出版社1993年版，第220~221页。

^② 马骥雄主编：《战后美国教育研究》，江西教育出版社1991年版，第162页。

别的能力，注重知识的深度以及获得这些知识的方法。这是与那种只强调共同文化核心的教育不同的，以此来克服由于执行《普通教育大纲》时实际上允许学生在大批课程中自由选修所造成的种种弊端。^①

1984年，美国人文学科促进会发表了一篇震撼美国教育界的报告《挽救我们的精神遗产——高等教育人文学科报告书》，强烈呼吁纠正大学中轻视人文学科的倾向。认为过去高等教育的主要含义仅仅满足于浅近的市场需要，使许多学生成为就业的机器，却忽略了他们作为人所应有的较高的人文修养、个性乃至独到的精神。该报告指出，75%的美国高等学校不要求大学生掌握欧洲史，72%不要求大学生学习美国文学或美国史，50%不考查本科生的外国语。同年，“提高美国高等教育质量所必须具有的条件”的研究小组向教育部长和国家教育研究所所长提交的题为“主动学习——发挥美国高等教育的潜力”的报告指出“本科生课程过于狭窄，美国高等学校现在有1100种不同的主修专业计划，其中一半属于职业领域。在个别学士学位课程计划中，专业课程竟占80%”。^②

1986年，哈佛大学校长博克（Derek Bok）发表《高等教育》一书，强调广博文理教育的重要性。他说：“本科生应该通过主修一个学科获得大量深入的知识，并且通过注意几个不同学科的学习获得大量广博的知识。他们应该获得准确和恰当地进行交流的能力，以及基本的定量能力，他们应该熟悉最少一门外语，并且有能力清晰地、批判性地思考。他们还应掌握我们藉以

① 马骥雄主编：《战后美国教育研究》，江西教育出版社1991年版，第162～163页。

② 王英杰著：《美国高等教育的发展与改革》，人民教育出版社1993年版，第98页。

了解和认识自然、社会和我们自己的重要的探究和思维方法。他们应了解其他文化、了解不同的价值、传统和制度。他们应有机会探索，从而获得持久的智力和文化兴趣，增进对自己的了解，并且最终能对自己未来的生活和职业作出正确的选择，通过各种学生一道生活和工作，他们应变得更加成熟，并且对人们的差异更能谅解”。^①

1987年，美国卡内基教学促进基金会主席博耶在《学院：美国本科生教育的经验》一书中指出：“我们最主要的敌人是‘割裂’：在社会中我们失去了文化的内聚力和共性，在大学内部是系科制、严重的职业主义和知识的分割”^②。他认为主要的解决方法应该是建立联系、共性和具有整体意识。主修课或集中课要与普通教育计划结合起来，学生要用更多的时间学习普通教育课程。“普通教育不是一些学程的简单组合，而是有着明确目标的修业计划，能以各种不同的途径达到的计划。尽管过程可以有很大的灵活性，但须有明确目标这一点是不可动摇的。”^③他提出一种所谓“整体核心”课程方案。这种课程本身关注的是为所有的人共有的普遍经验，是共同的活动，没有这些活动，人的关系就会减少，生活质量就会降低。“整体核心”普通教育计划的学业框架是：语言——有决定性的联系；艺术——审美经验；文化遗产——活生生的往事；制度——社会网络；认同——寻求意义。这样达到使“本科生获得广博的知识，从深度上说，专攻某一个别领域，从广度上说，注意几门不同的学科。……学生还应掌握探究和思维的重要方法，运用这些方法，获得对自然、社会

① 王英杰著：《美国高等教育的发展与改革》，人民教育出版社1993年版，第99页。

② 王英杰著：《美国高等教育的发展与改革》，人民教育出版社1993年版，第99页。

③ 马骥雄主编：《战后美国教育研究》，江西教育出版社1991年版，第163页。

和人类自身的理解。”^①

90年代以来，由于国内外形势的骤变，美国高等教育面临着严峻的挑战。就经济而言，进入90年代以后，美国经济日趋衰退。一方面社会各界希望高等教育能帮助国家走出经济低谷；一方面由于经济不景气，严重影响了高等学校的财源。就国际形势看，苏联解体后，昔日的对手不战而败，美国成为世界上惟一的超级大国。它一方面试图发挥更大的国际影响，一方面又感到力不从心，既有经济因素，又有人才不足的因素，这些都对高等教育提出新的挑战。它要求美国学校不但要培养振兴经济急需的各级人才，还要求培养具有国际眼光，具备国际交流能力的人才。就科技的发展来看，迅猛发展的科技对高等教育提出挑战，首先要求高等学校扩大高等教育机会，因为到2000年估计有75%的工作岗位需要工作人员受过一定程度的中等以后教育。其次，要求高等学校根据科学技术的迅速发展不断修订培养目标，重新设计课程和修订课程内容。有人认为，美国90年代的高等教育正在经历自第二次世界大战以来最重要的一次基本变革，其中本科课程的变革尤其引人注目，其目的旨在提高本科教育质量。传统上美国许多大学，包括哈佛在内，都把最好的师资用于研究，忽略本科教育。一般为本科生开的课或是在几百人的大教室授课，或是由一个年轻的教师助理或研究生授课。学生抱怨说尽管学校里的名教授名学者车载斗量，却都难得一见。哈佛大学校长尼尔·陆登庭（Neil Rudenestine）上任不久就提出要把本科教育的质量作为优先考虑的工作，把更多的教授配置到本科教学上去，改变该校本科学院的课程教学主要由其10个研究院的研究生承担的局面，解决本科教学质量不稳定等问题。加利福尼亚大学伯克莱分校主要采取两项改革措施来加强本科教育的效益和

^① 马骥雄主编：《战后美国教育研究》，江西教育出版社1991年版，第163页。

质量：一是增加本科的资源配给，增设暑期课程并运用新的教学手段，解决本科班级规模过大造成学生等待修课的问题，帮助学生较快完成学业，提高本科生在6年内的毕业率；二是由学校学术委员会和各系共同推行一项志愿计划，让资深教授就各自的学术兴趣和专长，主持为大学一年级学生所开的讨论课。芝加哥大学的做法主要是请资深教授为本科生设计核心课程表，进而使教授们“卷入”这些课程的教学。该大学的本科生数量约占学生总数的1/3，然而目前已有41%的终身教授参与了本科的教学。以注重本科教育为特色的耶鲁大学在1997年《美国新闻与世界报导》公布的美国大学排行榜中，竟超过哈佛而跃居榜首。

第三节 美国高等学校课程改革的动向和趋势

五六十年代被称为美国高等教育发展的“黄金时代”，在这一时期，美国高等教育在规模上和数量上取得令人瞩目的发展。60年代中期以后，随着高等教育发展速度的减慢，美国高校又转入更深层次的改革，如课程的改革。课程改革对美国高等教育的影响是十分深远的。70年代至今，课程改革的势头方兴未艾，其动向和趋势可归纳为以下几点：

一、普通教育与专业教育并重

战后美国高等教育课程，一个时期强调普通教育，一个时期又强调专业教育，就像钟摆，来回摆动，争论不休。有的认为专业教育局限性太强，让学生太早地在尚未打好基础的情况下就划分专业。而有人则批评让学生用四年时间学一些与现实无多大关系的理论知识，既浪费时间又浪费金钱。

60年代以来，随着学生数量和新知识的激增，大学本科课程的零碎和杂乱日益突出。1973年，哈佛率先提出要明确文理学院的教育目标。经过数年的酝酿、讨论和修改，到1978年4

月，提出了《哈佛大学文理学院关于共同基础课的报告》，主持完成该报告的亨利·罗索夫斯基指出了本科生教育的五项基本目标：

第一个目标要求学生学会精确地、中肯地和有力地表达意见，这是在写作课提出，并且在整个课程中一再重申的要求。

第二个目标是对某一专业取得一定深度的知识，要求学生集中精力去钻研一种专门学科。这是主修课程的任务。

第三、第四和第五项目标必须靠共同基础课程来完成，其目的是要保证所有的学生，不管他们主修什么学科，都能获得那些学院认为是具有普遍与持久价值的知识、技能与思考习惯。为了实现上述目的，报告规定共同基础课（亦称核心课程）由文学艺术、历史研究、社会分析与伦理道德问题研究、科学和外国文化五个学科领域组成。基础课程的最终目的，是要给我们的学生确定一个知识广度的最低标准。完成共同基础课程的要求大约需要相当于一学年的时间，主修课程需要相当于二学年的时间，学生还得保留相当于一学年的时间读选修课程。在这一年里，学生可以根据自己选择的重点，继续发展他们的智力。这种共同基础课程与选修、主修课程结合在一起，将为所有的学生提供一种文理科公共教育的坚实基础。^①

80年代中期，卡内基教学促进基金会对美国大学的本科生教育进行了广泛的调查。该基金会主席博耶强调，作为高等教育中枢的本科院校是一个困难重重的机构。自由教育与职业至上论之间存在着深刻的矛盾。今天，目光短浅的强调职业教育的主张以其注重技能训练而支配着学校。大多数学生认为，从事某一种会导致得到一个职业的专门领域的学习，是他们进入大学，也是

^① 陈学飞著：《当代美国高等教育思想研究》，辽宁师范大学出版社1996年版，第49~50页。

留在大学坚持学习的主要原因。报告的结论甚至认为，职业至上论统治了美国大学。

如何改变“知识被分割得支离破碎，系科的划分过于狭窄，过分强调职业教育”、“人人只关心满足个人的需要，而缺乏共同的责任感”的现象，报告提出了设立由7个学科领域组成的普通教育的“综合核心课程”方案，力图“不仅向学生介绍最基本的知识，而且也让学生知道各个学科之间的联系，以及这些知识在学校以外生活的应用。综合核心课程关心的是那些人类共有的普遍经验及共同的活动，没有这些活动，人类之间的关系将受到损害，生活也会黯然失色。”^①。

1989年，美国人文学科基金会调查所发现，1988~1989年，全美高等学校的通才教育课程很松散，以致不能达到基础教育的目的。如毕业生中有78%在大学和学院根本没有读过“西方文明史”；38%没有上过历史课，45%没有进修过美国或英国文学，77%没有学过一门外语；41%没有上过数学课，33%没有学过自然和物理学科。因此，该基金会推出大学和学院改革课程设置的“50小时核心课程”。包括18小时的文化与文明课程，12小时的外文课程，6小时的数学概念课程，8小时的自然科学基础课程，6小时的社会科学和现代世界课程。虽然许多人文学科方面的教授并不完全赞成上述课程设置和内容，但大多数人都认为增加此类课程是很有必要的。这一类知识能帮助学生确立价值观、世界观，扩大学生的眼界。

如今，越来越多的教育家主张“兼容并包”，“普通教育和职业教育必须携手并进”，“大学本科生教育的一个特殊使命就是把人文教育的价值与职业目标联系起来”。哈佛现任校长陆登庭说：

^① 陈学飞著：《当代美国高等教育思想研究》，辽宁师范大学出版社1996年版，第52页。

“哈佛本科生在校的四年中，一定要在一个主要领域学习，如化学、经济、政治学科、艺术或其他专业，但我们也希望他们进行跨学科专业的学习，无论是从伦理道德哲学到数学推理的逻辑，从自然科学到文学，还是从历史到其他文化的学习。大部分哈佛本科生还要在课程之外花很多时间从事其他活动，比如，为我们的邻近社区提供社区服务，或为报纸和期刊撰写文章，或在交响乐团及其他音乐团体内参加表演。实际上，我们的学生很少在完成四年的本科教育之前进行真正的专业训练”。他又说：“大学的研究固然应该为经济发展作出重要的贡献，大学教育也应当帮助学生从事有益并令人满意的工作。然而对于一种最好的教育来说，还存在无法用美元或人民币衡量的更重要的方面。最佳教育不仅应有助于我们在专业领域内更具创造性，它还应该使我们变得更善于深思熟虑，更有追求的理想和洞察力，成为更完善、更成功的人。”^①

以上发展表明，美国大学课程已不再是专业课程一统天下的局面，越来越多的人和学校发现了普通教育的价值，专业教育与普通教育并重，已成为美国高校课程改革的主要趋势之一。

二、科学教育与人文教育并举

1984年美国人文学科促进会发表了一篇震撼美国教育界的报告——《挽救我们的精神遗产——高等教育人文学科报告书》，对人文教育的衰落表示担心，认为过去高等教育的主要含义仅仅满足于浅近的市场需要，使许多学生成为就业的机器，却忽略了他们作为人所应有的较高的人文修养、个性乃至独到精神，由此促成了学校课程的改革。

80年代中期，美国卡内基教学促进基金会主席博耶在对美国的两百余所大学进行调查后指出，大学仍然是“人文教育最合

^① 《哈佛校长坦言挑战》，载《中国教育报》1998年5月4日。

适的去处”，他援引已故美国人文科学中心前任主席查尔斯·弗兰克尔的话说：“如果你们接受了人文教育，……你们能够在不止一个层次内生活。你们不会仅仅被动地对各种事件作出反应，不会仅仅就个人去关心这些事。至少有些时候你们将把自己的命运（无论是怎样的命运）看成是人类状况和人类命运的一个例证。”^① 博耶认为，大学教育的一个特殊使命就是把人文教育的价值与职业目标联系起来，大学本科生的教育要进行更新，人文教育和专门教育应被视为共同目标的两个方面，而不是相互排斥。因为没有人文教育的技术教育是不完全的，而没有技术教育就没有人文教育。在他看来，假如专业教育太狭窄、太技术化，那么学生就不可能在学习的过程中讨论它所涉及的历史和社会问题；假如在所提供的学习领域中所进行的工作不能拓宽学生的视野，那么这种教育仅仅是贸易性质的技术教育，而不是以人文教育为目的的大学教育。

近些年来，美国的高等工程教育及其理工科课程目标中都对人文社会科学方面提出了明确的要求，旨在使理工科学生了解历史和社会，开拓视野，提高适应能力。以工科见长的马萨诸塞理工学院（MIT）在创办时就以培养能够用科学和人文科学进行双重思考的人才作为教育目标，目前 MIT 供本科生必选的文科课程有 18 类 100 多门，其中美国研究 1 门、人类学与考古学 4 门、创作学 2 门、西方传统与外语 10 门、历史 14 门、艺术史与建筑史 7 门、语言学 1 门、文学 16 门、音乐 6 门、哲学 9 门、政治科学 10 门、地区研究和市政研究 4 门、观赏艺术和设计 2 门等等。在上述课程中，要求学生在人文、艺术、社会科学三个领域内至少选修 8 门课程，共计 72 学分，占教学计划的 20%。斯坦

^① 厄内斯特·博耶著、徐芄等译：《大学：美国大学生的就读经验》，北京师范大学出版社 1993 年版，第 92 页。

福大学规定：一年级的学生必须读柏拉图、荷马、但丁、伽利略、达尔文、马克思、弗洛伊德等人的著作。该校把课程分为 8 个组成部分，其中 4 组 12 门课程为人文和社科课程，理工科的学生必须具备生物、哲学、语言学等基础。科罗拉多矿业学院、阿拉斯加·费尔班克斯大学、内华达——里诺大学的理工科专业教育计划也表明，其人文社科课程学分分别约占毕业所需学分的 15%、18% 和 18%。

当今科技革命的一个重要特点是科学、技术和生产日益一体化，以及自然科学与社会科学的结合，反映在高校课程设置上则是强调文、理、工的相互渗透和跨学科课程的增加。不仅主修理工科的学生需要学习一定比例的人文社科课程，主修人文社会科学的学生也需要学习一定比例的自然科学课程，因为“如果一个人对科学的方法和原理缺乏某种了解，在今天的世界上就不可能被承认是受过广博教育的人”^①。如 MIT 规定主修文科的学生必须学习占学位课程 16.5% 的自然科学课程。反映了两者的结合和渗透趋势。

三、既注重基础知识教育，又注重对学生能力的培养

本世纪 50 年代以前，美国大学本科课程的主要缺点是忽略基础学科。50 年代以后，尤其是 1957 年以后，美国高等学校开始重视基础知识教育。但 60 年代的学生运动又严重削弱了基础知识教育。80 年代初，美国数百所高等学校掀起了课程改革的浪潮。这次课程改革相当于中小学的“回到基础”运动。

1985 年 1 月，美国大学协会发表的一项报告称，美国的大学和学院已经使课程处于一种“混乱”和“七零八落而缺乏统一性连贯性。”美国教育部长威廉·贝内特在就任部长后的第一次记

^① 亨利·罗索夫斯基著、谢宗仙译：《美国校园文化》，山东人民出版社 1996 年版，第 100 页。

者招待会上指责说，许多美国的大学生被他们的学校“骗”了。现代许多学院正在扭转不重视给予学生基本知识的培养训练的偏向。各地的课程改革都明确要求给学生以“基本学术训练”。许多过去没有数学课程的学院增加了数学课，因为数学是学习其他学科的基础学科。纽约大学新课程计划强调英语系及其他各系都要加强写作。在斯坦福大学，西方文化课在1970年前的35年里一直是必修课，1970年后被取消，1984年开始恢复为必修课。在北卡罗来纳大学，不仅在一、二年级强调要在英语作文、数学、外语方面达到要求，而且在三、四年级还要修读美学、哲学等5门“观察世界方法”课作为基础训练课。

经过几年的调查，美国卡内基教育促进基金会于1986年11月1日发表《学院：美国本科生教育的经验》，在谈到美国大学基础教育的现状时指出“……基础教育在大学生活实践中就像后爹后娘的孩子一样不被重视。学校开设的是一个课程大杂烩，任由学生自己去挑选，直至毕业为止。”^①“学生们在职业训练的观念指导之下去完成学业，基础教育成了某种‘需要让路’的东西，而不是一种获得正确观察事物能力的机会”。即使有95%的四年制高等院校都开设某种形式的基础教育课程，但今天基础教育运动的质量仍然值得怀疑，“人们把注意力狭窄地集中在英语、自然科学和历史这几门课程上，经常轻易地对此贴上‘基础教育’的标签。同时，保护各系利益通常似乎比形成一个一致的基础教育教学大纲重要得多。”^②为了克服以上弊端，该基金会提出一种综合课程计划，这种课程计划“不仅要把学生引入基本的

① 厄内斯特·博耶著、徐芄等译：《大学：美国大学生的就读经验》，北京师范大学出版社1993年版，第74页。

② 厄内斯特·博耶著、徐芄等译：《大学：美国大学生的就读经验》，北京师范大学出版社1993年版，第80页。

知识领域，而且要使他们明了各科之间的关系，最终把知识应用到校外的生活中去，这种综合课程关心的是所有人共同的普遍经验，关心的是那些人类共同参加的活动，如果没有了这些共同参加的活动，人与人之间的关系便将会削弱，生活的质量也会降低”^①。什么是跨越这些学科的共同课程？该基金会提出可供探讨的七个领域：①语言：关键的联系；②艺术：审美的经验；③传统：活着的过去；④社会机构：社会的网络；⑤科学：自然界；⑥劳动：职业的价值；⑦自我认识：意义的寻求。

马省理工学院的课程体系强调培养基础宽厚、能适应未来变化的“通才”。因此，其整个四年的教学都是围绕着加强基础进行的。例如，它要求电气工程与计算机科学的学生在四年内必须修满 189 学分，其中在前两年就要必修 120 学分的理科和实验课程，后两年还要修满 48 学分的技术基础课程和 48 学分的专业基础课，四年内所修基础理论课程占总学分的 60%。

美国高等教育不仅重视基础知识教育，80 年代以来更注重对学生能力的培养。《学院：美国本科生教育的经验》一书告诫美国高等学校不要忘记“本科生教育的最高目的是促进学生从具有能力到承担责任”、“今天大学教育最成功之处是培养能力”、“如果本科生院不能帮助学生……他们的生活能力和责任感将会令人可怕地降低。”

在该报告的影响下，部分大学纷纷制定各自的能力培养目标。尽管这些大学的数量仅占美国大学的百分之一，但它们的表率作用是不能低估的。阿尔弗学院（Alverno College）最早制定了学校的能力培养目标：①培养有效的交流能力；②完善分析能力；③提高解决问题的能力；④培养作出正确判断的能力；⑤完

^① 厄内斯特·博耶著、徐芄等译：《大学：美国大学生的就读经验》，北京师范大学出版社 1993 年版，第 82 页。

善社会交往的能力；⑥养成理解个人与环境之间关系的能力；⑦培养理解当代世界的的能力；⑧培养理解和感受艺术和人文学科知识的能力。

此后，其他大学也先后制定了自己的能力培养目标。哈佛大学校长博克在经过分析和比较之后，提出了所有学校一致认可的共同教育目标，并将它作为美国本科生教育的共同努力方向。共同的教育目标是：获得广博的知识，在深度方面，擅长一个专门领域，在广度方面，了解几个不同的学科；掌握准确交流的能力和方式，至少精通一门外国语，具有清晰思维和批判思维的能力；熟悉主要的调查方式和思考方式，运用这些方式掌握获得知识的能力和了解大自然、社会和本人的能力；具有理解不同价值观念，不同传统和不同制度下的其他文化的能力；经过多次探索之后，确定永久的智力兴趣和文化兴趣方向，具有自知之明的能力，最终有能力选择未来的生活道路和职业生涯；通过与各种同学共同学习和生活，获得更多的社会经验，具有与各种人相处共事的能力。

四、高等教育课程的国际化

当今，国际化已成为高等教育发展的一种全球性趋势，二战以来，为适应“冷战和承担世界领导责任”的需要，美国积极开展国际教育，1957年苏联卫星上天，促使美国国会于1958年通过《国防教育法》。这一法案从法律和经济上支持了高等院校课程的国际化。一是授权联邦政府给予各州财政资助，用以促进现代外语和外国区域研究学科的教学；二是促使联邦政府鼓励民间组织，尤其是民间基金会组织，从资金方面支持高校开展世界各国语言、高校、文化和社会的研究和教学。1966年，美国国会正式通过了《国际教育法》，规定向高校及有关机构提供资助，用于高校国际研究学科领域的教学，该法进一步反映了美国对于高等教育在全球扩展的强烈兴趣。从60年代初到70年代中期，

由于越南战争及其给美国社会造成的恶果，导致人们普遍对介入国际事务的冷漠，高等学校中的国际教育出现明显的衰退迹象。从70年代中后期至80年代，国家之间相互依赖新意识的增强，推动了国际教育的发展。90年代以来高等教育国际化已经成为一种时尚，成为美国高等学校面对的强大挑战。

80年代末苏联东欧的巨变结束了二战以来美苏之间长期的冷战状态，国际政治格局发生了前所未有的变化，使90年代的美国面临着几乎与以往完全不同的新时代。在这个时代，国际竞争已从主要是军事对峙转向了经济，包括技术、知识、人才的竞争，美国的主要对手已不再是前苏联，而是日本和欧洲共同市场。世界可能走向多极化，可能会更加不稳定；已往面对的许多问题已越来越成为国际性的问题，如环境问题、能源问题、贫困问题、发展问题、种族问题、妇女问题、和平问题等等；随着信息工业的发展，知识的传输已越来越不受国界的限制，现代社会已变得愈益依靠知识与信息技术的广泛应用。在信息时代，知识成了最重要的极为珍贵的商品，有越来越多的学生相信，要在未来的就业市场获得成功，就必须具有国际的知识和经验。因此，要适应时代的要求，高等教育就必须国际化。

高等教育国际化最主要的途径之一即是高等学校课程的国际化。大多数的美国教育工作者都赞同，学生和教师作为负责任的美国公民，需要获得有关世界其他部分的知识，课程的国际化，不仅应当开设更多关于其他国家和国际问题的课程，而且所有课程都应当体现国际观点。美国在普通教育的核心课程中增加关于世界文明、世界史和外国语的要求；增设和加强地区研究和国际研究方面的主修、辅修和专攻计划；开展跨学科和跨专业的外语教学；在工程、工商管理、教育等专门领域的教学中，增加国际方面的内容，把到国外参观学习与课程联系起来，开展跨文化研究；以及开设如何运用高技术进行国际学习和研究的课程等等。

第四节 启示和借鉴

战后美国高校课程改革，留下了许多可供我们参考借鉴的宝贵经验，当然也有不少可引以为鉴的教训，值得我们认真思考。新中国成立以来，我国高等教育课程长期受到计划经济和苏联模式的影响，曾发挥过积极的作用，也存在许多缺点和弊端，尤其是在经济转轨和世纪之交之际，已有许多不合时宜亟待改革之处。借鉴国外的经验，可以使我们少走弯路。

一、普通教育和专业教育之争，在美国已延续一百多年，就像钟摆一样，一个时期强调普通教育，再一个时期必将回到专业教育。高校课程究应以专业教育为主还是以普通教育为主，真可谓仁者见仁，智者见智，虽经多年争论，但难以达成一致意见。从实际情况看，战后专业教育论始终占据着优势，普通教育论相对处于劣势。然而，进入八九十年代以来，越来越多的人主张专业教育与普通教育并重，过分强调或偏离某一方面，都是错误的。我国自1949年以来，高等教育借鉴苏联模式，过分强调专业教育，且专业过窄，高校专业种数最多时达到1400种，搞机械的不懂电，搞电的不懂机械，事实证明，这种模式已不能适应形势之需了。在世纪之交之际，我们一方面要重新为普通教育找回位置，另一方面要正确处理普通教育和专业教育的关系，切不可强调一端而忽略另一端。拓宽专业口径，培养适应性强的“通才”，是我国今后一个时期高等教育改革的一个主要问题。

二、人文教育是西方大学的传统，然而近代这种传统遭到技术教育的严重冲击，大学教育在总体上表现为一种功利主义倾向，大学教育培养出来的人正在“成为一种有用的机器，但是不能成为一个和谐发展的人。”二战以后，尤其是80年代以来，人文教育开始呈现一种复归趋势。然而这决不是简单意义的复归，

人文教育不再排斥科学技术教育，而是两者的融合。正如博耶所说：人文教育和专门教育应被视为共同目标的两个方面，而不是相互排斥。因为没有人文教育的技术教育是不完全的，而没有技术教育就没有人文教育。这种认识是很值得我们深思的。

长期以来，人文教育是我国高等教育中的薄弱环节，人文课程不是被轻视，就是被政治理论课程所取代。近些年，要求重视人文教育的呼声日益高涨，尤其是一些理工科院校，试图通过增设人文社会科学部以弥补自身的缺陷，但这是远远不够的，在这方面，美国高校的某些做法值得我们借鉴。

三、多年以来，我国大学比较重视现存知识的传授，且多采用传统的灌输方法，注重死记硬背，忽略对学生能力的培养，特别是创造能力和探究能力的培养，以致于高分低能者比比皆是，严重制约了学生能力的培养和创造性的发挥。80年代以来，美国大学注重学生能力的培养，许多大学均制定了各自的能力培养目标。在课程安排、培养模式、教学方法、管理体制上都对学生创造性的培养进行了充分考虑。为求得实效，上课不以讲授为主，而以讨论方法进行；注重学生参加实践活动，在实践中培养创造性；重视对学生个性的培养。这些做法，都是值得我们参考借鉴的。

主要参考资料

1. 滕大春著：《美国教育史》，人民教育出版社 1994 年版。
2. 吴文侃、杨汉清主编：《比较教育学》，人民教育出版社 1989 年版。
3. 马骥雄主编：《战后美国教育研究》，江西教育出版社 1991 年版。
4. 陈学飞著：《当代美国高等教育思想研究》，辽宁师范大学出版社 1996 年版。
5. 赵曙明著：《美国高等教育管理研究》，湖北教育出版社 1992 年版。
6. 王英杰著：《美国高等教育的发展与改革》，人民教育出版社 1993 年版。

7. 厄内斯特·博耶著、徐芑等译：《大学：美国大学生的就读经验》，北京师范大学出版社 1993 年版。

8. 亨利·罗索夫斯基著、谢宗仙译：《美国校园文化》，山东人民出版社 1996 年版。

9. John S. Brubacher, Willis Rudy, *Higher Education in Transition*, Harper & Row, Publishers, 1976.

第二章 英国高等学校课程设置及改革动向

第一节 二战前的英国高等学校及其课程设置

一、英国大学的创办及其课程设置

(一) 牛津和剑桥大学的创办及其课程设置

公元 476 年西罗马帝国灭亡，欧洲进入封建社会。到公元 10 至 11 世纪，欧洲封建制度进入巩固和发展时期，封建王权巩固，社会趋于稳定，农业生产开始出现缓步上升的趋势。与此同时，手工业技术也开始提高，并逐渐从农业中分离出来成为专门的职业。工农业生产的发展，大量城市的涌现，国际间日益频繁的交往，对教育提出了新的要求。随着生产的发展，欧洲大陆的文化已经达到相当高的程度。文艺复兴已在意大利、法国等地酝酿，人们追求知识，探索事物本质。在一些杰出大师身边逐渐聚集起一批学生，朝廷和教会的有识之士又出钱出地方，这就出现了中世纪大学的雏型。在巴黎圣母院，经常聚集一批文人学士，探讨神学、哲学等问题。1180 年，法王路易七世正式承认巴黎大学。当时，英国学生曾远涉重洋到巴黎大学求学。

1167 年，英格兰国王亨利二世和法兰西国王菲利普二世发生争吵，他下令在巴黎大学的英国学者全部回国。这些学者回到英国后选中了牛津，于 1168 年创办了英国第一所大学——牛津大学。牛津大学效法巴黎大学，以神学和人文学科著称于世，在

自然科学方面也取得了卓著成就。

文人学士的聚集，使牛津出现了一批消费者。学者们赁屋而居，与居民不时有利益冲突和各种纠纷。1209年，一名牛津学者误杀了一个居民，引起居民报复，他们包围学者住处，要抓凶手。看到凶手已经逃跑，就抓了2名同屋学者予以处死。此事引起了学者恐慌，纷纷逃离牛津。部分师生移居剑桥，在那里落脚办学，于是创办了剑桥大学，该校于1218年得到英王亨利三世的确认。

牛津和剑桥大学开设的课程主要是七艺，即文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文和音乐。其中修辞学文凭高于文法学文凭，逻辑学则又高于修辞学。所谓文法课，实质上就是拉丁文课。当时的学术作品大多是拉丁文的，至高无上的书就是《圣经》，而《圣经》也是用拉丁文写的。因此，拉丁文是通向知识殿堂的阶梯。在中学阶段设有文法学校，学生在文法学校打下了拉丁文学习的初步基础。一旦进入大学，首先要学好的就是拉丁文。修辞学主要培养学生写文章和说理的能力，也传授法律基础知识，所用教科书主要是亚里士多德的《修辞学》和西塞罗的著作，15世纪时增加了拉丁诗人的诗作。逻辑学以培养论争和三段论辩论能力为目标，训练学生思维与辩论的方法。算术课的开设乃为日历计算需要，教会为了推算复活节在哪一天，就要作很多计算。几何学讲的是欧几里德学说。天文学的理论基础是地球中心说。音乐课以讲授音乐理论为主。

当时的牛津和剑桥大学共分5个系（Faculty）：文科、医科、民法、宗教法和哲学。文科系是其余4个系的基础，学完文科的7门课程，才能进入其它4个系。文科学习4年，取得学士学位（Bachelor of Arts），开始向硕士学位前进。哲学系开设3门课程，自然哲学：主要讲授物理等一些理科课程；道德哲学：主要讲授做人的责任、良知及意愿等内容；形而上学：主要讲人类的

起源与未来等方面的内容。这些课程也涉及伦理学、政治学、经济学和辩证法等方面的内容。

文艺复兴和宗教改革时期，英国的人文学者纷纷去意大利、法国，并带回了人文主义的思潮，从而使高校教学内容有所更新，新教理论开始在神学课程中渗透，古典哲学、希腊文化进入课程，亚里士多德学说、柏拉图哲学融入教学内容并逐步占据统治地位。1535年亨利八世国王的命令以及其后解散所有天主教修道院的行动，对于经院哲学是一个致命的打击。从此，牛津大学的主课就变为古典学（Classics），即人文学科（Liberae Humaniores）——古希腊罗马的文史哲，外加医学、数学等学科，神学不再特别重要，而逐渐变为许多平等的学科之一。

1619年，牛津大学在天文和地理2门学科中设立了教授职位，1621年设立了自然哲学的教授职位，同年又增设了道德哲学的教授职位。1622年有了古代历史教授，1624年有了医学教授，1636年设置了阿拉伯语教授职位，以后又设立了音乐、物理学、植物学教授职位。

总之，十七八世纪的牛津和剑桥大学陷于政治与宗教的斗争而处于停滞不前的状态，学科狭隘，门第森严，逐渐走向衰落。18世纪末，牛津大学的学科范围有所扩大，一些新的自然科学开始受到重视。从语言来看，教学长期使用拉丁文和希腊文，英语到19世纪中叶才被认为是值得研究的对象，开始成为独立的学科。1871年，科学和历史迅速成为同古典学和数学同等重要的学科。1882~1886年任牛津大学副校长的著名希腊学教授本杰明·乔伊特在学科改革方面起了积极的作用，促使牛津大学的教学内容大为丰富，研究趋于专门化。

（二）苏格兰大学的创办及其课程设置

中世纪的苏格兰，人口居住分散。追求大学教育的人，主要为求得神职。他们有的去牛津、剑桥大学求学，有的去法国就

读。在英格兰与苏格兰关系紧张时，苏格兰人都去欧洲大陆求学。1326年，莫瑞地区主教还拨专款资助本教区的人赴法留学。1378年，在教皇选举中，苏格兰和法国一起支持克莱门七世，而英格兰则支持欧本四世。这就使原已在政治上对立的苏格兰和英格兰，在宗教上也产生了分歧。然而，法国内部统治集团也在争权夺利，再加上巴黎大学校长在教皇选举中持中立立场，苏格兰既不能依赖英格兰，又不能和法国合作，这就促使苏格兰不得不考虑自己办大学。

1410年5月，原巴黎大学一批毕业生开始在圣安德鲁斯大学执教，该大学于1412年获得亨利·沃德劳主教的承认，并获罗马教皇批准，标志苏格兰第一所大学正式成立。1451年，滕布尔主教在市政厅主持下于格拉斯哥创办了第二所大学；1494年，威廉·埃尔芬斯通（Elphinstone）主教在阿伯丁成立了第三所大学；1582年，苏格兰第4所大学——爱丁堡大学宣告成立。这4所大学提供了一种不寄宿、相对花费较少的高等教育，更重要的是这些学校正在探索新的知识领域。

苏格兰大学在许多方面不同于英国传统大学。与英国传统大学相比，苏格兰大学更认真地考虑了社区的要求。基督教会的要素虽然也是重要的，但却是从属的。爱丁堡大学在这方面尤为典型，它最先与城市的世俗生活紧密结合起来。爱丁堡和其他苏格兰大学实际上取消了入学的宗教测验。

苏格兰大学另一个重要特征是重视正规的和系统的英语研究。1706年英格兰与苏格兰合并后，苏格兰人发现英格兰及其建立的殖民地是他们施展才华的地方，但如果用北方方言讲话和写作，他们将处于不利地位。因此，标准的英语对他们来说是十分重要的。18世纪早期，苏格兰人十分重视对英语风格的培养。对英语的研究，以及对用规范英语进行演讲的能力的培养，与英国传统大学对英语的忽视形成鲜明的对照。

1708年，爱丁堡市镇会议批准了由苏格兰长老会牧师、爱丁堡大学校长卡斯雷斯（W. Carstairs）提出的改革方案，使爱丁堡大学的学术发展迈进了一大步。该方案废除了过时的大学董事制度，建立了新的大学教授职位。这样，教师便从繁杂的学科中解脱出来，集中在他们感兴趣的研究领域，从而使学科和教学内容更专门化了。爱丁堡大学先后设立了拉丁文、希腊文、逻辑、自然哲学、数学、伦理学、医学等教授职位，为扩大学术研究规模提供了有利条件。

爱丁堡大学的改革为其他苏格兰大学树立了榜样，继爱丁堡大学之后，格拉斯哥大学于1727年，圣安德鲁斯大学于1747年，阿伯丁大学于1754年先后完成了此项改革。

18世纪中期，英格兰的大学墨守成规，停滞不前，加上对不信奉国教者的打击和压制，使大学学术空气十分沉闷。而苏格兰大学学术水平却日臻提高，以科学教学闻名于世。格列高利（David Gregory）是改进数学研究的先驱；布莱尔（Hugh Blair）是爱丁堡大学修辞学教授，他的演讲长期被当作大学教本；黑德（Thomas Reid）的哲学体系是正统哲学的堡垒；亚当斯密（Adams Smith）作为格拉斯哥大学伦理学教授，从事了政治经济学最初的科学探索，其《国富论》更是第一部伟大的完整的政治经济学著作；布莱克（Joseph Black）先后担任格拉斯哥大学和爱丁堡大学医学教授，他的造诣和贡献不仅在医学领域，也在物理学领域，他曾帮助瓦特在发明蒸汽机上提过建议。上述在苏格兰大学研究和工作的学者，充分证明了苏格兰大学在当时生动活泼的智力生活。许多同时代的人感到苏格兰大学在不列颠诸岛提供了最好的高等教育，尤其是在医学、科学和数学领域，苏格兰大学没有与之匹敌的竞争者。

从19世纪70年代起苏格兰的大学的各个学科稳定发展。此后，它们和英国其他地区的大学教育趋向一致，同步发展。

二、兴办大学运动及传统大学的课程改革

(一) 伦敦大学的创办

19世纪初，英国工业革命逐渐完成，对高等教育提出新的要求。一方面，工业革命促进了生产力极大发展和城市人口迅速增加，对工商业专门人才需求大增。另一方面，原有的老大学不仅在数量上不能满足社会需求，而且由于其固守古典人文学科的传统和宗教势力的影响，与社会经济发展相脱节。在这一背景下，英国在19世纪出现了兴办大学运动。最先成立的是伦敦大学和达勒姆大学，它们都正式建立于19世纪30年代。其后，曼彻斯特大学、威尔士大学、伯明翰大学、利物浦大学等陆续建立。到20世纪前后，共建立了十几所大学，使英国高等教育体系初具规模。

在英格兰，伦敦大学是继牛津、剑桥2所古老的大学之后成立的第一所近代大学，它摆脱了宗教的束缚，针对社会、经济发展的需要设置课程，主张理论联系实际。认为学校是教学中心，而非住宿中心。主张用本国语进行教学，并在保留古典语文课的同时，开设现代语言课。还增设法学、经济学、化学、道德哲学等课程。在医学院内把内科、外科结合起来，主张教育与职业结合，与实用科学联系起来。早期伦敦大学学院的课程设置，《说明书》列出以下8类：

1. 语言

- ①希腊语言、文学和风俗习惯
- ②罗马语言、文学和风俗习惯
- ③英国文学和写作
- ④东方语言
 - A. 从地中海到印度河的语言
 - B. 从印度河到 Burrampooter 的语言
- ⑤法国语言和文学

- ⑥意大利和西班牙文学
- ⑦德国与北方文学
- 2. 数学
 - ⑧初等数学
 - ⑨高等数学
- 3. 历史
 - ⑩历史
- 4. 物理学
 - ⑪物理
 - ⑫实验物理
 - ⑬化学
 - ⑭地质学和矿物学
 - ⑮植物学和植物生理学
 - ⑯动物学和比较解剖学
 - ⑰自然科学对艺术的应用
- 5. 精神科学
 - ⑱人类心理的哲学
 - ⑲逻辑学
- 6. 道德科学
 - ⑳道德哲学和政治哲学
 - ㉑法学，包括国际法
 - ㉒英国法，(也许)有关于宪法的讲座
 - ㉓罗马法
- 7. 政治经济学
 - ㉔政治经济学
- 8. 医学科学
 - ㉕解剖学
 - ㉖生理学

⑳外科学

㉑产科学和妇幼疾病

㉒药学

㉓疾病的性质和治疗

㉔有联系医院后开设临床讲座^①

（二）传统大学的课程改革

19世纪中后期，工农业生产的发展，大英帝国的兴起与对外扩张的需要，国内新大学的出现，舆论对传统大学的批评等，都迫使牛津和剑桥大学作出某些改革，其中课程改革是一项重要内容。

1. 加强理科

19世纪上半叶，牛津、剑桥大学还未能从十七八世纪的衰退中完全解脱出来，其课程设置把住古典学科，忽视现实，与社会需要脱节。牛津大学一头扎在古典文学、亚里士多德哲学以及中世纪流传下来的逻辑学里，剑桥大学则过分重视已经过时的数学教学。皇家化学学院和皇家矿业学院在伦敦创立，说明理科教育的中心在伦敦。当时剑桥的名誉校长康索脱王子是理科教育的倡导者，在他的影响下，牛津、剑桥大学的理科教育得到加强。

1848年，包括历史和法学的道德科学（Moral Sciences）以及自然科学正式被列为剑桥大学的考试课程，在此之前这些课程只学不考。1850年公布了考试法，规定自然科学研究生院可以自己进行考试。与此同时，牛津大学成立了自然科学系、法学和现代史系、数学物理系，并使这些专业取得了独立的地位。从1866年起允许学生单选上述专业进行学习取得学位，而不必再从属古典学科了。

新学科的增加，带动了一批博物馆、实验室的创建。1855

^① 王承绪编著：《伦敦大学》，湖南教育出版社1995年版，第24~26页。

年建立了牛津博物馆，1864年剑桥的新博物馆开放。70年代牛津的克莱仑顿（Clarendon）实验室、剑桥的卡汶迪施（Cavendish）实验室的成立，极大地推动了自然科学学科的发展。卡汶迪施实验室培养了大批诺贝尔奖金获得者，使剑桥大学在国际上获得了极高的声誉。^①

2. 扩大课程范围

19世纪中期，牛津和剑桥大学的课程范围不断扩大。1865年，工程学被牛津大学列为独立的专业并设置学位。那时已有一半课程和实用科技挂钩。在加强理科开放实验室的同时，牛津和剑桥还加强了政治学和现代史课程。早在1869年剑桥大学现代史教授就提出要把大学办成政治家的摇篮，认为历史是公众感情和爱国主义的学科，没有一点历史知识的人是不会对政治感兴趣的；没有大量历史知识的人是不可能作出正确判断的。历史是政治家的学科，对一般人也是很重要的知识，对立法者、统治者是最重要的知识。对政治家来说，政治经济学和历史知识是绝不可少的。我们的大学已经而且必须是政治家的摇篮，大学里聚集了许多为未来生活作准备的青年人，而下一代政治家就要在他们之中产生。事实正是如此，牛津、剑桥大学培养了像丘吉尔、撒切尔夫人这样的政治家。1992年4月英国大选，当选的保守党议员中毕业于牛津的有87人，毕业于剑桥的有71人，工党议员中也有40人毕业于牛津，18人毕业于剑桥，毕业于两校的合计216人，占全部议员（630席）总数的34.28%。^②

（三）20世纪前半期的英国高校课程改革

^① 张泰金著：《英国的高等教育历史·现状》，上海外语教育出版社1995年版，第36~37页。

^② 张泰金著：《英国的高等教育历史·现状》，上海外语教育出版社1995年版，第42页。

20世纪初，英国一批地方的大学学院获得了独立大学的地位。一些有识之士认为，大学要为工业发展培养人才，绝不能走牛津、剑桥大学之路。在伯明翰大学带动下，其它学院纷纷行动。从维多利亚大学分出了3所独立的大学：利物浦大学（1903年）、里兹大学（1904年）、雪费尔德大学（1905年）。在此期间，凡是30万以上人口的城市，都有了大学。到20年代，出现了赫尔学院和莱斯特学院。他们都以现代技术和工业为重点开设相关课程，职业性教育成为新大学教学的中心。

伦敦帝国理工学院正是在这种背景下建立的，由于其培养的学生专业对口，因而深受大企业的欢迎。日益增长的对科学和工业效率的追求，使英格兰的老大学受到冷落，因为牛津和剑桥大学的课程设置与工业的实际需要相距甚远。在社会的指责下，这两所老大学不得不有所调整。在办学方向上，它们开始考虑工业的需要。剑桥大学从1903年起把经济学单独列为高级学士学位课程，数学内容经过1900年和1906~1907年两次改进，变得更加实用。1905年还开设了采矿专业。与剑桥相比，牛津显得有点我行我素，但多少也有一些变化。例如，1908年它开设了工程学学位课程。

两次世界大战期间，由于战争的需求，国家全力发展“求生存科学”，工程、燃料技术、航空、纺织、冶金、炸药化学、物理学以及农业、水产、营养、土壤、海洋生物等学科得到较快的发展，各大学都加强了实用科技的教学和研究。

20年代后期和30年代初期，英国大学的文科也得到了发展，社会科学和商学方面的职业教育，特别是经济学、统计学、实用语言、口头交际语言、管理技能、社会和实业心理学、会计学等学科均有重大发展。

第二节 二战后的英国高等学校及其课程设置

一、战后英国高等教育的发展与改革

(一) 高等教育的恢复期(1945~1962年)——重视发展科技教育

19世纪以前的英国大学曾对社会的发展起过多种作用,但没有一项与技术有关。大学是律师、牧师、绅士、医生、国家行政管理人员的摇篮,却很少培养技术人才。大学崇尚的是自由教育,而为推动英国工业革命做出过巨大贡献的那些技术发明(如蒸汽机、纺织机和火车等)却无一例外地是由大学外人士作出的。

1944年,英国政府颁布了教育史上最重要的教育法,确立了教育领域的新秩序。在高等教育领域,这一时期英国政府最为关注的是发展科技教育,发表了一系列有关高等科技教育的报告,其中最重要的是1945年、1946年的《帕西报告》和《巴洛报告》以及1956年的《技术教育白皮书》。

《帕西报告》认为,英国在技术训练方面存在着严重的缺陷,因而造成技术人员数量与质量的不足。“为此,报告在建议中提出了要把一批精心挑选的数量有限的技术学院指定为工学院(Colleges of Technology),这种工学院应被允许开设学位水平的全日制课程。尽管这些学院仍旧归地方教育当局管理,但它在很大程度上仍是自治的”。^①同时,为促进高等技术教育的发展,中央政府还应向地方教育当局提供更多的拨款补助。《帕西报告》提出了许多加强高等技术教育的建议,其中涉及高等科技教育课程设置的建议有以下几点:

^① 瞿葆奎主编:《英国教育改革》,人民教育出版社1993年版,第228页。

第一，大学也好，技术学院也好，凡是培养工程师的课程都要包括实习。“所有这些课程必须被看作在校学习和工作实践互相结合的课程，所占时间至少5年或6年。工作实践和在校学习同样要经过周密的计划。整个计划应该由有关院校和工业单位合作制定”。

第二，在严格挑选的基础上，让部分技术学院开设程度与大学学位课程相当的工科课程。“这些学院的一个非常重要的职能是提供工科专业的研究生课程”。

第三，所有工科学生都要学习有关工业组织和管理原则的课程。

第四，“工业界应该同意让高级职员脱产开设高级课程的讲座。一些工科科目最好的教师是正在从事实践的专家。只有让他们脱产执教，才能取得最好的教学效果”。^①

《巴洛报告》支持《帕西报告》关于加快高等技术教育的建议，支持创立若干所高层次的技术学院并开设全日制的学位课程，加强大学工科系科的教学和研究工作，提高技术资格的地位。

《帕西报告》和《巴洛报告》的发表，有力地推动了英国科技教育的发展，并对改变社会上轻视科技教育的观念起到了积极作用。至50年代中期，英国的技术教育发展进入了一个新阶段。1955年秋，英国前首相邱吉尔在伍德福德作了一次有名的演说，指出：苏联的技术教育和技术开发已经取得了很大成绩，英国人民必须在这方面奋起直追，以免落伍。1956年1月，当时的英国首相艾登在布莱德福也发表了著名演说，指出：“胜利不属于人口最多的国家，而属于拥有最佳教育制度的国家。科学和技术

^① 殷企平著：《英国高等科技教育》，杭州大学出版社1995年版，第71～72页。

使十几名当代人拥有了 50 年前数千人才拥有的力量。我们的科学家正在进行卓越的工作，但如果我们要充分利用我们所掌握的知识，我们就需要培养更多的科学家、工程师和技术员。我们决心要补偿这种缺陷”。^① 这段话后来被同年发表的《技术教育白皮书》所引用。

《技术教育白皮书》主要建议一项为期 5 年的技术学院发展计划，用于该项计划的资金达 7000 万英镑。此外，研习高级课程的学生人数要增加一倍半，达 15000 人；日间制进修学习的人数要增加一倍，并且应为全日制工读交替制学生设立一种新的全国性技术文凭资格；国家应为进技术学院的第六级学生提供奖学金，地方政府应为从企业转入技术学院学习的学生提供助学金，公司资助雇员学习的费用可以免税。

根据《技术教育白皮书》，英国当时有 24 所技术学院把 75% 以上的政府拨款用于开设高等教育课程。它希望“这些学院中高级课程所占的比例大大增加，以便有尽可能多的这类学院迅速发展成高级技术学院”。^② 这项意图不久便得到了贯彻。

高级技术学院的创立使战后恢复时期英国高等教育的发展出现了一个小小的高潮，但这只是英国注重发展高等技术教育的一部分。另一项与此相互补充的政策是在现有大学机构中迅速发展科技教育。

（二）《罗宾斯报告》与高等教育的大发展（1963~1973 年）

《罗宾斯报告》全名为《高等教育：1961~1963 年首相委任的以罗宾斯勋爵为主席的委员会报告》。

罗宾斯高等教育委员会于 1961 年初正式成立，该委员会的

^① 王承绪、徐辉主编：《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版，第 278 页。

^② 殷企平著：《英国高等科技教育》，杭州大学出版社 1995 年版，第 75 页。

职责是：“重新检查英国全日制高等教育模式，并从国家需要和资源条件出发，向女王陛下提出高等教育长期发展所依据的原则，尤其是从这些原则出发，提出原有模式是否需要作任何变革，是否需要创办新型院校，以及现有各类院校的发展规划和协调体制是否需作任何修改的建议”。^①

为履行这一职责，罗宾斯委员会作了大量的调查研究，提出了英国高等教育的主要目的、发展原则和 178 条建议。报告指出，英国高等教育的主要目的有 4 点，即传授工作技能、发展一般智力、增进学问知识和传授共同文化和共同公民准则。发展高等教育的主要原则有：第一，所有具备入学能力和资格并希望接受高等教育的青年都应该获得接受高等教育的机会；第二，同等成绩同等奖励原则；第三，消除引起同类机构之间相互区分的称号或限制因素的原则；第四，学生转学自由的原则；第五，高等院校自由发展的原则；第六，保持质量标准的原则。

英国政府在《罗宾斯报告》发表后不到 24 小时就宣布接受该报告提出的至 1973 年的发展目标，并同意为实现这一目标给大学拨款委员会提供经费，其中包括 6 亿 5 千万英镑的基建费用。此外，报告的其他一些主要建议，包括创办技术大学、成立全国学位授予委员会等，也都为政府所采纳。但报告中也有一些建议，包括成立新理工科院校、创办拨款委员会等，却迟迟未能实现。《罗宾斯报告》的发表，正式揭开了战后英国高等教育大发展的序幕，“罗宾斯”也成了高等教育大发展的代名词。

（三）高等教育的调整与收缩期（1974~1983 年）

七八十年代，英国高等教育除开放大学和多科技术学院迅速发展外，整个高等教育开始收缩。如 1972~1973 年相关年龄组的大学入学率为 14.2%，到 1977~1978 年度降至 12.7%；70 年

^① 徐辉、郑继伟编著：《英国教育史》，吉林人民出版社 1993 年版，第 328 页。

代末英国实际大学生人数比 70 年代初大学拨款委员会、教育和科学部甚至以前罗宾斯高等教育委员会的最低预测数还低 14%；再如，1975~1976 年英国研究生占全日制大学生数的 19.1%，至 1981~1982 年度已降至 15.6%。^①

这一时期影响英国高等教育发展的因素是多方面的。从政治上看，60 年代末席卷法、美的学潮对英国也产生了一定的影响，虽然英国大学生的抵触情绪和反抗行动不像法、美大学生那样激烈；从经济上说，整个 70 年代英国经济形势的不断恶化，使人们对 60 年代关于教育是一种投资的想法产生了严重的怀疑；从教育上讲，英国 90% 以上的全日制大学生都享受助学金，这些助学金可全部或部分地为学生支付学费、生活费和其他费用。助学金主要来自政府，自 1962~1963 年度起主要由地方教育当局提供。因而 60 年代以来，英国高等教育的入学人数大量增加，过去不可能接受高等教育的人现在跨入了高等学府的大门，从而产生另外一个问题，即正如英国学者阿什比所指出的，很多人“入学并非因为有志于学习，甚至也不是因为父母对子女入大学抱有很大的希望，而是因为他们中学通过考试并已得到政府的助学金。他们上大学如果有什么目的，那也只是获得学位，然后离开学校而已。”^②

这种现象就带来了多尔 (R. Dore) 所谓的“文凭病”(The Diploma Disease) 问题。为了获得一种称心的职业，青年人不断竞争高层次的资格，以获得这种职业认可的条件。这种“文凭病”本来是强行推动教育事业发展的重要动力，但在经济危机的

① 王承绪、徐辉主编：《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版，第 318~319 页。

② 王承绪、徐辉主编：《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版，第 319 页。

年代里，英国人在教育证书明显贬值的情况下，却失去了追求高等教育的热情。这种热情的退却也在一定程度上解释了这一时期英国高等教育表现出来的收缩现象。

（四）高等教育改革的新时期（1984～ ）

80年代中期，英国各界开展了一次关于高等教育前景的大讨论，使高等教育改革进入新时期。1984年9月，大学拨款委员会向教育大臣提交了一份题为《高等教育迎接90年代的战略》的报告，标志着此次改革的开始。该报告提出保持并适当扩大高等教育规模，提高其教学及科研水平，加强成人继续教育，并强调高等教育课程设置的现代化。

1987年，英国政府发表题为《迎接挑战》的高等教育改革白皮书，概述了当时英国高等教育的状况，从政策上做了改革。该报告进一步强调高等教育要提高其教学及科研的质量与效益，最重要的是要求大专院校考虑国家经济发展的需要，政府也将帮助工商业认识与教育结合的价值。政府推进这项改革将有利于所有学科，不管是理科、工科、医科，还是历史、哲学或者古典学科。改革的结果，密切了高校与企业的联系。1988年教育改革法和同年11月发表的高等教育改革白皮书，提出把多科技术学院和大多数高等教育学院由原来的地方教育当局办学改为中央直接管理；设立多科性技术学院及其他学院基金会；以大学基金会取代大学拨款委员会；取消新受聘大学教师的终身制；从1990年起对学生实行贷款制度等改革措施。

1991年5月，教育科学部提出1991年白皮书，对高等教育框架作了重大改革。提出的改革要点包括：在英格兰、苏格兰、威尔士各设立一个高等教育基金会；取消国家学位委员会，赋予多科性技术学院学位授予权，从而结束了英国高等教育的双重制；采取措施，加强质量控制，允许多科性技术学院更名为大学。从这些要点中可以看出，英国高等教育改革的主要趋势是扩

大高等教育招生，使质量与拨款紧密结合，强化了高校间的竞争机制，在一切重要部门机构中，强调工商企业界人士的直接介入。从外部加强对高等教育的质量监督，为学校与社会加强联系提供组织上的保证，其最终目的就是使英国高等教育在数量、质量上赶上美、德、日等主要发达国家，尤其是欧洲国家，使英国在国际上占有一席之地。

二、英国现行高等学校及其课程设置

(一) 古典大学

牛津和剑桥大学是英国最古老的大学，在世界上也属于历史最悠久、最负盛名的大学。如果把英国的大学排成一个金字塔，牛津和剑桥大学无疑会高居塔尖。牛津被誉为政治家的摇篮，剑桥被称为科学家的摇篮。

牛津和剑桥大学，招收毕业于公学和文法中学的学生，学制3年。报考的学生必须经过学校单独举行的竞争性的入学考试，学校从中选拔能力最强的。古典大学由若干学院组成，实行导师制，学生集体住校，由导师进行辅导，其课程设置的主要特点是重视人文学科。

牛津大学本科生的学科 [读 B. A. 文学士学位的科目，亦称“最后荣誉学科” (Final Honour Schools)] 共有 38 种，现开列如下 (一般为 3 年制，即读 9 个学期；例外者另注)：

1. 人文学科 (Literae Humaniores) (希腊罗马古典文史哲，需读 4 年)
2. 神学
3. 哲学和神学
4. 哲学、政治学和经济学 (PPE)
5. 现代语言 (法、德、意、葡、俄、西班牙、现代希腊语)
6. 古典和现代语言
7. 哲学和现代语言

8. 英语和英国文学（从古英语到 1960 年）
9. 英语和现代语言
10. 现代史（英国、欧洲和世界史，直到 1964 年）
11. 现代史和古代史（上述史籍加上古希腊罗马史）
12. 现代史和现代语言
13. 现代史和经济学
14. 心理学、哲学和生理学（PPP）
15. 实验心理学
16. 数学
17. 数学和哲学
18. 化学（4 年）
19. 工程科学
20. 地质学
21. 冶金学和材料科学（4 年）
22. 物理学
 （以上 5 种总称物理科学）
23. 生物化学（4 年）
24. 理论和应用生物学
25. 植物学
26. 动物学
 （以上 3 种第一年共同学习生物学，通过考试后再自愿分科）
27. 生理科学
28. 医学（5 年又 10 个月）
29. 人类科学（遗传、人口、生态、环境、人类学等）
 （以上 7 种总称生物科学）
30. 物理学和哲学
31. 工程科学和经济学

32. 工程科学、经济学和管理学(4年)

33. 冶金学、经济学和管理学(4年)

34. 地理学

35. 法律

36. 音乐

37. 美术

38. 东方学(分别学一种:古埃及、希伯来、梵文、阿拉伯、波斯、土耳其、日本、中国。最后两种各4年,包括在东方学习3个月)^①

(二) 近代大学

近代大学招收经过“高级水平普通教育证书”考试合格并且其中2~3门学科成绩优秀的学生,培养高级科学技术人员和企业管理人员,如伦敦大学。这种学校在办学形式上比古典大学灵活,实行走读制,学生一般不要求天天到校上课,但最后必须经过学位考试。它们在校外若干地区设考试中心,学生也可以在这些中心参加考试,合格的授予学位。其课程设置较重视自然科学。

伦敦大学理学部本科生学位课程设置表(见附录)

(三) 新大学

英国新大学是指20世纪60年代创办的10所大学,包括苏塞克斯大学、基尔大学、约克大学、东英吉利大学、埃塞克斯大学、兰开斯特大学、肯特大学、沃里克大学等。新大学从开创起就由政府负担经费,而且不经大学学院阶段,直接有权授予学位。学校大都办在中小城市的郊区,实行寄宿制,教学、科研和社会生活集中在一起。创建新大学首先是为了给60年代急增的中学毕业生提供更多的入学机会,其次是为了革新大学教育。新

^① 裘克安编著:《牛津大学》,湖南教育出版社1986年版,第55~57页。

大学的办学特点主要有五个方面：第一，有权自己决定组织机构、课程设置、教学方法和考试制度；第二，改革近代大学的走读制，仿效古典大学的导师制；第三，注意克服过早和过分专门化的倾向，实行多学科教学的学院体制，扩大学科领域，废除过窄的院系和学科，开设跨学科课程；第四，学生必须攻读“工读交替的课程”，即在本科4年中要用15个月时间在工厂企业接受实际训练；第五，在教学方法上强调师生讨论方式，试行不同学科的教师共教一门跨学科课程，在考试方法上试行平时作业与期末考试并重的方法。新大学课程设置的主要特点是注重跨学科教学，尤以苏塞克斯大学的课程设置最为典型。

（四）多科技术学院

二战后，由于经济和科技发展的需要，许多国家出现了一种属于高等教育范畴但学术水平低于传统大学的高等学校，如美国的初级学院或社区学院、日本的短期大学、原西德的高等专科学校、法国的短期技术大学等。英国的多科技术学院与这些学校有相类似的性质。它们都不像传统的大学那样，以培养理论型学术人才为主要目标，而是把重点放在培养应用型专业技术人才上。但是，英国的多科技术学院与这些学校又有不同之处。

其他国家大学的学制一般为4年，而这些大学的学制一般为2年，学生读完2年后获得初级学位或文凭，与大学本科学位是不能等同的。英国多科技术学院除了开设被认为是水平低于大学水平的文凭课程外，也开设学位课程。其学位课程学制与大学一样，一般也是3年。许多多科技术学院还开设研究生课程。学生通过在多科技术学院学习获得的学位，被认为与大学学位水平相同。

英国多科技术学院招收18岁以上在“普通教育证书”考试中5门学科成绩及格或具有同等学力的学生。传统大学一向重文理轻科技，以致应用科学和工程技术人才不足，英国的高等教育

为解决这些问题，在多技术学院开设大学学位水平或低于大学学位水平的课程，并与大学合作搞科研，以提高高等专业技术教育水平。多技术学院的学生有读全日制的，也有读工读交替制和部分时间制的，还有少数学生只在晚间到校上课。

英国现有 30 所多技术学院，大部分成立于 60 年代到 70 年代初，多数由技术学院、艺术与设计学院、商业学院、教育学院合并而成。1966 年，英国政府发表“多技术学院和其他技术学院”白皮书，指出建立多技术学院的目的是为了使高等学校能够同地方工商界密切合作，使教学同工商业有密切的联系。

多技术学院最初以满足地方工业经济发展需要为主要目的，其系科、课程设置大多是工程、技术、设计及商业管理等方面的。但现在不少多技术学院也设置人文、社会科学课程，已经发展成为综合性学院。

多技术学院课程设置的特点有三：一是提供多级水平的课程，毕业生能获得不同的资格。多技术学院的课程分为学位课程和文凭课程两种。学位课程提供学士学位，和大学一样分普通学士学位和荣誉学士学位两种。在一些条件好的多技术学院里，还开设研究生学位课程，学位课程的学制和大学完全相同。不同之处在于，多技术学院本身没有授予学位的权力，攻读学位课程的毕业生要到全国学位授予委员会去取得学位。多技术学院的第二种课程是文凭课程，它职业性强，培养一般的专业人员和技术人员，学制较学位课程的学制短，攻读文凭课程的毕业生不能获得学位，只能取得文凭。学生攻读哪一种课程，一方面取决于其本人的愿望，另一方面也受其学业成绩的限制。二是广泛设置“三明治”课程。这种课程也叫工读交替制课程，此类课程虽然并非英国所特有，但它在多技术学院中普遍设置，占的比例很大。这种“三明治”课程的学制比一般的学位和文凭课程要多一年，多出的一年用于学生的实践工作。其具体安排是：学

位课程是头二年学习，第三年实践，最后一年学习；文凭课程是第一年学习，第二年实践，第三年学习。在这一年的实践期间，学生在工厂、企业和部门的各种岗位上工作和劳动。学生是否攻读“三明治”课程，并非完全取决于学生本人，也与其选择的专业有关。设“三明治”课程的主要是理工科方面、应用性强的专业，但有些文科方面、理论性较强的专业也设置这种课程。关于设置“三明治”课程的好处，有人认为它能扩大生源，因为学生在这一年实践工作期间可以领取报酬，从而使一部分经济条件较差的学生也能入学；另有学者认为这种学习方式能使学生理论联系实际，更好地掌握专业，毕业后能立即投入工作，因此受到企业界的欢迎，就业也比较容易。三是系科设置齐全。多科技术学院一般分为若干学部，每个学部包含几个系。如伯明翰多科技术学院设有艺术与设计、建筑环境、商业、计算机与信息、教育、工程与计算机技术、音乐等8个学部。谢菲尔德市立多科技术学院设有商业与管理学部、文化研究学部、教育、卫生与福利学部、环境科学学部及技术学部。其商业与管理学部设会计与金融、应用数学与运算研究、商业研究与语言、管理与组织、公共行政与法律等5个系；技术学部设应用物理学、生物医学、化学、计算机等8个系。从上面的例子可以看出，多科技术学院设置的系科不仅有工科，也有文理科，包括的范围相当广泛。英国教育界人士认为，这种课程设置有利于学生学到多方面的知识，也为学生打下一个较为坚实的知识基础。

（五）开放大学

开放大学的最初设想是1963年英国反对党领袖哈罗德·威尔逊在格拉斯哥演讲中提出的，当时他主张开办一所“空中大学”（The University of the air），即以广播媒介为主要教学形式的家庭学习大学。1964年工党在大选中获胜，威尔逊出任首相，便想把成立空中大学的设想付诸实施。他委派教育和科学部的一位

副部长杰妮·李主管此项工作，并成立了一个咨询委员会。该委员会于1966年提交了一份白皮书，建议新的成人大学采用广播、电视与函授教学相结合，练习、实验、小组讨论和个别辅导相结合的教学方法。1967年，英国成立了规划委员会，审查上述建议，并在1969年发表了规划委员会的报告，明确指出开放大学的主要目标是：“为所有由于以前或现在各种原因而未能接受高等教育的人提供学习本科生和研究生课程的机会。”^①此后不久，开放大学于1969年6月1日获得皇家特许状，正式成为一个独立和自治的大学教学机构并于1971年开始招生。

开放大学的课程分为基础、二级、三级、四级4类。有的课程算半个学分，有的课程算1个学分。学生按课程级别循序渐进，必须读完6个学分才能获得学士学位，取得8个学分可获得荣誉学士学位，但总学分中至少要包括2学分的基础课程与4学分的专业课程。

开放大学共有6个系：文科系、社会科学系、教育系、数学系、理科系和技术系。这些系分设学士、硕士学位课程。此外它还设有跨系专业（如卫生与疾病、核武器研究、分析与辩论、第三世界研究等）、开放商学院、理工知识更新、教育中的专业开发、卫生与社会福利、社区教育及文化娱乐等7大门类共160门课程供学位学生自由选学。开放商学院还提供短期实用性课程供新提拔的经理学习。它还设有证书文凭课程。对已具有管理学学士学位者，则开设硕士学位课程。1992年有16000人在开放商学院学习，其中900人注册攻读硕士学位。

开放大学各专业学科教学，每年总时数为34周，时间的安排大体上函授每周或每双周寄发一次学习材料，约占总时数的

^① 王承绪、徐辉主编：《战后英国教育研究》，江西教育出版社1992年版，第309页。

65%；电视与广播教学每周各一次，每次 25 分钟，约占总时数的 10%；讲授与辅导（由分布各地、配备有辅导教师的教学中心和临时办的暑假学校等进行）约占总时数的 15%；此外还有书面作业与考试等，约占总时数的 10%。开放大学从学制、教学组织与管理等方面打破了旧大学的传统。其主要特点有二：一是可以少花钱多培养人才。据 1973 年统计，传统大学培养一个本科生需花费 1200 英镑，而开放大学只需 300 英镑；传统大学培养一个研究生要花费 4000 英镑，而开放大学只需 1200 英镑。二是教学形式灵活，不拘于固定的年限，采用各种现代化的教学手段，方便各种不同职业、条件和要求的人入学，可以暂时缓和大量中学生上不了大学的矛盾。因此，这几年来开放大学发展很快，今后仍有继续发展的趋势。

第三节 英国高等学校课程改革的动向和趋势

战后，由于生产和科学技术的飞速发展，人类的知识总量急剧增长，新的学科纷纷涌现，旧学科的分支也不断增加，这就要求高等学校的课程不断进行改革，才能适应社会发展的需要。

战后英国高等教育最重要的争论之一，就是其过早和过分专门化的问题。1949 年，曾任大学拨款委员会主席长达 14 年之久的沃特·莫伯莱爵士（Sir Watter Moberley）出版了《大学的危机》，他认为英国大学教育要摆脱过早和过分专门化的“危机”状态，就应在大学教育目的和教育方法方面寻找最低限度的共同基础。50 年代以后，英国大学教育过早和过分专门化问题继续引起高等教育界人士的关注。

英国学术教育专门化问题从中学就存在，这既是英国大学教育过分专门化所带来的结果，同时也给大学教育过分专门化带来了不利的影 响。一般来讲，英格兰和威尔士的第一级学位课程分

两类，一类是荣誉学位课程，这类课程最早于 19 世纪上半叶在牛津和剑桥大学开设，后来也为其他大学所仿效。这些大学大多开设只供学生攻读一门主要学科的荣誉学位课程。另一类是普通课程或共同课程，比起前一类来，这类课程的专门化程度要低一些，而攻读这类课程的学生人数也要少得多。

攻读大学第一级学位荣誉课程、普通课程和共同课程的学生百分比

(1961~1962 年)

地区分类	课程类型	全部学生	最后一年课程类型		
			荣誉	普通	共同
英格兰和威尔士	一年级课程类型				
	荣誉	72	68	4	—
	普通	4	—	4	—
	共同	24	13	8	3
	全部学生	100	81	16	3
苏格兰	荣誉	19	19	—	—
	普通	—	—	—	—
	共同	81	34	44	3
	全部学生	100	53	44	3
英国	荣誉	64	61	3	—
	普通	4	—	4	—
	共同	32	16	13	3
	全部学生	100	77	20	3

资料来源：王承绪、徐辉主编《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版，第 292 页。

从上表可以看出，在英格兰和威尔士的大学的大学中，无论是一年级还是最后一年级，攻读荣誉学位课程的学生总是占绝大多数。苏格兰大学一年级学生攻读荣誉学位课程的比例较低，这主要是因为苏格兰大学的本科学制为 4 年（英格兰和威尔士的大学本科科学制为 3 年），一般认为苏格兰大学的一年级只相当于英格兰和威尔士中学的“第六学级”。当然，即使从大学本科最后一年级

课程的情况来看，苏格兰大学攻读荣誉学位课程的学生比例也要比英格兰和威尔士低得多，但正因为如此，人们才认为苏格兰大学教育过分专门化的问题比英格兰和威尔士要轻些。

英国大学本科生中到底有多少人只攻读一门学科呢？从下表中我们可以得到比较明确的答案。很显然，在英格兰和威尔士的大学中，只攻读一门学科的本科生比例是相当高的：在一年级学生中占 63%（其中攻读荣誉课程的占 56%，攻读普通课程和共同课程的分别占 1% 和 6%），至最后一年级这个比例高达 77%（攻读荣誉课程、普通课程和共同课程的分别为 68%、6% 和 3%）。

大学第一级学位课程类型

（英格兰和威尔士 1961~1963，① %）

	一年级（1961）	最后一年级（1963）
荣誉课程		
一门学科	56	68
二门学科	5	9
三门学科	11	4
合 计	72	81
普通课程		
一门学科	1	6
二门学科	1	7
三门学科	2	3
合 计	4	16
共同课程		
一门学科	6	3
二门学科	2	—
三门学科	16	—
合 计	24	3
全部学生	100	100

注：①预计

另：该表不包括医科和农科学生。

资料来源：王承绪、徐辉主编《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版，第 293 页。

为了避免过早和过分专门化，英国高等学校尤其是新大学，在教学组织和课程设置上进行了大胆的创新，描绘了一幅“学术新蓝图”。新大学在教学体制上分为两类：一类是以苏塞克斯大学、东英吉利大学、埃塞克斯大学、阿尔斯特大学为代表的新大学所采用的“学群结构制”（The Schools of Studies Structure）；另一类是以约克大学、兰开斯特大学和肯特大学为代表的新大学所采用的经过改革的学院制（Modified Collegiate System）。虽然两类大学的教学组织结构有所不同，但其第一级学位课程方面的革新思想是基本一致的。

为了便于理解新大学的革新，下面选择牛津大学（中世纪大学）、诺丁汉大学（城市大学）和苏塞克斯大学（新大学）加以分析比较。

牛津大学拥有几十个学院，各学院设若干系，系是具体的教学基本单位。在课程设置上，它主要有3种课程，尤以单科课程为主（参见下表）。

牛津大学课程设置表

单科课程	农业、生化、植物学、工程学、计算机实验课、实验心理学、地质、法律、哲学、物理学（……）
双科课程	农学—林学、古典文学—现代语言、经济学—哲学、工程学—经济学、哲学—物理学、冶金学—材料学（……）
三科课程	古典文学—哲学—古代史、经济学—哲学—政治学、工程学—经济学—管理学、心理学—哲学—生理学（……）

资料来源：王承绪、徐辉主编《战后英国教育研究》，江西教育出版社1992年版，第296页。

诺丁汉大学的教学形式和课程设置则大不相同，它属于近代大学类型，即按学部（Faculty）划分（参见下表）。

一、人文学部

- (1) 荣誉课程 (有辅助课可选): 美国研究、考古学、艺术史、历史
.....
- (2) 联合荣誉课程 (无辅助课可选): 古代史—历史、考古学—地理学、哲学—神学.....

二、法律和社会科学学部

- (1) 荣誉课程 (同上): 经济学、地理学、法律、社会学.....
- (2) 联合荣誉课程 (同上): 经济学—农业经济学、法律学—政治学、心理学—哲学

三、理科学部

- (1) 学位: 生物学、植物学、化学、遗传学、地理学.....
- (2) 联合荣誉学位: 数学—物理学、物理学—化学、植物学—地理学
.....

四、农学部

荣誉课程 (有辅助课可选): 农学、农业生化、农业植物学、农业动物学.....

五、工程学学部

荣誉课程 (同上): 民用工程学、数学—工程学、冶金和材料学.....

六、医学部

荣誉课程 (同上): 医学

资料来源: 王承绪、徐辉主编《战后英国教育研究》, 江西教育出版社 1992 年版, 第 297 页。

与上述两类大学相比, 苏塞克斯大学在教学组织结构和课程设置方面的革新有两大特点: 首先, 苏塞克斯大学既不设牛津大学这种中世纪大学所设的系, 也不设诺丁汉这类城市大学所设的学部, 而代之以一种跨学科性更强的新型结构——学群; 其次, 这类学群综合设置一些密切相关的学科, 如数学和物理学科学群就设有物理学、数学、逻辑学等学科以及一些相互结合的学科, 如逻辑学和物理学、物理学和化学、数学统计学和经济学等。另一方面, 将同一学科设在不同的学群, 如历史学就同时设在亚非

研究学群、文化与社区研究学群、英美研究学群、欧洲研究学群和社会学学群（参见下表）。

苏塞克斯大学学群与课程设置

理 工 科 学 群	生物科学学群	生物化学, 生物学, 生物学与欧洲研究(4年), 实验心理学, 地理学人文学科(4年), 神经生物学。
	化学和分子科学学群	生物化学, 化学物理学, 化学, 化学与经济学, 化学与欧洲研究, 化学与材料学, 化学、数学与物理学, 化学与聚合物学, 理论化学等。
	工程学和 应用科学 学群	土木工程学, 电脑科学, 控制工程学, 电机工程学, 电子学, 机械工程学, 动力学, 控制学。
	数学和物 理科学学 群	逻辑学和数学, 逻辑学和物理学, 数学物理学, 数学, 数学统计学和经济学, 物理学, 物理学和化学, 物理学和欧洲研究(4年) 筹。
人 文 和 社 会 学 群	亚非研究学群	经济学, 英语, 法语*, 地理学, 历史, 国际关系学, 哲学, 政治学, 社会人类学, 社会心理学, 社会学。
	文化与社区研究学群	发展心理学, 英语, 地理学, 历史, 艺术史, 音乐, 哲学, 社会管理学, 社会学, 城市研究。
	英美研究学群	美国研究(历史)*, 美国研究(文学)*, 美国研究(社会学)*, 英语, 英语和古典文学, 历史, 艺术史, 思想史, 国际关系学, 法律, 音乐, 哲学等。
	欧洲研究学群	古典及中世纪研究*, 经济学*, 英语*, 法语*, 法语和意大利语*, 地理学*, 德语*, 历史*, 艺术史*, 思想史*, 国际关系学*, 法律*, 政治学*等。
	社会学学群	电脑和人工智能, 发展心理学与认识研究, 经济史, 经济学, 历史, 地理学, 国际关系学, 法律, 语言学, 语言学与认识研究, 政治学等。

注：* 美国研究、亚非研究学群的法语和欧洲研究学群的全部课程为四年制，其中一年到国外学习。

资料来源：王承绪、徐辉主编《战后英国教育研究》，江西教育出版社1992年版，第299页。

尽管各新大学之间的具体做法不完全相同，但苏塞克斯大学的5点理工科办学原则却能给我们以重要启示。第一，“科学不

能被整齐地分割成一块块明确界限的学科，最激动人心和最富有意义的科技进展几乎毫无例外地都是在传统学科的交叉点或叠合处取得的。”正因为如此，新大学打破了传统单学科分系制，设置学群，开设相关学科。第二，“希望所有新生都下决心去攻读他们中学毕业时所选读的特殊科目是不现实的，过早的专门化绝不允许。”因此，新大学要求学生学习预备课程和核心课程，让学生在理论和实践方面打下坚实的基础，推迟专门化的时间，力图摆脱过早专门化所带来的缺陷。第三，“我们生活在一个技术世界中，许多最美好的社会理想的实现都取决于科学的进步。科学家并不是处于世外桃源，他们应对所研究的学科既有一种历史的认识，又有一种社会背景的理解”。因此，新大学强调理科学生选修文科课程，加强文理渗透。第四，“高质量的教学取决于高质量的科研”。新大学为了提高教学质量，以科研带教学，狠抓科研并取得了卓越成就。第五，“苏塞克斯大学理科学位要使其毕业生既掌握理论知识和实际技能，又获得在从事所选学科领域的事业中取得成功的信心”。^①这5项办学原则清楚地说明了苏塞克斯大学的办学目标：强调跨学科的学习，延迟专业学习的时间，通过加强科研来提高教学质量，培养高质量的学生。

战后50余年，英国高等学校的课程改革呈现如下主要趋势：

一、课程设置基础化

战后英国各高等学校的课程，普遍强调基础理论教育，认为在科技飞跃发展的今天，必须对大学生加强基础理论训练，才能使其毕业后适应社会的需要。反对实行时间过早、范围狭窄的专门化训练。

现代社会，越来越需要现代科学技术解决生活及实践中出现

^① 徐辉：《英国新大学教学体制和课程设置的革新》，载《高等教育研究》，1986年第3期。

的各种问题。同时，科技的发展，又是以社会的需要为前提的。因此，高校要求理工科学生学习社会科学和人文科学，了解国家的社会制度和历史，懂得劳工法、工程心理学等，做到既掌握本专业的科技知识，又了解自己所处的社会环境，以便有能力去处理生产过程或技术发展中出现的各种问题。对文科学生，则要求他们学点理工科知识，懂得自然科学研究的一般方法。文理工科学生具有广博宽厚的知识基础，不但有利于其深造并逐步参与一些科研活动，而且有利于避免所学专业的偏狭或过时，同时就业时也有较大的灵活性。

英国的基尔大学，是一所4年制的综合性大学，该校教学计划规定第一年是以一般教育为中心的“基础学年”。在这一学年中，开设全校各系共同必修的综合性课程——“西洋文明的发展”。这是各系一年级新生共聚一堂的大课，由79位教师讲授230多个专题。每个专题讲授之后，由学生9人、教师3人（人文、社会、自然3个系各一人）组成讨论组进行讨论。“西洋文明的发展”包括内容十分广泛，有地球科学、生命科学、历史学、语言学、文学艺术、数学、物理学、化学、生物学、情报科学、计算科学、哲学、政治学、经济学、法律、音乐、心理学、高等教育等。为了便于讲授和讨论，教师在每个专题的教学中，都向学生介绍大量参考书，全年约有500册左右，通过阅读，培养学生的独立工作能力。该校校长认为，在基础学年中，培养学生正确的学习方法具有重要意义。在第一学年的学习过程中，每个学生要在自己所学过的人文、社会、自然科学3个领域中选题，各写出3篇小论文，一共9篇，作为“基础学年”的主要考核内容之一。学生通过基础学年的学习，加强了普通知识教育，为进入“主要学年”的专门学习打下宽广的基础。

高校的人文社会科学与自然科学要均衡发展，二者同等重要，不可偏废。学习理工的，能接受人文社会科学的陶冶，才不

致于成为机器的奴隶；学习人文社会科学的，受过自然科学的训练，亦有助于对事物的分析和问题的处理。因此，加强文理渗透，重视基础教育，是战后英国高等学校课程改革的重要趋势之一。

二、课程设置综合化

设置跨学科的综合课程，是战后英国高校课程改革的又一趋势。因为现代社会要解决的一系列问题，诸如环境、能源、人口等，都不是单一学科能解决的。而高校的分科教学，各学科相互割裂，不利于解决工业化社会提出的许多重大问题。如果高校培养的人才要为解决这些问题做出贡献，就要同其他学科的专业人员密切合作。为了使大学生能够参与这种“社会合作”，必须从高等教育机构中扫除机械划分学科的障碍，让学生在在校期间就能接触各门学科，了解各学科之间的联系，培养学生的综合分析能力和创造性。

英国旧大学的特征是学习过分专门化，战后创办的新大学为了避免一这问题的出现设计了新的课程，扩大了学科范围，开设了新的跨学科的、综合性课程。某些综合研究的新课程，就是一门完整的学位课程。以苏塞克斯大学为例，它废除了传统的学系，设置了多种学科群，围绕学科群来安排课程，从而使学生把深入学习的学科跟一般学习的学科结合起来，或者说把主要的课程跟有关的课程学习结合起来。苏塞克斯大学这种课程结构的优点是在突破学科范围的前提下获得专门知识。它要求所有理科学生都要学习微积分、微分方程、矢量和力学。学生在第一学年要学习5门其他的科目以熟悉基本的科学学科。他们只有在修毕这些先行课程以后，才用一半到 $2/3$ 的时间学习所选修的专业科目，其余时间学习有关课程。应用科学同社会科学是特别富于想像力的主要课程，要求学生在最后一年，通过学习一门社会科学来研究工程学与人类的关系。学生要用一半到 $1/3$ 的时间学习社

会学、经济学或心理学。苏塞克斯大学这种课程结构是对英国高等教育的贡献之一，并对其他大学的课程设置产生影响。

三、课程设置选修化

英国大学各科系普遍开设了灵活、广泛的选修课程，并有逐步增加选修课比重的趋势。一般高校的教学计划，都有必修和选修课程，前者属于基础课程，是教学内容的重点，后者属于专门课程，是在首先学好基本理论、基础学科的前提下，为适应学生多方面的学习兴趣，更好地发挥其才能和专长而开设的。

大学普遍开设选修课有许多优点：第一，承认学生个别差异的存在，更好地因材施教，不断提高育人质量；第二，学生可以根据不同的志趣、知识基础、学习能力以及其他有利条件，进行有选择的学习，有利于扩大知识面，发展所长；第三，基本上不受年级、科系的限制，低年级学生可以选修高年级课程，不同科系的学生可以选修跨科系的课程；第四，选修课程一般不要求体系完整。因此，可以较快地、灵活地反映当前科学研究的新课题、新成果，反映生产力发展的最新水平；第五，有利于选拔、培养高材生；第六，有利于调动教师的积极性，发挥其专长，鼓励教师多做科研、多开新课，有利于活跃学术研究气氛。

总之，把普通必修课和专业选修课结合起来，重视和加强基础教育，在专业课程中扩大选修比例，适当压缩必修范围，设置跨学科的综合性课程是战后英国高校课程改革的主要趋势。

第四节 启示与借鉴

1992年，以邓小平南巡讲话和党的十四大为标志，我国改革开放和社会主义现代化建设进入一个新的阶段。党的十四大所确立的建立社会主义市场经济体制，实现经济增长方式的转变，实施可持续发展战略和科教兴国战略，既为我国高等教育事业的

改革和发展创造了前所未有的良好机遇，也对高等教育的人才培养质量、办学效益等方面提出了更高的要求。为了培养适应 21 世纪需要的高质量专门人才，必须深化高校的教育教学改革，而教学内容及课程体系的改革又是关键。

从上述英国高等学校课程设置的发展与改革，我们可以吸取有益的经验，以不断完善我国高校的课程体系，保证高等学校教育改革的顺利进行，不断提高育人质量。

一、加强基础理论课程

在当今科学技术迅猛发展的时代，一个大学生要在短短的就学期间掌握全部现代科学知识几乎是不可能的。只有掌握基础科学知识，才能提高适应能力。因为基础科学在全部知识中是最稳定、持久的部分，而且又是一切专业学科的基础，只有打好了基础，才有助于专业的学习。英国罗宾斯高等教育委员会就认为，对那人数日益增长的学生，“应给他们更普遍的教育”，使之能在愈来愈复杂的世界中生活。如今，知识经济在我国已初见端倪，为适应知识经济对人才培养模式的要求，增强高校人才的适应性，就必须加强基础知识与基础理论的学习。如上海交通大学，设计出学生必须具备的知识模块和核心课程，科学地规定出基础必修课及专业指定选修课的内容和比例，强调和保证基础课的学习，在加强基础理论课程的学习上迈出了可喜的一步。

二、强调文、理、工科课程的相互渗透

科学的高度综合引起了文理工的相互渗透，要求理工科系开设文科课程，文科学生学习理工科课程，以增强学生的适应性。而我国由于受前苏联文理严格分科、专业教育过早的影响，理工科大学生没学过经济学，文科大学生没学过高等数学等基础知识，从而造成大学毕业生知识面相对狭窄，适应性差。为此，我国高校在今后的课程体系改革中，要密切注意文理工科课程间的相互渗透和交叉。

三、增加实践性课程

《中华人民共和国高等教育法》第4、5条分别规定了我国高等教育的方针和任务。高等教育必须贯彻国家的教育方针，为社会主义现代化建设服务，与生产劳动相结合，使受教育者成为德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人。高等教育的任务是培养具有创新精神和实践能力的高级专门人才，发展科学技术文化，促进社会主义现代化建设。为使高校完成这一重要使命，我国高校在今后的课程体系应逐步增加实践性课程，既培养学生动脑，更要培养学生动手的能力，特别是要加强学生科研能力的培养，这样培养出来的人才能适应未来知识经济时代的要求。

四、设置综合性课程

世纪之交，我国高校的人才培养工作正处于一个关键的历史时期。科技的迅猛发展及综合化、整体化的趋势，科技和人文文化相互渗透和融合的趋势，我国社会主义现代化建设以及经济体制和经济增长方式两个转变，都对我国高校的人才培养工作产生着深刻的影响。

自然界本身是一个整体，而科技的迅速发展又要求人们掌握多种知识，加上大学生的专业前途难以预定，因此，大学要多设置一些综合性课程。另外，多学科综合、各学科交叉也是当今基础研究的突出特点，如宇航研究的新成果——航天飞机，几乎包括了数学、物理、化学、天文、地理、生物各种学科。

我国高校今后的课程改革要突出综合性，改变过去各门课程之间互不通气自成体系的局面，应从以下几方面入手：第一，自然科学和社会科学两大学科之间要渗透交融，使文科的学生学习理工的基础知识，理工科学生加强人文的训练；第二，根据学生的能力和水平，统筹考虑和安排各门学科的课程，注意年级之间、课程之间的衔接；第三，突破学科之间的界限，加强各学科

间的横向联系。

五、大量增设选修课程

广泛开设各种选修课程，目前已成为世界各国高校课程改革的普遍趋势，这是使大学生获得多方面知识的保证。选修课的设置使高校的教学工作灵活多样。对学生来说，他可以根据自己的水平和兴趣选学适合自己需要的课程，增强对学习的兴趣和信心，发挥个人的特长和才能，当然也扩大了知识面。对学校来说，可以发挥教师的积极性和特长，也可以尽快地把科技和生产中的发明创造反映到教学内容中去。

目前，我国高校普遍开设了一定的选修课，但比重过小，而且有些选修课名不符实，名为选修，实为必修。今后要通过扩大选修课的比重，把学科的新成果及教师自己的研究和见解反映到课程中来，同时允许学生在选修方面有更大的自由度。目前我国一些高校正在向这一方向努力，并取得了一定成效。如武汉大学、上海同济大学、浙江大学等放宽对学生不听课的限制，允许学生自由听课或缺课（政治、体育、德育、实践教学环节除外），但必须交作业，参加测验、考试。中国科技大学则允许学生在通过某门课程考试合格后免修；允许学习能力强的学生选修高年级课程及其所喜爱的专业。

概言之，我国高校要通过加强基础理论课程，强调文理工科课程的相互渗透，增设实践性、综合性、选修性课程，逐步完善其课程体系，培养适应 21 世纪需要的高级专门人才。

附录：英国伦敦大学理学部本科生学位课程设置表

* 学分制 △ 传统学位

课 程 名 称	学 院 代 号 ^①								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
农业企业管理									*
农业经济学									*
农学									*
农业和环境									*
分析化学	*								
解剖学和发展生物学								*	
动物生理学					*				
动物科学									*
人类学		*						*	
人类学和地理									*
人类学和心理学		*							
人类学（专为部分时间制学生开设）		*							
考古学保护								*	
考古学								*	
建筑学（规划、建筑和环境保护）								*	
天文学						*		*	
天文学和数学					*				
天文学和物理学					*				

① 学院代号：1 伯克贝克学院 2 哥尔斯密学院 3 帝国理工学院 4 国王学院 5 皇后玛丽和威斯特费尔德学院 6 皇家豪洛威和贝德福德新学院 7 医学院 8 大学学院 9 怀城农学院

课 程 名 称	学 院 代 号								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
天体物理学					*				
基础医学科学					*				
生物化学科学	*								
生物化学			*	*	*				*
生物化学和化学					*				
生物化学和微生物学				*					
生物化学和管理			*						
生物化学(自然)					*				
生物化学(Biological chemistry)				*	*				
生物科学和企业管理研究					*				
生物科学	*								
生物学			*	*		*		*	
生物学和化学	*				*				
生物学和地理						*			
生物学和管理			*			*			
生物学和微生物学			*						
生物学和生理学						*			
生物学(应用)			*			*			
生物学(细胞生物学和分子生物学)				*	*				
生物学(细胞)				*	*				
生物学(环境)						*			
生物学(海洋和淡水)					*				
生物学(分子)	*			*	*				
生物医学科学				*	*				
生物分子科学				*					
生物物理学				*					
生物工艺学			*	*				*	

课 程 名 称	学 院 代 号								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
植物学				*					
企业管理/研究				*					
化学物理					*				
化学	*		*	*	*				
化学和生物化学			*						
化学和生物工艺学			*						
化学和企业管理研究					*				
化学和计算机科学					*				
化学和地球科学					*				
化学和地质学	*								
化学和德语					*				
化学和管理			*	*					
化学和管理 (在欧洲学习 1 年)			*						
化学和管理 (在工业部门学习 1 年)			*						
化学和数学	*				*				
化学和石化研究					*				
化学和哲学				*					
化学和物理	*				*				
化学和近代工艺					*				
化学 (环境)					*				
化学 (医学)								*	
化学 (在欧洲学习 1 年)			*						
化学 (在工业部门学习 1 年)			*						
认知科学	*								
双科荣誉学位					*				
计算和科学				*	*	*		*	
计算机科学和认知科学								*	

课 程 名 称	学 院 代 号								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
计算机科学和数字电子学				*					
计算机科学和电子工程学								*	
计算机科学和电子学					*	*			
计算机科学和管理				*	*	*			
计算机科学和数学					*	*			
计算机科学和统计学					*	*			
计算机微电子学系统					*				
农村管理									*
结晶学						*			
地球科学					*				
生态学			*		*				
电子工程学					*				
工程数学					*				
昆虫学			*						
环境地球科学						*			
环境卫生				*					
环境科学	*				*				*
欧洲：科学与技术					*				
食物科学和营养				*					
遗传学					*			*	
地球化学					*	*			
地理	*			*	*	*		*	
地理和环境研究					*				
地理和数学	*				*	*			
地理（自然）					*				
地理（自然）和地质学	*								
地质学	*		*			*		*	

课 程 名 称	学 院 代 号								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
地质学和数学	*					*			
地质学和物理	*					*			
地球物理(勘探)								*	
历史和科学学				*					
园艺学									*
园艺企业管理									*
人类生物学				*					
人类环境科学				*					
人类科学								*	
免疫学				*				*	
管理研究				*					
数学统计					*				
数学研究		*							
数学研究和心理学		*							
数学			*	*	*	*		*	
数学和应用数学/数学物理			*						
数学和天文学								*	
数学和天体物理学					*				
数学和企业管理经济学					*				
数学和计算机计算					*	*			
数学和管理			*	*					
数学和管理研究					*	*			
数学和数学计算			*						
数学和物理	*			*	*	*		*	
数学和心理学	*					*			
数学和统计科学								*	
数学和统计学		*	*			*			

课 程 名 称	学 院 代 号								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
数学和统计学及经济学					*				
数学(应用)					*				
数学(工程)					*				
数学(纯粹)					*				
数学、统计学和计算机计算									
微生物学			*	*	*			*	
微生物学和生物工艺学					*				
微生物学和遗传学								*	
采矿地质学			*						
分子生物学	*			*					
神经系统科学								*	
护理研究				*					
营养				*					
运筹学					*				
寄生虫学			*	*					
药理学				*					
药学				△					
自然科学									
物理学	*		*	*	*	*		*	
工艺物理学								*	
物理学和天体物理学						*			
物理学和企业管理研究					*				
物理学和经济学				*					
物理学和计算机科学					*	*			
物理学和计算机计算						*			
物理学和结晶学						*			
物理学和电子学及计算机计算						*			

课 程 名 称	学 院 代 号								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
物理学和电子学						*			
物理学和法语				*				*	
物理学和材料科学					*				
物理学和医学物理								*	
物理学和微电子学						*			
物理学和哲学				*					
物理学和心理学	*								
物理学和统计学	*								
物理（应用）和材料	*								
物理（理论）					*	*			
物理学（在欧洲学习 1 年）			*						
生理学				*				*	
物理疗法				*					
植物生物化学						*			
植物生物学					*	*		*	
植物生物工艺									*
植物生物工艺和管理									*
植物科学			*	*					
植物科学/生物工艺					*				
心理学	*	*				*		*	
心理学和生物学	*								
心理学和认知科学								*	
心理学和计算机科学		*							
乡村环境研究									*
软件工程				*					
土壤和植物营养									*
言语传播								*	

课 程 名 称	学 院 代 号								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
言语科学								*	
统计学								*	
统计学和计算机科学								*	
统计学、计算机计算、运筹学和经济学								*	
统计学、计算机计算、运筹学和数学					*				
统计学、数学和企业管理经济学					*				
毒理学和药理学							△		
动物学			*	*	*	*		*	
动物学和生理学						*			

资料来源：王承绪编著《伦敦大学》，湖南教育出版社 1995 年版，第 165~171 页。

主要参考资料

1. 王承绪、徐辉主编：《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版。
2. 徐辉、郑继伟编著：《英国教育史》，吉林人民出版社 1993 年版。
3. 张泰金著：《英国的高等教育历史·现状》，上海外语教育出版社 1995 年版。
4. 李家永著：《当今英国教育概览》，河南教育出版社 1994 年版。
5. 殷企平著：《英国高等科技教育》，杭州大学出版社 1995 年版。
6. 瞿葆奎主编：《英国教育改革》，人民教育出版社 1993 年版。
7. 裘克安编著：《牛津大学》，湖南教育出版社 1986 年版。
8. 王承绪编著：《伦敦大学》，湖南教育出版社 1995 年版。
9. 贺国庆著：《近代欧洲对美国教育的影响》，河北大学出版社 1994 年版。

10. 外国教育丛书编辑组编：《高等教育的现状和趋势》，人民教育出

版社 1979 年版。

11. 徐辉：《英国新大学教学体制和课程设置的革新》，载《高等教育研究》，1986 年第 3 期。

12. 周蕖：《英国多科技术学院的特点》，载《外国教育动态》，1983 年第 4 期。

13. W. A. C. Stewart, *Higher Education in Postwar Britain*, Macmillan Press, LTD, 1989.

第三章 法国高等学校课程设置及改革动向

第一节 法国高等教育概览

法国是西欧较早出现大学的国家之一，她的高等教育长期以来受中世纪大学的影响，传统色彩非常浓厚。法国大革命以及拿破仑对高等教育的改革冲击了中世纪大学的作风，使法国高等教育顺利地完成了近代化的转变，并对现代教育产生了极为深刻的影响。第二次世界大战以后，法国的高等教育在不断适应社会的变革当中步履维艰地迈进现代的门槛，大规模的学潮和教育改革交替进行，构成了法国高等教育独特的风景线。就是在这一路变革当中，法国高等教育形成了自己的特色，课程设置也在适应中不断走向现代化。全面考察法国高等学校课程设置及其改革动向，不但可以窥及一个带有非常浓厚传统色彩的高等教育课程体系如何一步步走向现代化、走向国际化的个例，而且可以从窥及世界高等学校课程设置及其改革的潮流。

一、历史的回顾

(一) 中世纪大学的发展及其课程设置

法国高等教育有着悠久的历史旅途和漫长曲折的发展过程。早在 11 世纪末法国高等教育的雏形就已显现。到 13 世纪，大学——这一中世纪的产物在法国已正式建立。关于法国最早的大学目前尚有争议。有人说 1211 年便在巴黎出现了一所由教皇创立

的大学；也有人把 1231 年教皇为“巴黎教师学生团体”发布的谕旨作为巴黎大学成立的标志，因为在此谕旨中，“巴黎教师学生团体”被赋予了更大的自治权，而自治权则是中世纪大学的重要标志；还有一些人以是否具有固定校舍为依据，将巴黎索邦大学誉为“大学之母”，这所学校是 1253 年由教士罗伯特·德·索邦创立的神学院，1257 年索邦大厦成为神学院所在地，从而一改过去大学仅仅是人的集合而无固定校舍、无一定教学制度的状况。各种说法不同只是因为标准不同，但无论依照哪种说法，法国高等教育可以追溯到中世纪是毋庸置疑的。巴黎大学与萨莱诺（Salerno）大学、博洛尼亚（Bologna）大学被称作“母大学”，成为当时欧洲各地大学建校的样板，甚至连极负盛名的牛津（Oxford）、剑桥（Cambridge）也曾在一个时期内受到巴黎大学的重大影响。继巴黎大学之后，法国的奥尔良、图卢兹、昂热和蒙彼里埃等地在 13 世纪也陆续出现了大学。这些大学都是西欧最早的一批大学。

通常，法国中世纪大学下设文、法、神、医四个学院，实行所谓“博雅”教育。学科基本上分为文、法、神、医四大类，其中文科乃是其他三科学习的基础。文学院也即初级学院，相当于今天的中学，在大学中地位最低。它由若干学校组成，接收毕业于文法学校（相当于今天小学程度）的具有一定读写和拉丁文基础知识的学生。一般 13 岁入学，学习 6 年，结业时授予学士学位，凭此可以从事教学工作或升入高级学院深造。法、神、医三科乃是主要的学科，与其相对应的法、神、医三院就是大学中的高级学院，负责在文学院教学的基础上进行专业培养，其中以神学院地位最高，巴黎大学神学院的所在地在相当长的一段时间内几乎成了巴黎大学的代名词。

中世纪大学在行会性质的团体基础上形成，其课程起初并不确定，甚至在同一大学中前后也略有不同。随着大学的发展，到

13 世纪，课程内容日趋确定，教皇敕令或大学法规均对课程有了明确规定。文科的主要课程是“七艺”，即先学文法、修辞、辩证法，后学算术、几何、音乐、天文。亚里士多德的逻辑学颇受重视，其《工具论》(Organon)成为重要材料。语法学采用多纳托斯(Donatus, 约公元前 350 年左右)的《初级语法》(Ars Minor)、《语法书》(Ars grammatica)和普利士兴(Priscian, 约公元前 500 年)的 18 本语法著作，前 16 本为高级语法(Priscianus major)，后两本为句子构造(Syntax)。法学课程分为民法与教会法两类。民法或罗马法(Civil Law or Roman Law)以查士丁尼法典(Justinian Code)12 本、法典大全(Digest)50 本、律例(Institutes)、民法汇编(Corpus juris Civilis)为教材。教会法(Conon Laws)以格拉蒂安法令(Decretum Gratiani)为主要教材。神学课程主要是《圣经》和彼得·朗巴德(Peter the Lombard, 1100~1160 年，中世纪基督教神学家，意大利人，1148 年起在巴黎圣母院教授神学，1159 年任巴黎主教)的《名言集四编》(Sententiarum libri Quattor)。《名言集四编》共四册，分别阐述“上帝”(God)、“创造”(Creation)、“基督”(Christ)和“圣礼”(Sacraments)。该书是中世纪基督教第一部系统化的神学教程。一般用四年时间读《圣经》，用两年时间研究《名言集四编》。医学课程有希坡克拉底斯的全集(Corpus)；盖伦的有关解剖、生理、诊断、病理、治疗、药物、外科、卫生和食物疗法等作品；亚威生纳(Avicenna)的医学的律例；衣萨克·尤德(Isac Judaeus)的《热症篇》(Liber Februm)和《饮食篇》(Liber Dietarum)；萨莱诺迪尼古老(Nicolaus de Salerno)的《消毒述要》(Antidotarium)等书。蒙彼利尔大学的医学课程中还有临床实习。中世纪大学在教学时使用拉丁文，以读课(Lecture)为主，即由教师诵读教科书原文及其注释，学生做笔记。

13~15 世纪是法国中世纪大学发展的黄金时期。但从 15 世纪以后，由于大学在教会严格控制之下，以经院哲学和神权为自己的办学基础，学术保守，组织封闭，跟不上社会发展。从 16 世纪开始走向低潮，在文艺复兴运动中也表现得极为消极。为了弥补这一不足，国家和有关团体先后建立了一批新型教育和研究机构，如法兰西公学（1530 年）、耶稣会学院（1563 年）、法兰西文学院（1653 年）、自然历史博物馆（1636 年）、碑铭学院（1663 年）、法兰西科学院（1666 年）等。进入 18 世纪以后，社会和科学技术进一步发展，大学愈发跟不上时代的步伐。于是，一批高等专科学校便应运而生，其中最著名的有路桥学校（1747 年）、皇家军事学校（1751 年）和矿业学校（1778 年）。这类新型的正规高等学校，既有国立的，也有私立的。它们的共同点是重科技、重实践、重应用。它们有严格的入学选拔和毕业考试，学生质量高，适应性强，能为新兴资产阶级培养高级专门人才。高等专科学校的出现，打破了长期以来的大学一统天下的局面，使人耳目一新，从此开始了具有法国特色的高等专科学校与大学并存的历史。

（二）法国高等学校课程近代化历程

1789 年的资产阶级大革命对中世纪大学进行了有力的冲击。1793 年 9 月 5 日通过的“公共教育组织法”（Loi sur l'organisation publique），即“达鲁法案”（P. C. F. Daunau），关闭和取消了所有的传统大学，建立各种专门学院（école polytechnique）。对现存的部分综合性学院（école polytechnique）和若干与军事有关的学院等也予以改造，并在此之外设置了某些专门研究机构。

专门学院是按照不同学科分别设置的高等教育机构，它与中世纪大学不同，学院的课程设置完全按照国家建设和发展需要，分别由中央政府各个部门负责。根据史料，国民议会在巴黎及其

他地区设立了十几所专门学院，后统称为“大学校”（Les grandes écoles）。主要有数学、物理学院，开设纯数学、应用数学、天文学、化学和物理；伦理、政治学院，开设一般伦理、文法、历史、地理、统计学、政治经济学和法律；机械学院，开设机械学、应用化学和制图；军事学院，开设基础战术、战略技术和军事行政。此外，还有文学、农业、音乐、医学、制图等其他专门学院。总之，专门学院多为军事、机械、农业、医学等院校，注重实用技术教育传授，课程设置也多为近代新兴学科，即使是属于人文和社会科学教育类的文学、音乐等专门学院，也摆脱了宗教和传统的束缚，倾向于实用学科。

综合理工学院是对大革命前已建立的某些机构进行改造的产物，它是真正体现了近代教育的高等教育机构。初创时期课程的主要内容有：解析几何、画法几何学、化学、作图和测量等。各学科的课时分配为：纯粹、应用解析几何学为 8%，画法几何学为 50%，化学为 25%，作图与测量为 17%。综合理工学院不是单纯的工科院校，它不只开设传授实用性技术的课程，还首次在课程中引进了近代科学内容，并将科学基本理论的学习作为传授实用技术知识的基础和前提。

在法国资产阶级新政府创设的一些科学研究机构中，自然历史博物馆是最为著名的。自然历史博物馆侧重理论研究，课题以农业、医学等为主，但构成中世纪大学核心内容的文法、修辞、自然哲学等没有包括在内。这从另一个侧面反映了初创时期政府不重视或排斥人文和社会学科的特点。初期的自然历史博物馆共设置 11 个教授职位，分别为：矿物学，普通化学，化学工艺，植物学，农业、园艺、果树和灌林，四足动物、鲸目动物和鸟禽自然史，爬行动物和鱼类自然史，昆虫、寄生虫和微生物自然史，人体解剖，动物解剖，地质学。

法国大革命促进了高等教育的发展，但是 1804~1814 年拿

破仑对法国高等教育进行的改革才堪称是法国高等教育史上第一次重大改革。改革推行高等教育必须遵守的三原则，即“忠于皇帝”、“忠于帝国政策和遵守天主教戒规”。依照 1806 年 5 月 10 日的“有关帝国大学的构成法”（Loi relative à la formation d'une Université），建立帝国大学制，它在法律和实践上统一了零乱分散的教育体系，奠定了现代大学的基本模式，建立了被沿用至今的中央集权教育管理制度。“帝国大学”即国民教育部的前身，由它统管中学和培养教师、律师、法官、医生的大学专业院系，体现了国家包揽教育的决心。从那以后，现代意义上的“大学”才算真正出现。

拿破仑时期的法国只有“帝国大学”这一所“大学”。它既不是 13 世纪的师生自治性行会组织，也不是后来的几个学院的集合，更不是今天意义上的大学。它指“帝国公共教育和教学人员的整体”，其职能近似于现在的教育部。为了便于管理，全国分为 29 个学区，每个学区由下列各种教育机构组成：学院（*faculté* 国立），中学（*lycée* 国立），中学（*collège* 公立），中学（*institution* 私立），寄宿学校（*pension* 私立），小学（*petite école* 国立）。其中只有学院属于高等教育机构。每个学区内设文、理、法、神、医五个学院，具体完成教学和科研任务。这些学院相互间无任何横向的学术、人事和财务上的联系，也不隶属于某一综合性高等院校，而是各自为政，相互独立。神学、法学和医学学院主要进行专业教育，培养相应的高级专门人才。理学和文学学院则是主持国家统一考试、颁发各种学位和中学（*lycée*）教师资格证书的机构，它们虽然也在一定程度上进行教学，但不占主要地位。除此之外，还有大革命时期依然存在各种专门学院、综合理工学院，以及为满足当时战争急需而新设置的矿业学院（*Écoles des Mines*）和桥梁、道路学院（*Écoles des ponts et chaussée*）等等。这些学院以培养军事、土木和工业技术

人才为主要目的，在客观上使法国高等技术教育乃至整个高等教育的状况大为改观。

拿破仑时代之后的 60 年，法国高等教育伴随政治的变幻几经曲折。随着 19 世纪 70 年代前后欧洲第二次工业革命的到来，法国高等教育兴起了工科教育的热潮，“帝国大学”在形式和内容等方面也发生了相应的变化。通过在既存高等教育机构中引进新职能和按照社会需要建立各种层次、类型不同的工科学院，将高等教育的发展基本纳入工业化轨道，并与此同时加强高等教育与区域和地方工商业发展的横向联系，逐步进入高等教育的社会化和地方化过程。具体反映到课程上，即大量与工业发展密切相关的课程层出不穷，在与军事、防务等国家基本建设有关的道路、桥梁、工兵、工程、要塞、建筑学内容之外，又设置了化学、物理、电机、机械、商务等为工商业发展所急需的科目。理学院的表现尤为突出。这一时期，理学院所设置的课程基本上以化学和电学方面的内容为主，当时巴黎以外的许多理学院中都设置了实用科学机构和实验室。例如：在波尔冬理学院，增加了工农业应用化学学院、工业树脂应用化学试验室；卡思理学院增设了电机、机械和化学学院；戈来勒不乐理学院增加了电机、电磁、电化、电冶学院，新建了电冶、电化工业试验站；南西理学院增设了化学学院、电机和应用机械学院以及空气动力学院等。

除了理学院职能的转变，在这一时期，科学不断分化和法国工业的突飞猛进还导致了不少新型工科学院的出现，它们与医学院、法学院、专门学院或综合理工学院不同，它们直接培养和造就工业人才，往往由企业家和地方当局联合主办。这些学院的课程设置大致相同。以物理和化学工业学院为例，该学院学制一般为 3 年。化学专业前一年半学习普通物理学和化学；后一年半学习有机化学、无机化学、量化分化、物理化学、矿物学，以及物理学在化学上的应用。实验和研究技术也是必修课程。物理学专

业学习机械学、热力学、电学、电解、电磁和矿物学。此外，还要花 3 至 6 个月的时间参加实习。

在这一阶段，非大学的学术机构因受政治的严格控制，其研究未能全面反映法国工业化的要求，实用或工业技术方面的研究还未能步入博物馆的殿堂。

拿破仑时期之前，全国有近 30 所综合大学，拿破仑的“帝国大学”制在名义上取消了综合性大学，这一状况直到第三共和国时期才出现转机。1885 年 7 月 25 日的法令给予大学专业院系以法律上的承认。1893 年 4 月 28 日的法令，又承认了由一个学区内数个院系组成的“整体”的法人资格。这个“整体”直到 1896 年 10 月 7 日才以“大学”的名义重新出现，每个学区建立一所大学，大学的教学和财政由校长领导下的理事会负责，这一创举推动了高校内部管理民主化的进程。同时，学校开始重视对理科与技术学科的教学，在内部普遍增设了理学院。于是，在全国第一次出现了 17 所文、理、法、医四科齐全的综合性大学。这在法国高等教育发展史上同样是一个重要的里程碑。

总之，从 1789 年法国资产阶级大革命后，法国高等教育不仅在课程内容与结构上，而且在组织形式及体制上都突破了传统的束缚和局限，发生了质的变化。可以说，从法国大革命至 20 世纪四五十年代，法国高等教育体制的基本结构和课程设置未发生重大变化，只是进行了一些局部的课程改革。其中发生在 1956~1958 年间的改革最为显著，改革的突出成果是发展应用科学学院、各种类型的工程师高等学校和短期技术大学等。

二、法国高等教育的现状

法国高等教育在不断适应政治、经济、思想和科学技术演变的过程中逐渐跨入到现代阶段。谈起法国现代高等教育，人们都会立即想起 1968 年的“五月风暴”以及 1986 年 12 月、1995 年底三次大规模的学潮。法国高等教育体制正是在 1968 年学潮的

冲击下才一步跨入了真正现代意义上的门槛，进行了一系列的高等教育改革，其中尤以 1968 年、1984 年和 1986 年三次改革力度最大、影响最深。有关这三次改革及其对高等教育和课程设置的影响，将在本章第二节详细介绍，在此不作赘述。

法国的高等教育几经变革，在其近 8 个世纪的发展历程中，逐步形成了自己的特色，那就是：中央集权与学校自治的结合；大学与高等专科学校两个差异很大的体系并存；大学和中学保持密切联系。目前，法国共有各类高等学校近 500 所，其中综合大学 77 所，高等专业学院（亦称“大学校”）300 多所，短期技术学院（或叫技术大专）70 所，带有教学任务的传统教育机构 10 余所。在校大学生 2074591 人（1993 年统计），教师 50331 人（1991 年统计）。法国四类高等院校在招生制度、培养目标、教学安排、行政管理等方面差异甚大。其中大学历史最久，专业最全，学生最多（占到全国大学生总数的 90% 左右），教师水平最高，影响最大，是高等教育的主体；高等专科学校学生水平最高，教学质量最好，出路最优越，是高才生的领地；短期技术学院是从 1966 年才开始创建的新型学院，专业方向明确，培养学生具有较强的实践和动手能力，在职业社会很受欢迎；带有教学任务的传统教育机构，以各种不同形式促进着法国高等教育和科学研究。在这四类高等教育机构中，前三类是基本类型。下面分别就四类高等教育机构的基本情况作简扼介绍：

（一）综合大学（UNIVERSITY）

综合大学直属国民教育部领导，是综合性的多学科大学。大学由一名大学委员会选举的校长领导，包括许多教学单位（这些单位由选举产生的委员会管理）、学院和学校，享有很大的独立性。大学的主要培养目标是教师和科研人员，同时负责所有领域的干部培养。所有综合大学均为公立，招收所有获得中学毕业文凭即业士证书（BAC）的学生，除医科和牙科外一般不需经过考

试，只要交纳一定注册报名费（1991年为600法郎）便可入学。学习过程中采取证书与学分相结合的制度。综合大学无年龄限制，通常法国人在读完一个阶段后可先工作几年，然后凭证书或同等学力资格再注册入学深造。大学可授予国家文凭（包括博士学位）、大学文凭（包括技术文凭）、工程师头衔、国家规定文凭（助产士、大众医学文凭）和证书以及学院文凭。

法国大学的专业基本上可以分为文科、科技、医药三大类。由于受中世纪大学传统的影响，文科和医药专业学生较多，特别是文科学生几乎占全部大学生的一半以上。以1988~1989学年为例，所有大学生专业分布如下：政治和法律占13.7%；经济和管理占6.6%；文学、语言和人文科学占33.5%；科学以及授予工程师文凭的专业占18.6%；医学占11.2%。

大学的学习过程可分为三个阶段。第一阶段为基础理论教育阶段，学制2年，毕业考试合格者可获得大学初级阶段“普通高等教育文凭”（DEUG）。大学的第二个阶段是专业基础教育阶段，学制亦为2年。第一年考试合格者获学士文凭（LICENCE）；第二年毕业考试通过者获硕士文凭（MAITRISE）。第三阶段为专业研究阶段，第一年继续学习专业课程，年终考试合格者获“深入学习文凭”（DEA），然后经3~4年时间，完成论文并通过答辩，获得博士学位（DOCTORAT）。

以上三阶段学习过程是一般的过程。但是从七八十年代以来，新兴学科和跨学科专业文凭在大学内部不断设置，从而使大学的情况变得更为复杂，筛选的机制也进入了大学内部。例如：第一阶段的学习可以让部分学生在完成两年的学习后，获取科技大学文凭（DEUST）或专门的大学文凭（DU），直接在国家或地区需要的就业部门工作。再如，进入综合大学第二阶段的大学除了攻读学士及硕士学位外，还有另外三种选择。第一，经过两年学习，可获得“科学技术硕士文凭”（MST，1971年设置）

“经营管理硕士文凭”（MSG）、“管理和计算机应用硕士文凭”（MIAGE，1970年设置）。这三种文凭的执有者既可直接就业，也可以继续深造，攻读第三阶段的博士学位。第二，综合大学第二阶段还设有攻读工程师学位的课程，为期3年，学习内容相当于“科学技术硕士”后增加一年，合格者才可获得“工程师文凭”。最后，综合大学第二阶段从1985年设立的“权威职业文凭”（MAGISTERE）也面向第一阶段毕业生，学制3年，毕业后可直接进入职业界。“权威职业文凭”的专业范围包括从法律、经济管理、社会及人文学到数学、物理、化学和信息等，毕业生深受职业界的欢迎。又如，经过重重定向、筛选，进入第三阶段的学生只剩下最初入校时的1/6左右，这些人除了攻读博士学位外，还有另一种选择，即为期1年的“高级专业研究文凭”（DESS）。“高级专业研究文凭”是法国最高的职业文凭之一。

以上大学的学习过程以及所获相应证书，可借助于字母与符号简单地表达如下：

第一阶段

1. BAC（业士证书）+ 2年 = DEUST（大学技术文凭，77个细分的专业，造就培养专业技术人员。）或 DU（专门大学文凭）

2. BAC+ 2年 = DEUG（普通高等教育文凭，14个学科共26个专业。）

第二阶段

1. DEUG+ 1年 = LICENCE（学士）= BAC+ 3年

2. LICENCE+ 1年 = MAITRISE（硕士）= BAC+ 4年

3. DEUG+ 2年 = MST（科技硕士，173个专业。）或 MSG（经营管理硕士，16个专业。）或 MIAGE（管理和计算机应用硕士，20个专业。）= BAC+ 4年

4. DEUG+ 3年 = 工程师 = BAC+ 5年

5. DEUG + 3 年 = MAGISTERE (权威职业文凭) = BAC + 5 年

第三阶段

1. LICENCE + 1 年 = DEA (深入学习文凭, 1086 种专业。) = BAC + 5 年

2. DEA + 2 年或更多 = DOCTORAT (博士学位) = BAC + 7、8、9、10 年或更多

3. LICENCE + 1 年 = DESS (高级专业研究文凭, 1974 年设立, 涉及 20 个学科 505 种专业。) = BAC + 5 年

综合大学入门容易毕业难。在第一阶段的大学一年级考试中, 淘汰率已达 60% 以上; 从入学到获得硕士文凭止, 淘汰率高达 70% 至 80%。法国较著名的综合大学有: 巴黎第六大学、巴黎第七大学、巴黎第十一大学、格勒诺尔第一大学和斯特拉斯堡第一大学。

上述的情况, 主要适用于大学的文学、科学、法律、经济各专业。在法国综合大学中占有相当重要地位的医药科学专业, 因学科的特殊性, 另有自己的教学组织原则。它与其他专业的主要区别, 在于课程多、学生选择余地小、学习连续性强、不授予学位而授予职业证书等。医药科学专业又可分为医学、牙医学和药学三类, 它们又各有特色。

医学专业前后经历 8 年或更长的时间, 分为三个阶段。第一阶段为 2 年, 进行基础教学。第一年最后, 有一次竞争考试, 通过率仅为 20% 左右。两年学习结束时, 优胜者可得医学专业第一阶段证书 (PCEM), 凭此证可进入第二阶段。第二阶段为 4 年, 进行专业化培养。理论课与医院实习时间基本各占一半。成功者可获得第二阶段证书 (DCEM)。第三阶段是住院实习, 人员通过竞争考试从第二阶段证书持有者中录取。这期间要准备 DEA 文凭, 本阶段分两个大专业: 普通医科和专门医科。学生

在通过每年一次、分为四组专业（医学专业、外科专业、医学生物学、神经学）的住院实习考试后才能入专门医科。所授文凭是专门学习文凭（D. E. S.）。普通医科住院实习 2 年，专科 4 至 5 年，经临床考试和论文答辩后，分别授予国家颁发的普通医生或专科医生证书，并可获得医学博士学位。

牙医学专业经历 5 年或更长时间。第一阶段为 1 年，与医学专业教学内容相同并一起进行竞争考试。考试中名列前茅者，大部分选医学专业。自愿选择牙医专业的，只占该专业第二阶段学生总数的 1/6。第二阶段 4 年，包括理论教学、实践教学和实习。经考试和论文答辩，授予国家颁发的牙医文凭（BAC + 5 年）。国家牙医文凭获得者可以继续准备牙科医学文凭（CES，分 A 和 B）。DEA 文凭后是牙科深入学习文凭（研究博士）。最后可以获得牙科专门诊疗证书（CESMO）。

药学专业学制 6 年或更长。前 4 年为公共基础阶段。一年级未有竞争考试。第五年为专业化阶段，分为实验室、生物学和工业三个方向，由学生自选。通过考试和实习者，授予国家颁发的药剂师证书。随后进入第三阶段的学习。此阶段分两大专业，普通药学包括 6 个月的职业实习，并准备博士论文；专业化学科又有专门生物科学和专门药学两种，成功者可获得专门学习文凭（DES）。DES 的论文可以代替博士论文以获得国家药学博士文凭。

另外，政治学教育也有其独特之处。一般学习 3 年或更长，是一种特殊的培训。它有双重职责，一是准备国立行政学院的入学考试和准备行政 A 类干部职位招收考试；二是私立部门不同职责的干部培训，主要是银行和政界。入学要经过严格的考试（包括笔试和面试），入学后第二年还要进行一次考试选拔，淘汰率也相当高。

（二）高等专科学院或学校

高等专科学院或学校在法国亦被称作“大学校”。这类学校

是法国高等教育的精华，素来都是培养法国工程师和各行业高级专门人才的重要基地，以其严格的筛选、高质量的学生以及学生毕业后良好的出路在法国享有很高的威望，是法国各类高等学校中最为难进的学校。

大学校有公立与私立两种，其中私立占相当比重。它们由中央各部直属或各商会主办，形式多样，专业齐全。这类学校的规模均不大，极少数学校学生数逾千。目前 300 多所大学校，在校生尚不足 30 万人（包括大学校预备班的学生），尤其以工程师学院或学校为主（173 所），此外还有师范类（5 所）、商业及管理类（70 所）、行政及政治学类（28 所）、农林牧及食品类（12 所）、军工类（4 所），以及文学、造型艺术、音乐、舞蹈、戏剧、影视及新闻等。被公认的较有声望的大学校有：法国综合理工学院（1794 年设立）、高等师范学院（1794 年设立）、巴黎矿业学院（1783 年设立）、中央工艺制造学院（1828 年设立）、高等电讯学院（1894 年设立）、高等商业学院（1881 年设立）、国立行政学院（1945 年设立）等。

大学校的学制各不相同，除了 2 年预备班（CPGE）的学习，工程师学院和商业学院一般为 3 年，高等师范学院为 4 年，其他 1 至 3 年不等。预备班一般设在条件较好的高中，若设立在公立中学，学生则可免费就读。预备班时期相当于大学第一阶段，但水平更高。预备班的种类为理科、文科、商业等。预备班两年后的淘汰率在 60% 左右。预备班不授予任何文凭，如果入学考试失败，学生必须改变途径，一般是进大学第一阶段。大学校入学考试部分考试科目的通过可以使学生免修全部或部分的 DEUG。

大学校除每年举办两次预备班毕业生的入学考试（分笔试及口试两项）外，每年还举行一次面向其他高等教育文凭持有者的入学考试，主要以口试的形式进行。DEUG、DEUST 文凭者以

及高等技术专科文凭或高级技师文凭者均可应考。另外，LICENCE 文凭者也可以参加考试，录取后可直接进入大学校的二年级学习。被录取的学生必须交纳高额学费（一般每年约 3 万法郎，但各类学校学费不同，高的还要多），才能正式注册入学。

（三）短期高等技术教育

短期高等技术教育是法国较为新型的高等教育形式。目前大致有四种形式：

1. 短期技术学院（IUT）

短期技术学院亦译作短期技术大学，始建于 1966 年，是法国教育体制中富有特色的一个系统，全部由中央教育部管理和领导。目前大概有 70 所。这类学校名义上通常是附设在大学里，但实际上是独立的。招收高中毕业生，学制 2 年，培养介于大学校毕业的工程师和技术高中毕业的技术员之间的高级技术员，毕业时授予大学技术文凭（D. U. T.），毕业生凭此文凭可以进入综合大学第二阶段相符的专业继续学习深造。两年学习期间，第一年为课堂授课，第二年以实习为主。

2. 高级技术员班（STS）

高级技术员班始建于 1954 年，学制 2 年。设在条件较好的技术高中里。它招收持有技术员会考证书和技术员资格证书的学生。目标是培养高级技术员。高级技术员班与短期技术学院的培训接近，但专业分得更细，以适应更具体明确的职能。毕业时可获得高级技术人员证书，此类证书共有 87 个专业。

3. 短期大众医学培训

此类培训涉及 5% 的中学业士。由大学和卫生部所属的学校共同负责，与医科大学单位联系紧密。入学要经过严格选拔，学生从中学毕业后便可参加统考（包括面试和测验），通过考试进行录取。

4. 高等职业专科学院（IUP）

高等职业专科学校是 1991 年新出现的新型短期职业大学，现全国已有 30 所左右，学制 3 年。它不直接招收高中业士毕业生，而是招收业士后在大学学习 1 年的学生，即在普通大学第一阶段或大学校预备班学习一年者，包括一些高等技术专科学校和高等技师班一年级毕业的学生。师资一半来自社会各界，对学生毕业后的实际工作技能十分重视。学生在 3 年期间，至少要到企业实习半年。目前，高等职业专科学校的课程安排还未完全定形，只得照搬原 MST 的或摹仿某些 DEUG 第二年的一套。专业大致有 5 个：工程技术、信息与传播、行政、商业和经营管理。

（四）带有教学任务的传统教育机构

法国这类机构又被称作“大型机构”，共有 10 余所，如法兰西公学、自然历史博物馆、巴黎天文台等等。它们既是社会公共文化设施，又担负教学与科研任务。它们是历史上长期形成的一种比较特殊的教育机构，学习年限无严格规定，也不进行专门的招生。主要任务是举办学术讲座，辅导学生写论文，组织专题研究班，有时也开设一些正规教学。学生上课采取自由旁听的办法。

第二节 60 年代以来法国高等教育的重大改革及其对课程的影响

一、60 年代以来法国高等教育的重大改革

如前所述，法国高等教育真正跨入现代意义上的门槛已是 20 世纪五六十年代。从 60 年代末开始，法国经济的发展进入“黄金时代”，高等教育在前进的道路上遇到了越来越严重的挑战。为使高等教育更好地适应经济、科技和社会发展的需要，法国政府先后进行了一系列的高等教育改革，其中尤以 1968 年、1984 年和 1986 年酝酿并进行的三次改革（1986 年所酝酿的改革

因遭反对而中途夭折)最富成效,对高等教育的课程设置影响也最深远。这几次改革的一个共同点是:矛头所向不再是高等教育的规模和数量,而是高等学校的办学方向、办学质量及其本身的活力。

(一) 三次重大改革的历史背景及主要内容

1. 1968 年的高等教育改革

50 年代和 60 年代是法国的黄金时代。战争的结束、第五共和国的建立、经济的振兴,使法国处于一个全面发展时期。处于此种“大气候”之下的高等教育亦得到了迅速的发展。这个时期法国高等教育的特点是:(1)高校的数目在增多,规模在扩大,招收的学生亦在逐年剧增。据统计,从 60 年代到 70 年代的十年内,虽然在校大学生的数目增加了三倍,然而还有相当多的青年因社会、家庭、经济的种种原因仍被拒之大学门外。他们纷纷要求改变高等教育的现状,消除这种“不公正”的社会现象。而解决这一问题的出路只能是改革招生制度,建立更多的高等学校。(2)法国的大学生和社会各界对高等教育现行的管理制度日益不满。因为到 60 年代末,法国社会的各个方面已发生了“翻天覆地”的变化,大学生、教师和社会舆论,要求“民主”、要求“平等”的呼声越来越高。而政府对高等教育的管理却一成不变地沿着“中央集权”这个旧“模式”。这种做法既影响高校本身的主动性和效力的发挥,也压抑了教师和学生希望参与学校管理的民主要求。终于,在 1968 年 5 月,爆发了“五月学生风暴”,矛头直接指向已因袭了几百年的高等教育管理制度。5 月风暴后,政府改组。7 月,富尔(Faure, E., 1908~)出任国民教育部长。1968 年 10 月 10 日,议会通过了富尔提出的改革计划,11 月 12 日,该计划作为《高等教育方向法》正式颁布。此法又被称作《富尔法》(Loi de Faure)。可以说,这是一次结构性质的改革,主要内容是高等教育民主化,改革高校的内部管理。

该法开宗明义规定，高等教育的“基本任务是传授知识，发展研究，培养人才”。第一次明确提出高等教育要贯彻“自治”、“参与”和“多科性”的三原则。其中，大学的多科性（Pluridisciplinarité）办学原则是为适应当代科学技术高度分化和高度综合的发展趋势提出来的。所谓“多科性”是指每所学校在继续保持自己专业特长的同时，努力向多学科、多专业的综合性方向发展；在内部机构的设置方面，为进一步密切教学与科研之间的关系，除允许增设一些跨学科的边缘科学外，还以“教学与研究单位”代替了原来高等学校内的院、系建制。此外，为缓和青年要求入大学的压力，政府允许根据地理位置和人口分布与实际可能，在一个学区内设置若干所大学，还特别开办了一所招生不受年龄和学历限制的巴黎第八大学。总之，这次改革奠定了法国现代高等教育教学与管理体制的基础。

2. 1984 年的高等教育改革

1973 年发生的石油危机，给西方国家的经济造成巨大困难。在危机的冲击下，法国经济发展缓慢，通货膨胀加剧，失业问题日益严重，教育的发展也不得不放慢了速度。法国政府虽然采取了一些积极发展措施（设立大学部，增加大学生助学金，多设应用性和职业性课程，加强科学研究，学校向社区开放等），但由于缺乏经营和思想不统一，成效不大。

这一时期最大的问题是招生与就业的矛盾。虽然法国 80 年代的大学生人数达 80 余万，比 60 年代增加了一倍，但入学率只占同龄人的 20%，远远低于美、日、苏等发达国家。因而舆论要求进一步推进民主化进程，增加招生数量。然而，现有经济力量又不允许过分扩大招生量，目前的毕业生中还有一部分人，因为质量不合社会需要或数量上超过社会接受能力而找不到工作。在法国 200 多万失业人口中，25 岁以下的青年约占 40% 以上。

1968 年的改革不够全面、彻底，也是出现上述问题的原因

之一。当时的改革虽带有一定根本性，但在大学与高等专科学校之间的关系、教学与科研的关系、招生与就业的关系、自治与管理的关系等一系列重要问题上，突破不大，致使这些老问题和旧矛盾，在经济危机时期又显得突出了。

1984年1月26日，密特朗总统签署了国会通过的新的《高等教育法》。新法令确认了1968年《高等教育方向法》的“自治”、“参与”和“多科性”三项原则，同时规定了高等教育的总体目标：开放、教学改革和职业化。其中，加强大学职业化的重点之一是改革第一阶段教学，这包括加强对学生的方向指导和增设新的国家文凭——大学科技学习文凭（DEUST）。

与1968年的《富尔法》相比，新高教法的主要变化是：高等教育法涉及整个中学以后的教育；将大学的性质加上职业性，成为“公立、科学、职业性机构”；每所大学除现有行政和科学两个委员会外，增设学习与生活委员会；教学仍分三个阶段组织，但不明确规定年限，有一定机动余地；适当增加教学过程中的淘汰次数；增设一些全国性或部际协调机构和咨询机构；加强预测和评估工作。

社会上对本次改革有许多不同看法，争论焦点是：教学职业化能否解决失业问题，增加淘汰次数是不是好办法。比较清醒的估计是改革在教学职业化上下功夫，能加强教学的目的性，会对解决失业问题起一定作用。但是，经济困难和思想分歧依然存在，改革基本没有涉及十分重要的结构问题，也没有提出解决职业化与减少淘汰之间矛盾的有力措施，很难产生巨大变化，彻底解决问题。

3. 1986年所酝酿的高等教育改革

1984年的新法没有能够复苏法国的经济、解决失业问题。1986年，新成立的希拉克政府于1986年7月12日紧急批准了由国民教育部负责研究高等教育的副部长德瓦凯起草的高等教育

改革法案（此法又被称作德瓦凯法案），并决定将此法案提交国民议会表决通过。

希拉克政府所酝酿的这次高教改革，同 1984 年的改革相比，主要区别有以下几点：

（1）在办学的指导思想上，希拉克政府以“竞争、创造性和责任感”的口号代替过去的“现代化、职业化和民主化”的提法。要求高等学校要全面履行自己的职责，鼓励学校之间、学生之间的竞争，支持学校与个人敢于拔尖；为保证新生的质量，针对过去凡持有高中毕业会考证书者均可上大学的做法，规定各有关高等学校可以对新生进行适当筛选；对被淘汰的高中毕业生，学区总长可为他们推荐一个中学后教育的机会。

（2）在高等学校本身的管理方面，新政府提出，高等学校必须具有自主权和竞争力，没有自由和竞争，就无法提高教学质量。为此，就要保证高等学校拥有重要的、直接的财政手段。因此，新法案规定要给予高等学校完全的自主权，国家必须减少对高等学校的干预，使其实现经费自主；学校有权从外界获取资金并在一定限度内自行确定学生的注册费；在教学方面，高等学校可以颁发本校的文凭、组织本校的教学与科研；在招生方面，高等学校有根据本校情况规定注册条件和淘汰部分高中毕业生的权力；在学校管理方面，新法案缩小学生、工勤人员在校务委员会、学术委员会中的代表比例，以确保教授、研究人员在高等学校的领导地位。

（3）在学位制度方面，这次改革试图否定前政府制定的新博士制度，重新恢复到 1984 年以前的两级博士（第三阶段博士和国家博士）制度。

德瓦凯法案刚一提出，即遭到左翼各派强烈反对。法案中关于高等学校有权决定招生标准、有权提高注册费的条款，因直接触及到学生及其家长的切身利益，引起了他们的强烈抗议与抨

击。1986年12月，在政党、社会等种种因素的促成下，来自全国各地的几十万学生云集巴黎，连续举行声势浩大的示威游行，强烈要求政府撤消德瓦凯高教改革法案。受左翼党派影响的法国总工会及其他几个工会亦纷纷表示支持学生的行动。在此局势下，希拉克总理宣布撤销德瓦凯法案，使这次改革夭折。

（二）改革对课程的影响

从前面谈到的三次高等教育改革中我们可以看出：提高教育质量是高等教育改革的中心环节。而课程改革是这一中心环节的核心内容。

目前，法国高等学校课程设置正在根据对人才知识、能力、意识等结构的总结与预测进行调整。通过基础科学与技术、工程科学相结合，人文科学、社会科学与自然科学相渗透，改变以前的强调以专业教育为主而转向“通才教育”；通过突出课程的职业性和应用性，强调高等教育培养目标的职业化方向，力图使培养出来的学生有更大的社会适应性，摆脱毕业后找不到工作的困境；通过将科学研究尽早引入教学过程，力争培养学生的个性、独创性与解决实际问题的能力；通过注重学生的全面发展，加强对学生高尚精神的熏陶，努力培养复合型人才以适应未来社会的发展变化。

二、当前法国高等学校课程设置状况

法国高等学校的教学活动及课程设置，因学校类型和培养目标不同而各有特点。

（一）综合大学

1. 普通专业

大学第一阶段是基础理论教学阶段，教学目的是“使学生得到并加深基础学科知识，使其多样化，以使他们能进入一个范围较广的工作领域；学会工作方法，取得对科学的敏感性”。

本阶段不分专业，只设下列主修学科方向：法律、经济、经

济与社会行政、文学艺术、人文科学、社会科学与应用数学、科学、神学、体育运动科学技术。课程设有必修课、限定选修课和自选课 3 种，它们分别占总学时的 45% ~ 75%，5% ~ 35%，10% ~ 20%。教学主要分理论课（即大课 Course）、指导课（T. D.）和实践课（T. P.）3 种。选修课的学科由学生自己选择，时间由自己掌握，主要目的是让学生扩大知识面，丰富或修改知识结构。在两年时间内，学生可以随时更改或重新确定自己的专业方向。这两年的课程安排灵活性大，学生除了来校上大课外，基本上靠自学。学习成绩靠平时辅导课和实习课作业的得分积累，学期末和年终还得通过考试，合格者才能继续学习。因此，综合大学第一阶段为学生全面展示各科教学内容，供他们选择专业定向和打好基础。

以法国大学理科为例，各种课程所占百分比见表一^①

表一：法国大学理科各类课程百分比

每年最低总课时	必修课	由学校抉择的选修课	由学生抉择的选修课
1100 课时	至少占 60%	至多占 25%	至少占 10%

大学第一阶段的学时，必须按这样的比例分配：（见表二^②）

这张表给人的印象仿佛多科性就是几种学科的并列，其实它的意义在于“发现各种知识之间的关系，在科学和智力的训练中培养综合的精神”，它是跨向学科边缘性的第一步。课程规定了要以活动方法进行教学的最低比例，就是要求通过实验综合运用学得科学技术知识和方法，与中小学启发课的精神是一贯的。

^① 摘自《外国高等教育参考资料选编·上册》，华东师范大学出版社 1981 年版，第 141 页。

^② 摘自安德烈·G·德里翁：《法国教育：问题和展望》，巴黎法国资料出版社 1973 年版，第 110~112 页。

表二：法国大学第一阶段学时比例分配

所修专业	各种科目的比例				其中	
	每年最低限度总学时数	主修课的最低比例	由大学决定的必修课	由学生决定的选修课	要以活动进行教学的最低比例	现代外国语的最低比例
法律	900学时	45%	20~35%	15%	20% (其中5%为职业入门)	5%
经济学	900学时	45%	20~35%	15%	20% (其中5%为职业入门)	5%
经济和社会管理	900学时	40%	至多5%	15%	25%	10%
人文科学(五组:哲学、心理学、社会学、历史、地理)	700学时	55%	至多20%	20%	25%	5%
文学(十三组:文学、外国文学和文明、实用现代外国语)	700学时	60%	至多20%	20%	25%	5%
理科(二组:结构和材料、自然和生命)	1100学时	60%	至多25%	10%	33%	5%
应用数学和社会科学	900学时	40%	至多15%	15%	25%	5%
文学和艺术(塑性艺术、音乐、艺术史)	700学时	加一种艺术活动、一种乐器或歌唱,根据条件由大学确定。				15%

另外,法国大学第一阶段的课程具有为以后专门学习作准备的预科性质。这个阶段,主要给予学生基础学科的知识和方法论的教育。各学科的教学,在传授科学知识的同时,着重给予学生研究方法的指导和基本功的训练。如给学习数学的学生有关数学方法处理的知识;给社会科学的学生作一些校订、注释等练习,在低年级培养学生的独立工作能力,以此作为高级阶段学习、研究的准备。以巴黎大学为例,巴黎大学反对实行时间过早、范围

狭隘的专门化或专门训练。一、二年级基本不分专门的教学单位，只按结构与物质科学、自然与生命科学两门类上基础课，包括了相当的综合性科学内容。

第二阶段属专业教学，本阶段的教学目的是“组织不同程度的普通教育和专业教育，特别要考虑到针对某种或某一类职业做准备；同时，使学生进一步完善其知识，加深其文化修养，引导他们从事相应的科学研究”。所以，第二阶段也是以全面广泛的学科设置和更高水平、更深入的专业教学为特点，培养学生的专业研究工作和实际操作能力。第二阶段的学习可获得的学士和硕士学位各有4个领域：文学艺术与人文科学，经济、法律与社会科学，科学技术，体育运动科学技术。

由前可知，进入综合大学第二阶段的大学生除了攻读学士及硕士学位外，还有另外三种选择，即攻读MST、MSG、MIAGE等，攻读工程师学位课程或者MAGISTERE。这些文凭涉及的专业领域日益扩大，毕业生深受职业界的欢迎。

第二阶段的淘汰率大大低于第一阶段。不过，要在规定的两年内取得硕士学位也并不容易。总的来说，大学“好进不好出”。这方面，法国与欧美其他国家相似。

经过前两个阶段的定向、筛选，进入第三阶段的大学生只剩下最初入校时的1/6左右。法国没有“研究生教育”一说，第三阶段就是博士培养阶段。这是一种“研究性培养和通过研究进行的培养，包括实施个人或集体具有创造性的科学工作，也包括不断进行科技革新的高水平的专业培养”。本阶段一般4至5年。分两步进行：第一年选修与博士论文相关的课程，参加研讨班，同时完成一篇“小论文”。课程考试（或考查）合格，小论文通过答辩，取得“深入学习文凭（DEA）”。取得这一文凭才算真正取得撰写博士论文资格。在许多情况下，第一年完成的小论文就是后来博士论文的详细提纲。

与深入学习文凭并列的还有一种用于“职业目的”的“高级专业学业文凭 (DESS)”。这种文凭主要面向就业，注重应用。只有经校长同意，持有者才能继续撰写博士论文。深入学习文凭与高级专业学业文凭属同一等级而用途不同的两种高级文凭。

取得深入学习文凭后，第二年开始撰写博士论文，进入研究阶段。论文通过答辩后，授予博士学位。1984年以前，有第三阶段博士、工程师——博士 (docteur - inénieur) 和最高的国家博士 (docteur d'Etat) 之分。1984年《高等教育法》规定，大学只授予统一的博士学位。这样做的一个重要原因是为了便于国际上的学位对等。另外，在取消国家博士的同时，设置了一种新的“指导科研资格 (habilitation à diriger des recherches)”。在取得博士学位并工作一段时间后才能申请这种资格，它是高水平的科学研究和文化修养的标志，也是申请教授的必需条件，作用和水平相当于原来的国家博士。

2. 医药学专业

法国大学医学专业的任务是培养高水平的医生。此外，留有部分毕业生从事心理学和心理疗法及生物学方面的科研工作。

医科教学的第一阶段2年，主要学习生物、物理、化学和医学方面的基础知识。

医科教学第二阶段4年。第一年为第一部分，教学的主要内容一方面是病理解剖学、微生物学、免疫学、普通遗传学、药理学等基础科学；一方面是外科、内科和放射科症状学等临床科学基础。第二、三、四年为第二部分，主要任务是通过理论课、实验课和每年或每阶段在医院的实习，将医学知识和技术逐渐深化。这三年的教学组织方法有两种，一种像巴黎第七大学那样，事先规定每学年要得到的必修（一般4~6个）和选修证书；一种像巴黎第六大学的彼蒂埃·萨尔伯特里埃医学院那样，各学年没有相对的独立性，只要求学生在3年期间，得到规定的13个

必修证书和两个选修证书。这个阶段发给医学学习第二阶段证书。药学专业第二阶段3年，发给药学博士文凭。牙科专业第二阶段4年，发给牙外科博士文凭。

第三阶段，主要是实习，历时2年或更长。在此期间，学生必须通过内科、外科和产科的临床考试以及医院实习、论文答辩三个关，才能得到医学博士学位。

（二）大学校

1. 高等师范学校

下面，以法国巴黎高等师范学校为例进一步说明课程设置情况。

巴黎高师的教学组织分文、理两科。它所开设的是与中学对口的课程。

文科开设文学（古典和现代）、文法、哲学、历史、地理（女高师开历史地理）和现代外语（英、德、西、意、阿和俄语）。

理科开设数学、物理、自然科学等。

巴黎高师的学生，同其他高等院校学生一样，必须学习硕士学位课程、文科有关课程，以及在巴黎大学总部索邦开设的国立中学高级教师职衔的课程。还要学习专为巴黎高师学生开的教育学和专业训练课程。

巴黎高师不发毕业证书。原来规定每个学生必须获得教学硕士学位，还要获得高等学业证书和国立中学高级教师职衔证书。1962年10月3日法令对此有所修改，巴黎高师学生可不修国立中学高级教师职衔的课程，而要修由学术委员会建议的从事科学研究的课程。

巴黎高师学生准备获得哪种证书，以及学习哪些课程来获得这种证书，均由自己选择。这种选择，文科从入学时开始，理科基本上也在第一学年初进行，但是当学生在数学和物理学之间一时定不下来，他可按特殊的学习计划进行学习，到第二学年初再

定。那些选择自然科学的学生，只要向校长申请，经同意后也可在第二学年初选定。

学校还规定，文理科学生学习一段时间，觉得所选学科不适合，可以向校长提出更改要求，只要校长同意也可以变动。

巴黎高师的教学目的：文科在于检验和发展学生的禀赋，提高他们的普通文化水平，培养他们的实践能力，掌握初步的研究方法和评论方法；理科给学生传授将来必需的知识，发展他们的评论能力，通过实验掌握科学研究方法，培养他们的创造精神。因此巴黎高师培养出来的学生基本上都有能力适应环境的变化，能创造性地解决问题。巴黎高师由此获得盛誉。

巴黎高师学生，可在校内上课，也可到巴黎大学去上课，甚或可去巴黎其它高等院校上课。其他高等院校的学生，经校长许可，也可到巴黎高师接受教育，但数量不多。

巴黎高师学生，除上课外，要做各种实验，有一定时间去国立中学进行教育实习，参加文体活动和学习军事准备课程。

巴黎高师的实验室是很有名的。因为在这个实验室中有许多杰出的研究员，这些研究人员在实验室中进行了许多出色的实验，有不少重大发现，例如发现了铝、硼、硅晶体等，创立了白金和银的大规模高炉冶炼等新工艺和许多矿物分析的新方法。

巴黎高师学生在这样的实验室里由这样的研究员带领和培养，学习并逐渐掌握学者的研究方法和评定方法。

巴黎女高师没有实验室，实验课都是在巴黎男高师或巴黎大学的实验室里上的。

2. 工程师学校

在大学生中，数量以工程师学校居多。而法国的工程师学校又分理论和应用两类。下面分别以具有代表性的两所学校加以说明。

(1) 巴黎理工学校

巴黎理工学校是一所综合性技术学校，隶属国防部，学制 2

年，招收预备班学生，不设专业，全部学习基础课程，第三年直接进入其他学校（如矿业学校）进行专门化学习。这所学校的培养目标是：“给学生以科学的和一般的文化，使他们在经过专业化的训练之后，适于在国家的民政部门和军事团体中担任科学的、技术的或经济的高级职位或责任，也可以在全国范围的活动担任科学的、技术的或经济的高级职位或责任。”该校两年教学安排如表三^①。

表三：巴黎理工学校教学安排

第一学年	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月
科学课程	数学 I				数学 II				力学 I 化学	综合教学	
	应用数学 I				力学 II						
	物理 I				物理 II						
	信息论						实践课				
外语	每周 4 小时（必修、选修各 2 小时）										
普通文化	每周 3.5 小时										
体育	每周 6 小时										
第二学年	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月
科学课程	人际关系 实习	数学 I						科学课程 选修 (47 个学习日)			
		应用数学 II									
		物理 III									
		经济学									
		实践课									
外语	每周 4 小时（必、选修各 2 小时）						每周 3 小时				
普通文化	每周 3.5 小时										
体育	每周 6 小时										

^① 摘自邢克超主编：《战后法国教育研究》，江西教育出版社 1993 年版，第 205 页。

表三显示：理工学校的教学反映出综合技术学校突出基础学科、重视基础理论的教学特点。更确切地讲是重理论、重数学，并且要求学生先学物理和力学，以物理和力学为基础学习数学。巴黎理工学校的数学课程是这样安排的：

一年级，共同基础课：一般拓扑学，广义函数，卷积，傅理叶变换，希尔伯特空间，张量，微分几何学，积分，解析函数。

二年级上学期：数值分析和概率论，这其实还是基础性质的课，但时间很短；接下去是三条深入的道路，学生可以任择一条，这就是泛函分析、偏微分方程、微分几何学。

二年级下学期，选修课：算术，范畴论，数学经济学，数学和理论物理学，力学和偏微分方程，以及其他等等相关课程。

从这里可以看出共同基础课的比重是很大的，11门教材，占了整个在学时间的一半以上。

自1970年以来，共同基础课的教材几经变化。但是一般拓扑学、广义函数、卷积、傅理叶变换、希尔伯特空间，始终不变。解析函数一度被删掉。这并不因为它不重要，而是希望把它放到大学校的预备班去教。而且这一教材，人们认为该校毕业生应该有能力在他感到需要时自学，他们认为它的理论只对未来的数学家有用，大多数学生只要认识一定理（如勒贝格收敛定理），不需要作论证。广义函数、卷积、特别是傅理叶积分，被认为是学生常常要用的工具。拓扑学尤其受重视，他们认为今天的数学书，不论是理论的还是应用的，都可当作一件基本工具。

他们重理论，但着眼于应用；重数学，但它不是“皇后”，它是其他各门学科的“公仆”。即使数学，也要挑那些最关键的学，要结合物理和力学来学，甚至先学物理和力学。

上面虽说是数学的课程结构，但很可以看出这所学校教学特色的变化。

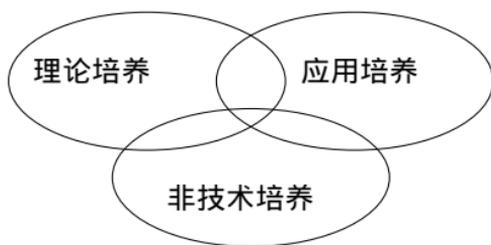
巴黎理工学校总是以突出基础理论、重视基础理论的教学为

特点。其目的在于使学生具有坚实的理论基础，今后具有较强的适应能力和应变能力。同时，巴黎理工学校认为一个“忠于国家利益，善于思考又善于行动的高级干部”或者“工程师，除了善于指挥还必须善于服从”。要养成这样的品质，主要靠严格的军事训练和体育锻炼，使学生体魄强健，得以胜任繁重的体力劳动和脑力劳动，使学生习惯于严格的纪律而富于友爱合作的精神。

所以巴黎理工学校的学生按营、连编制，由一名现役的炮兵营营长负责管理他们的军训。军训集中在两期，直接在部队进行。第一期在新生入学之初，连续两个月，期满授予预备军官（准尉）衔；另一期在毕业考试后，连续7个月。这前后一年的军训和两年的学习时间都抵充义务兵役。巴黎理工学校的学生都享受军队待遇，最后一年领少尉级军饷。

体育锻炼的内容有：体操、田径、球类、游泳、击剑、柔道等。巴黎理工学校对于体育的要求是很严的。1971年，它开始招收女生，女生入学，也得通过严格的体育考试。

近年来，法国工程师学校在教学方面出现了一个十分突出的特点，这就是对未来工程技术人员进行一种“多科性”培养。这是一种从现代科学技术和经济、管理等方面的需要出发，对学生进行的一种包括理论、应用和“非技术”等方面的综合培养。理论教学方面，除继续深化预备班的科学课程外，主要是学习通用科学（工程师科学），包括电子学、自动化科学、计算机科学等。应用培养与理论教学相辅相成，通过实验室工作、毕业设计、特别是企业实习，进行应用培养。“非技术”培养包括学习经济结构、普通会计、分析会计、法律、社会关系学、表达能力（法语和外语）等。以上在三方面的教学不是孤立的，而是相互关联，形成一个整体，如下图所示：



现在，法国人越来越认识到，面对当代社会和市场，工程技术人员的培养单凭知识的积累是很不够的。只有通过多科性的综合技术培养，使他们不仅能适应企业的技术和经济需要，熟练地解决本专业的问题；还可以解决传统上由社会学家所处理的问题；同时，又能根据市场的变化，能够毫不困难地从一个技术领域转向另一个领域。

(2) 巴黎高等矿业学校 (École Nationale supérieure des mines de paris)

巴黎理工学校的学生若升学，往往升入七类应用工程师学校：矿业、桥梁公路、远距离通讯、军工、航空、农林水利、统计等。假定升入矿业学校，那么这所巴黎高等矿业学校是最有威望的。它创立于 1783 年，主要培养能够解决行政、经济、工业等重大实际问题的高级官员或学者，也培养能源、矿物原材料的采掘，特别是铁和其他金属采掘冶炼的工程师。它提出的教学原则是“理论加实践”。课程主要是专业基础课和实践课，实习在教学中占有重要位置。3 年学习期间，根据不同的教学任务，到生产单位、管理部门和国外进行实习和调查研究。同时，针对现代化生产对工程技术人员的要求，加强有关法律、经济和管理等方面的教学。要求未来工程技术人员具有对科学的判断能力、应

变能力和实践能力。矿业学校的教学反映出工科学校重专业基础知识、重实际、重应用的教学特点。下面是巴黎高等矿业学校的课程设置情况：

第一阶段：准备参加工业工作的接触阶段，2个月；

第二阶段：以新进工程师身份在某一工业中的生活阶段，1年；

第三阶段：以新进研究员的身份在某一科研中心进行科研的阶段，10个月；

第四阶段：回到学校以讲习班和解决工业部某一决策问题的实际作业相结合的决策学习阶段，1年。在这个阶段，以三分之一的时间学习行政管理和社会学科：矿业立法、社会问题、矿业部门的使命、行政管理的结构和方法；三分之二的时间学习经济和财政学科，如企业的经济管理、企业的财务管理、市场、国家经济、宏观经济学、国际经济。此外，可以和其他学生一样选修会计、立法、普通经济学和社会学。选修课共三讲，每周一讲，占一个下午，包括听讲和讨论。

在这三年的四阶段学习中，哪怕是在第一阶段，也要求学生以负一定职责的工作人员身份参加某个多科性小组，取得切身的经验。其次，各阶段尽可能要围绕一个中心课题。比如在第一阶段学生通过一些接触后倾向于石油工业，第二阶段就安排他到石油化工厂或油井工作，第三阶段则到石油研究院，在那里的研究课题就是解决上一阶段遇到的技术问题，第四阶段就稀土地上的勘探、海上钻井的代价或炼油厂的供水等实际问题如何解决进行研究，找出答案。第三，各阶段的实际工作都要结合讲座、讨论、调查研究和写出报告等教学活动。这样学习的目的，在于使学生真正取得车间、坑道、研究院和领导机关工作的实际经验，掌握工业和科研的实践能力，为国家的、地区的或某大企业的战略作出决策掌握本领。

正是由于理工学校的学生具有数理和人文社会科学基础，矿业学校才推出这样的课程和教学方式，否则，是很少有可能以这种方式进行教学的。所以，巴黎理工学校的学生可以直接升入矿业学校便不难理解了。

（三）短期技术大学

大学技术学院的教学组织与大学不同，课程设置强调多样性、综合性，注意培养学生较强的适应能力。它更重视小课堂，指导课和实践课占总课时的三分之二以上，二年级末还有6~8周的实习。此类学校一般不采取学分制，而是按课表上课，课时较多，平均每周30课（工业专业要多于第三产业专业）。大学技术学院的教学大纲由学院和有关职业部门共同制订，以教育部命令的形式公布，内容包括普通文化课、专业基础课和专业课三部分。前者主要来自中学的教师负责，尤其注重当代经济、企业、政治、社会、文化方面的知识和外语。后两种课主要由大学教师承担，来自企业的人士大约承担15%的教学任务。

不同专业的教学组织方法不同，概括起来可大致分为以下几种：1. 不再细分专业，如建筑工程专业，两年内共计1900课时的教学，主要课程有建筑制图和地形测量、劳动的组织领导、材料、结构、楼房设备、应用数学、交流方法、设计；2. 第一年进行统一教学，第二年分成几个更具体的方向培养，如应用生物学专业，第一年1050课时的教学，主要学习数学、物理、化学、生物化学、生物、微生物、法语表达、外语，第二年分生物与生化分析、营养学、食品工业、农艺学、环境卫生五个方向进一步专业化；3. 设公共必修课和不同的专业课，如企业与行政管理专业，公共必修课设表达技术、外语、应用数学和统计学、普通经济学、法律、企业经济学、会计与预算技术、管理信息学、商业法、社会心理学等，还有专业课，两年共1710课时，其中专业课占20%；4. 设必修课和选修课，如法律和司法专业，必修

课有民法、公法、商业法、普通刑法、私法、劳动法、税务法、会计、管理、经济学、信息学、表达与交流、外语，选修课有社会心理学、人员管理与企业行政、专门法律（9种），学生须选两门学习。

学生在平时检查合格，并通过学习，便可授予文凭，准许毕业，成功率一般为60%左右。学生毕业后大部分直接就业，保险系数最大的专业是工艺养护、机器制造、热工程、物理测量、电力工程、建筑工程、企业与行政管理。信息学专业的毕业生供不应求。

通过以上介绍可以看出，法国职业技术教育在课程设置方面注重普通文化教育和专业基础教育、理论与实践相结合，并根据各种专业划分的宽窄不同和培养的方向不同，课程安排各有侧重。

第三节 法国高等学校课程发展的动向和趋势

法国的高等教育一直在适应社会政治、经济、科技等的发展中不断地面临迫切的改革任务，走马灯似的频繁更迭的教育部长也带来了一系列的改革措施。但是，由于种种原因，除了1968年、1984年两次改革力度稍大外，其余几乎都半途夭折，很少能留下深刻广泛的影响。而其中涉及课程改革的更是屈指可数。但纵使在如此步履维艰的进程中，法国高等学校课程发展的动向与趋势还是可以窥见一斑的。概括起来，大致有五个方面：

一、基础化

基础科学在全部知识中是最稳定持久、不易老化的部分。当代科学技术迅猛发展，一个大学生在短短的求学期间要掌握全部现代科学知识是不可能的，只有拥有雄厚的基础科学知识，才能提高适应能力。法国高等学校与各国高等学校一样，在科技革命

的挑战下，都采取了加强基础课和普通教育的对策。

所谓基础化应当表现在：加强国际交流需要以及信息时代需要的基础学科，如外语和计算机；强调普通文化基础课的地位；在专业高等教育中重视专业基础课的教学，使学生打下宽厚的专业基础。法国高等学校的课程在历次改革中或多或少地体现了基础化这一趋势。

1984年1月24日萨瓦里高等教育法案及其实施文件的中心问题便是改革综合大学第一阶段的教学。其中一条重要的改革措施便是加强基础学科（外语、计算机）的教学。这一改革在实施中虽然遇到了一定困难，尤其是外语，由于人数众多，教学质量难以保证。但是学习外语和计算机已成为一种势不可挡的潮流，推动着法国高等教育国际化的发展。

以法国高等师范教育为例，法国的高等师范招收具有学士学位或同等学力者，学生在进校前都受过至少2年的普通或专业高等教育，文化基础比较扎实。在此基础上，增加教育理论、方法、技巧课的比重，既丰富了学生的课程内容，又加强了各专业学生的基本职业素质，提高未来教师们“教”的能力。

在综合大学，第一阶段理科学生不分专业，只分结构与物质科学和自然与生命科学两大门类，设置广泛的基础课，既包括一般的文化基础课，更注重基于专业需要的基础课，重视数、理、化课程的教学。以巴黎第七大学第一阶段教学为例，学生必须修满22学分，其中数学课学分占41%，物理占27%，化学占4.5%，外语占9%，而选修课仅占18.5%。正如一位法国人所说：“我们法国是衣架式教育。要求学生具有像衣架那样宽厚的基础，然后才让学生选修一个专业方向，这就是衣架的顶端了。”

二、选修化

知识的更新速度加快是新的科技革命的重要特点之一。各国高等学校为应付新知识迅猛增加、旧知识迅速过时这一形势，同

时也为了满足学生日益增长的广泛的兴趣和要求，纷纷采取了一条切实可行的措施——增加选修课。法国的课程传统向来是统得过严，缺乏灵活性。但是目前，选修化也成为不可遏制的趋势，影响了法国高等学校。现在，法国大学本科的选修课量（包括指定选修课和自由选修课）在本科四年课程中所占的比例已高达40%~60%。

三、实践化

法国高等学校要适应社会政治、经济和科学技术的发展，就必须改变以往与社会经济发展相脱离的现象。体现在课程上，一方面根据社会的发展需要设置相关的课程；另一方面要增加实践性强的课程，提高教学过程的实践性，以培养出具有较强动手能力的人才。

1988年，由法国教育界知名人士与工商界代表共同组成的“教育与经济高级委员会”向政府提供了第二份调查报告——《教育与经济——2000年的教育体制》，明确地指出要发展大学高级技术教育（DUT，BTS和医学初级阶段），加强职业教育及师资的培训，定期检查课程设置是否与实际需要相结合。

实验教学是加强教学过程实践化的重要途径。法国大学实验课是必修课，不允许学生缺席。实验的内容比较多、比较深。实验报告和实验考试的分数按比例算在总分之内，不及格也要补考。以巴黎第六大学细胞生物学为例，这门课总学时为100，安排了13次实验，每次为3.5小时，也就是说实验占了近一半的时间。再如里昂第一大学化学课教学，理论课总时数是287，而实验课教学则高达1080学时。

在高等师范教育方面，也根据需要开设了许多应用性较强的教学技能课，教学法课程突破了原有的狭隘范畴，充实了许多有针对性的内容，如开设“移民儿童的教育问题”、“残疾儿童的适应”等专题。教育实习更是培养合格师资的重要实践环节。法国

师范生在成为正式教师前要做 1~2 年的见习教师。在见习期每周上一定数量的课，并进行带班实习。现在，法国师范院校还改变过去把实习放在最后的传统做法，采取观察入门实习、现场实习和责任实习等多种形式，把教育实习安排成连续的常规性的教学活动。职业技术教师需要到企业实习，外语教师则出国实习。

实践化的趋势在法国高等职业技术教育教学中体现得尤为突出。要求教学过程必须面向岗位职业的需要，针对岗位职业的实际，在做中学，在学中做，边做边学，教、学、做合一，手、目、脑并用，使教学面向生产实践。例如：法国短期技术学院在教学上大班课占总课 30% 左右，不同方式的指导课占 40% 左右，其他均为教学实践活动，后两者占教学时数的三分之二以上，规定实践技能达不到要求的予以淘汰，严格实践技能的考核，要求淘汰率在 30%~40%。

四、职业化

由于科学的进步和新的动力、能源技术的开发，在生产领域里出现了新的更为复杂的部门、设备、工艺产品，使原有的职业结构和劳动力市场发生了巨大变化。它不仅需要高等教育培养出适应这种变化的高级科技和经营管理人才，而且需要大量的适应新的职业结构的中级科技人员和熟练操作者。即使是在某一岗位称职的中级科技人员或熟练操作者，也可能由于职业的更替而落伍，要通过不断的职业教育，来保持主动性。

高等学校改革的“职业化”，是指高等学校的性质、内容、形式要适应于生产中职业结构的不断变化，为经济和社会发展的迫切需要和长远要求服务。在法国，“职业化”有其特定的含义，其实质就是进一步调整高等学校的办学方向，高等学校不仅要对学生传授系统的文化科学知识，而且还要对学生实施以职业为目标的培训，从而使学校培养出的人才，在职业能力方面，能更好地适应社会的需要。

然而，长期以来，法国的高等学校，尤其是综合大学，治学思想偏于保守，教材更新缓慢，专业和课程设置落后于实际需要，教学上过分强调理论，忽视对技术和实践能力的教育，培养出的大学生不能很好地满足工业界和企业界的实际需要，在就业竞争方面常常显得无能为力。再加上综合大学的高淘汰率，使大量青年学业结束走上社会时既没有取得相应的深入学习证书，也没有任何进入职业社会必需的文凭。他们在社会经济结构、职业结构和劳动力市场需求急速变化的社会上只有失业。因此，加强综合大学培养目标的职业化，以满足社会各方面的需要是近年来法国高等学校改革一直努力不懈的事情。而高等教育改革的“职业化”特征必将对专业设立和课程设置产生最为直接、最为深刻的影响。

1968年富尔改革法案指出：“教育要保证对学生方向的指导，使他们有最好的职业活动的选择，为此不仅要给他们必需的知识，而且要给他们一种具有职业目标的科学技术的培训。”1975年哈比改革时也制定出了满足现代化生产对各级各类劳动力的需要、提高职业技术教育地位等等的教育措施。

1984年1月的萨瓦里改革明确强调要进一步提高综合大学毕业生在就业问题上的竞争能力，使其适应社会职业的需要，要求高等教育更要面向社会、面向实际，不仅要给学生以必要的文化知识教育，而且还要让学生接受一种具有职业目标的技术培训，实行高等教育的多样化和多层次发展。

1988年，由法国教育界知名人士与工商界代表共同组成的“教育与经济高级委员会”向政府提供了一份调查报告——《教育与经济——2000年的教育体制》，报告强调要努力提高大学第一阶段的教育质量，从中学教育学大纲分科内容入手，提高学习的连续性和分科指导的准确性。长线的高等教育也要围绕未来五大热门职业进行，即侧重于培养工程师、企业管理人员及国家公

务员、商业人员、医生和教师。

法国高等学校专业开设和课程设置的职业化倾向就在这此起彼伏的改革浪潮中逐步推进。

法国综合大学的学制日趋丰富和复杂。在各阶段均开设了带有专业化、职业化教学的新分支。例如：过去，第一阶段只发不具有真正就业资格的 DEUG，现在还有职业文凭 DEUST；第二阶段也一改过去只有 LICENCE 和 MAITRISE 文凭，增加了 MST、MSG、MIAGE 和 MAGISTERE 等专业文凭，甚至还可获得工程师头衔；第三阶段除了传统的 DEA 和 DOCTORAT 文凭外，也增加了法国最高的职业文凭——DESS。与每一个专业文凭相对应，都开设了大量的职业课程。

在对综合大学进行了职业化的改革之外，为满足社会需要，法国还大力开创其他形式的职业教育。短期高等技术教育的兴起便是高等学校“职业化”的重要成果之一。目前已存在的短期高等技术教育便有 IUT、STS、IUP 等几种，随着社会的发展，新的形式还会不断涌现。

专业设置的职业化对课程设置的深刻影响是不言而喻的。各专业院校根据职业需要设置课程是理所当然的。普通教育与职业教育也不再泾渭分明。职业教育的内容正不断地渗入普通教育的内容，旨在使学生在接受普通教育的同时，能够获得一定的职业教育，以便于今后在职业社会多一点回旋的余地。

五、综合化

高等学校专业设置和课程结构的综合化的趋势，是当今世界也是法国高等学校改革的普遍趋势之一。之所以会产生这一趋势，要从整个社会、科学技术乃至更广泛的领域寻求原因。

首先，从作为高校教学内容的学科本身来看，就有综合化的趋势。由于科学技术的飞速发展，知识总量的高速增长，使得学科在高度分化的同时，又出现了综合化占主导的趋势。

其次，科学社会化、社会科学化，也是专业设置和课程结构综合化的重要原因。现代社会发展的许多问题，都需要多种科学去协同解决。如经济问题、人口问题、环境问题、工程问题等等，靠某种狭隘的专业知识是难以胜任的。

第三，专业设置和课程结构的综合化也是未来教育和科学事业的要求。在未来社会中，职业的转变是经常的，这就需要人们掌握专业面较宽的综合性的科学技术知识，以适应这种情况。

高等学校专业设置和课程结构的综合化主要包括两方面的内容。一方面是基础科学与技术、工程科学相结合，即基础知识与专业知识相结合，提高基本文化素养和改善理论思维方式，培养创造性学习能力。另一方面，人文科学、社会科学与自然科学相渗透，突出课程的职业性和应用性。

法国现代高等学校在专业设置和课程结构综合化方面取得了显著的进展。文理结合、理工结合、多科综合的现象很多，交叉学科、综合性学科层出不穷。

1968年的富尔改革，首次明确提出高等教育要贯彻“自治、参与和多科性”三原则，“多科性”原则对法国专业设置和课程结构综合化起到了重要的推动作用。

巴黎大学是法国大学的代表。大学的第一阶段基本上不细分专业，只按结构与物质科学、自然与生命科学两大门类上基础课，包括了相当的综合性科学内容。在第二阶段的选修课中，学生还可以从广泛的领域中选择自己有兴趣的、与专业有关的课程。仅隶属于巴黎大学的巴黎第七大学（教学重点是理科、医学、外国语言文学、经济等科）就为学生提供了文学、考古、视听与通讯、生物、化学、教育、环境科学、历史、经济、法律、统计学、文献与资料、体育等学科的近300种可供选择的课程。巴黎大学强调基础知识和跨学科教学，同时也为学生提供了多种职业资格考试的准备课程和一些专门应用知识的补充教学。由于

法国 13 所大学之间的某些学分可以通用，所以学生经过校方批准，可以同时在本校或其他院校的两个专业中学习，取得两种文凭。这就为学生，特别是就业困难的文科学生创造了更好的学习和就业条件。同时，也利于院系间信息的交往和相互学习。

不只在综合大学，就是在理工科大学也非常重视普通基础的教学。他们认为，为了培养经济建设人才，更是因为要使学生能适应现代复杂的社会以及未来社会的发展，即使是科学家和工程师，也必须学会善于处理他所遇到的任何政治问题和社会问题，善于分析和解决职业和生活中的各种问题。而理科和人文、社会学学科这两种教学的平衡，可以使理工院校的学生更广泛地掌握知识和选择职业，可以迅速地接受社会上提供的某种专业的补充教育，使他的自身保持很大的灵活性，以适应今后剧烈变动的国内、国际经济状况。他们将普通基础教育定义为四个方面：在态度、人格和方法方面的训练，数理化等基础学科的训练，经济和人文学科的训练，本国语和外国语的训练。法国著名的巴黎理工学院设立人文和社会科学系来担负一般社会文化方面的课程，学生们除学习数学、天文学、力学、物理学、化学等科学课程以外，还要学习文学、艺术、建筑艺术、绘画、历史、外语、政治经济学、社会心理学等方面的课程。再如国立南锡高等冶金矿业学校，普通训练的学科，除了实习期，在该校总课程中占有很大比重，第一、二学年占 30%，第三学年占 50%。

第四节 启示和借鉴

法国是西方一个既强调民主，又不放弃集中的资本主义国家，在高等教育管理方面与我国的情况不乏相似之处；在高等学校课程设置及其改革方面，更是面临着许多与我国相似的问题。从法国近年来的高等学校课程设置及其改革的正反面经验，我们

可以从不同的角度获得有益的启示与借鉴。

一、高等学校课程的设置一定要与经济的发展密切相连

这个问题是法国高等学校课程设置及其改革中的一个重要问题，也是长期以来法国高等学校课程改革所力求解决的问题。从19世纪至20世纪上半叶，法国高等学校课程设置的变化趋势一直是：重视并维护百科全书式的博雅教育传统，为中央集权庞大的机构培养文职官员，同时适应国际资本竞争和科学技术发展需要，不断增设相应的课程，并逐渐提高其地位和比重。20世纪中叶以来，法国高等教育改革全方位展开，在“分权、现代化与适应”的基本思想指导下，法国高等学校课程设置与改革更是朝着与经济的发展密切相连的方向前进。

为了促进高等学校课程走出“固步自封”的状态，改变高等学校尤其是综合大学落后的课程内容、不合理的课程结构，加强高等教育课程与经济生活的联系，法国不仅在高等学校内部对课程不断地进行调整，还建立一些组织机构来帮助实现课程与经济生活的密切联系。1984年10月1日，教育部长舍韦内芝委托格勒诺布尔综合技术学院院长勃洛克组建“教育——企业委员会”，其职责是分析教育体制的状况，特别着重于预测与评估手段、经济与技术教育、技术研究、继续教育、学校与企业的联系等问题的研究。1986年6月继任的教育部长莫诺里决定成立“教育与经济高级委员会”，成员由12位著名教育专家和12名工商企业人士组成，主席仍为勃洛克。其任务是在国民教育与经济领域建立最高级的经常的协商，并向教育部长提出促进两个领域密切联系的措施。该委员会于1988年向教育部长提交了题为“2000年的法国需要怎样的教育制度？”的报告，提出了七项重大教育改革意见，对法国高等教育乃至整个教育事业都起到了重要的影响作用。

教育的发展不能很好地适应法国经济的发展，是法国高等教

育面临的一个严峻的问题。人们在考察法国大学生毕业后适应社会能力差、失业率高的原因时，往往发现法国高等学校专业和课程设置落后于经济发展是其中一个的重要因素。虽经多次努力，但目前这个问题还没有得到很好地解决。因此，加强高等学校课程与经济发展的联系仍将是今后法国高等学校课程改革的一个重要方向。

二、高等学校课程设置及其改革一定要处理好改革、稳定和灵活三者之间的关系

法国的教育实践告诉我们：高等学校课程改革首先应处理好改革与稳定的关系。从宏观上讲，面对新时代的新要求，面对原有高等学校课程设置存在的种种弊端，改革势在必行。但是，“朝令夕改”是不能收到良好的改革效果的。如果没有广泛深入地贯彻实施改革方案，即便是再好的改革方案也不可能在实践中发挥其应有的作用，更不便于进一步总结经验教训以指导今后的改革。法国高等学校课程改革乃至整个教育改革都存在着严重的“多变症”，这与法国政权更迭、党派沉浮频繁有十分密切的关系，在此背景下，实行中央集权领导制的法国高等教育及整个教育深受其苦。这也是法国历次的教育改革初期声势浩大，继而后劲不足，最后收效甚微的一个重要原因。

在处理好改革与稳定的关系同时，处理好稳定与灵活的关系也至关重要，否则，不是容易走到“固步自封”、“脱离现实”的老路上去，就是容易矫枉过正。法国高等学校近年来的课程设置及改革十分小心地注意了这个问题，并一直努力地避免“钟摆现象”的发生。例如，法国在课程改革中面对要求自由、要求民主的呼声，针对高等学校课程设置与经济发展脱节的弊端，对国家把学校课程统得过死的传统做了灵活的变通，不断推出大量由学校指定及学生自选的选修课。但是选修课在整个课程体系中仍限定在一定的范围之内，尤其在高等教育第一阶段所占比重更是有

限，一般不超过整个课程体系的三分之一。

三、高等学校课程设置要把握好基础课程和专业课程、理论课程和实践课程的适当比例

法国的高等教育实践深刻地告诫我们：基础课程和专业课程、理论课程和实践课程在整个课程体系中均占有极其重要的地位，偏废任何一方都会造成恶劣的后果，它们的比例不恰当也会带来许多不良的影响。传统的法国高等教育尤其是综合大学偏重基础理论课程，培养出来的大学生实践能力低下，失业率高，受到社会各界的指摘。为此，法国在近年来的高等学校课程设置中，大幅度地增加职业化的专业课程，积极提高实践课的比例，收到了一定的效果。但是，这个问题至今仍未得到妥善解决，成为法国高等教育中的痼疾。这个问题能否解决好，对法国高等教育的发展将具有非常重要的意义。

近年来的法国高等学校课程改革虽磕磕绊绊，但收到了一定的成效。当然，改革并未触动百科全书式的博雅教育的根基，以后改革的道路还很艰难。展望 21 世纪，我们相信，法国高等学校课程设置及其改革一定会继续沿着“纠正传统偏向，顺应时代发展”的宏伟路线，坚持不懈地寻求自己的最佳道路，为法国教育乃至世界教育做出重要的贡献。

主要参考资料

1. 朱继洲《西方国家兴起 STS 课程教育》，载《外国教育动态》1990 年第 1 期。
2. 梁英豪：《科学—技术—社会（STS）问题初探》，载《外国教育资料》1990 年第 5~6 期。
3. 李淑珍、江桂珍：《中外高师课程改革的比较与分析》，载《外国教育研究》1997 年第 5 期。
4. 史朝、洪明：《国际高等教育改革与发展的若干问题》，载《外国教育研究》1997 年第 1 期。

5. 黄福涛：《法国近代高等教育模式的演变与特征》，载《厦门大学学报（哲社版）》1996年第4期。

6. 张晓明：《发达国家高等职业技术教育的发展趋势》，载《外国教育研究》1992年第1期。

7. 联合国教科文组织：《学会生存》，上海译文出版社1979年版。

8. 邢克超主编：《战后法国教育研究》，江西教育出版社1993年版。

9. 滕大春主编：《外国教育通史》第3卷，山东教育出版社1990年版。

10. 滕大春主编：《外国教育通史》第4卷，山东教育出版社1992年版。

11. 滕大春主编：《外国教育通史》第5卷，山东教育出版社1993年版。

12. 滕大春主编：《外国教育通史》第6卷，山东教育出版社1994年版。

13. 瞿葆奎主编：《教育学文集·第20卷 法国教育改革》，人民教育出版社1994年版。

14. 《外国教育丛书》编辑组：《六国著名大学》，人民教育出版社1979年版。

15. 教育发展与政治研究中心编：《发达国家教育改革的动向和趋势》（第一集），人民教育出版社1986年版。

16. 教育发展与政治研究中心编：《发达国家教育改革的动向和趋势》（第二集），人民教育出版社1987年版。

17. 教育发展与政治研究中心编：《发达国家教育改革的动向和趋势》（第三集），人民教育出版社1990年版。

18. 晨光编译：《法国高等教育概况》，武汉大学出版社1983年版。

19. 华东师范大学外国教育研究所编：《外国高等教育参考资料》，华东师范大学出版社1981年版。

20. 巴巴拉·伯恩丁编著、上海师范大学外国教育研究室译：《九国高等教育》，上海人民出版社1973年版。

21. 付克著：《外国教育纪实》，教育科学出版社1984年版。

22. 《六国教育概况》，人民教育出版社1979年版。

23. 全国比较教育研究会编：《国际教育纵横》，人民教育出版社 1994 年版。

24. 北京师范大学外国教育研究所编：《十一国教育发展近况》（内部资料），1982 年 8 月。

25. 梁晓华著：《当今法国教育概览》河南教育出版社 1994 年版。

26. 崔相录编著：《今日发达国家教育改革导论》，教育科学出版社 1992 年版。

27. 《高等教育的现状和趋势》，人民教育出版社 1979 年版。

28. 中央教育科学研究所比较教育研究室编：《世界职业技术教育》，贵州人民出版社 1988 年版。

29. 日本世界教育史研究会编、李永连等译：《六国技术教育史》，教育科学出版社 1984 年版。

30. *Education in France : Continuity and Change in the Millerrand Years , 1981~1995 , Edited by Anne Corbett and Bob Moon 1996 , London and Newyork.*

31. Graham Hitchcock : *Knowledge , Skills and Curriculum Change : Issue for Social Science Teaching in Higher Education , Journal of Further Higher Education , Autumn , 1990.*

第四章 德国高等学校课程 设置及改革动向

第一节 德国高等教育概览

德国是近代大学理念的发源地，德国大学教学和科研相结合的模式，影响了许多国家高等教育近代化的进程。今天的德国大学在世界高等教育发展中仍然起着举足轻重的作用。然而，德国的高等教育并不是一潭平静的湖水。由于科技、经济、社会组织、大众传播、人口数量等多种因素的影响，德国大学教育始终处于一个动态、发展、完善的过程。尤其是从本世纪 60 年代末开始，随着高等教育由“精英”阶段逐渐进入“大众化”阶段，德国同其他西方国家一样，也着手对高等教育进行改革。改革的内容是方方面面的，既包括高等教育规模、结构、组织等宏观领域的革新，又包括课程、方法、考试等微观方面的调整，其中课程改革是一切变革的核心。因而本章主要探讨德国（指统一前的西德和统一后的德国）高等学校课程的设置与改革。

一、德国高等教育的历史沿革

德国直到 14 世纪才陆续拥有了自己的大学（而早在 12 世纪意大利、英国、西班牙等国家就出现了大学），最早的是布拉格大学（1348 年）、维也纳大学（1365 年）、海德堡大学（1386 年）和科隆大学（1388 年）。进入 15 世纪以后，德国境内又相

继建立了一批大学。在欧洲人文主义和宗教改革的大论战中，德国建立大学的热潮再度兴起，又涌现出许多大学。到18世纪末，全国已有42所大学，是欧洲国家中大学最多的国家。由此可见，德国大学起步虽晚但发展迅速。

早期德国大学主要效仿欧洲中世纪大学建立。它们一般由进行预科教育的文学院及法律、医学、神学三个高级学院组成。所谓预科教育即讲授七艺（文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文）的初级教育。神学在大学课程中居主导地位。教学主要采取“从原则推论”的方法。

18世纪初，随着工场手工业的成长，自然科学和数学的发展及哲学新思潮（培根、笛卡尔、莱布尼兹）的出现，德国掀起了一场新的大学运动。在这场运动中，一批具有近代科学精神的大学相继产生。这些新大学普遍反对经院哲学和迂腐学术，力图使大学教育与实际生活密切联系起来，讲授现代哲学和科学，科研和学术自由成为大学办学的两大原则。当时，大学设置了艺术、法律、医学、数学、物理学等课程，在课堂教学中，拉丁语已被德语所代替。实验室、医院和植物园成了高等学校的组成部分。哈勒（1694年）、哥廷根（1737年）和爱尔兰根（1783年）大学都是在那时建立起来的，它们在日后成为新人文主义改革和革新的先驱。

18世纪末19世纪初是德国高等教育史上的重大转折时期，其突出的表现是洪堡（Wilhelm Von Humboldt, 1767~1835年）等新人文主义者对传统大学进行的改革。以当时普鲁士教育部长洪堡为代表的改革家们提出了改革传统大学模式，建立新型高等教育机构，造就一代新人，创造和发展德国文化科学以及振兴民族精神等主张。在这些思想的影响下，德国高等教育结构发生了极大变化。一方面表现为大批规模小、不适应潮流的传统大学倒闭、移校或合并；另一方面是大批新大学的设立和出现，其中以

1810 年建立的柏林大学最具代表性。

以柏林大学为代表的新大学在形式上继承了传统大学的某些做法。如在组织方面，新大学沿用传统的四个学院建制。然而在培养目标，尤其是在课程结构、教学内容等方面却与传统大学相去甚远，具有强烈的近代特征。这些特征可概括为以下几点：第一，文学院把预科教育的任务交给了新设立的文科中学。第二，由文学院演变而来的哲学系代替神学系在大学中居于主导地位，这也是新大学与传统大学的根本区别之所在。哲学系开始跃居神、法、医等各系之上，成为大学诸门课程中的核心，居于最高地位，并成为统合各种学科的标准。以柏林大学为例，新大学的近代特征还具体表现在其哲学系课程具有以下几个方面的特点：A. 与中世纪德国大学或十七八世纪的哈勒、哥廷根等大学的哲学系相比，柏林大学哲学系的课程不仅包括人文主义和社会科学等属于我们今天谓之文科的内容，而且还引进了自然科学方面的科目。B. 与人文、社会科学方面的课程相比，哲学系中自然科学方面的课程少于前者，而且直到 20 世纪初仍然没有开设有关技术方面的课程。C. 哲学系中几乎所有的课程，无论是文科还是理科，都着重各自学科领域中基础理论的研究，不强调实际操作性和应用性。D. 哲学系中开设的各门课程，按照不同的学科性质相应地设置不同的讲座职位，并在同一讲座之下设立众多的专门研究领域。第三，创设“习明纳”、研究所等新型教学方式和研究机构。

实际上，以柏林大学为代表的一批新大学不仅仅在课程结构和教学内容等方面区别于中世纪的传统大学，还在诸如教师观、学生观、大学管理等方面与传统大学存在着明显差异。正是这种显性的和隐性的、表面的和本质的差异使柏林大学的创立成为世界高等教育发展史上的一座里程碑——标志着近代大学的产生。但有一点须提及的是，尽管柏林大学首次提倡实行教学和科研相

结合，并在课程中引进大量的近代自然和人文等方面的新兴学科，尤其到 19 世纪末之后，大量科学课程进入大学，在哲学和医学系设置许多科学研讨班和研究所。但是，除医学系某些专业之外，这些科学研究大多属于纯理论的学术研究，旨在训练学生的心智，培养一种探索精神和掌握如何从事科学研究的方法。至于绝大多数科学课程的实用性及其在实际生产中的应用，则很少有人理会。甚至直到 20 世纪初，柏林大学所有系科几乎都没有开设有关技术方面的课程。

由此可见，以柏林大学为代表的 19 世纪新大学没有给予应用性的技术学科以一席之地。这些学科自 18 世纪起是在单独的学校和多科技术学校中发展起来的，这些学校在 19 世纪中叶以后相继发展为工业学院，进入高等学校的行列。它们是卡尔斯鲁厄（1865 年）、慕尼黑（1868 年）、亚琛（1870 年）、不伦瑞克（1872 年）、斯图加特（1876 年）、达姆施达特（1877 年）、柏林（1879 年）、汉诺威（1880 年）、德累斯顿（1890 年）、但泽（1904 年）和布莱斯荣（1910 年）工业学院。

在大学学术垄断面前，新兴的工业学院经过艰难的抗争才取得与大学平等的地位。在魏玛时期以及联邦德国初期，培养小学教师的师范机构为升格为师范学院、取得博士学位授予权也进行了抗争。在 70 年代以来的高等教育发展过程中，传统的高等学校与新发展起来的高等专科学校之间也同样存在着类似的摩擦。

概括地说，直至联邦德国初年，高等教育机构由单一的大学和工业学院构成，它们虽类型不同但性质接近。然而，德国近年国内形势的巨大变化、人口爆炸性地增长，以及二战后工业、经济发展的要求都给传统大学造成一定的压力，结果使以往那种结构单一的培养“精英”的大学转向多结构的“大众性”大学，由此引发了招生制度、课程设置、考试制度等一系列变革。1976 年颁布的《高等教育总纲法》以及 1987 年和 1993 年的修订法，

都是二战后德国数次改革的结晶。

二、德国高等教育的结构和类型

(一) 高等教育的层次结构

德国高等教育的主体是本科生教育。它是 13 年制中等教育基础上的一个完整阶段，也就是说，在本科生教育阶段不再分层次。在本科学习阶段结束以前，不能获得任何资格和称号。尽管由于专业的不同，本科阶段的学习年限有长有短，毕业时获得不同的称号，但仍然属于同一个水平。

博士生教育在本科教育之上，代表着更高层次，也是目前德国高等教育中的最高一级。在德国，博士生教育不单独设置，它必须与本科教育结合在一起。

在高等教育多样化的国际浪潮中，德国的高等教育出现了第三层次，这一层次低于本科生教育，专门由新设立的高等专科学校来实施。

(二) 高等学校的类型

德国高等学校在传统上以大学和工业学院（二者统称为大学）为主体，从数量上看，它们今天仍然是主要的高等教育机构。传统上属于高等学校的还有为数不多的独立神学院和艺术学院。目前，高等学校体系已逐步得到扩展。首先，大部分师范学院被纳入大学之中；在 1970 年前后，高等专科学校和综合高等学校也被纳入高等学校范畴；自 1973 年开始建立的行政高等专科学校是高等学校的一种特殊形式。这样，今天德国高等学校共有任务和规模各不相同的七种类型，包括大学、综合高等学校、神学院、师范学院、艺术学院、高等专科学校和行政高等专科学校。

1. 大学 大学又分为综合大学、工科大学和专科大学。综合大学历史最悠久，而且种类设置齐全。传统上，大学得到法律保障的基本权利包括科学研究、授予学位，尤其是博士学位的授

予权。这些权利使大学成为学术性高等学校。大学从入学到首次结业的修业年限按规定是4~5年，医学专业为6年，师范专业为3~4年。要进入大学学习，必须具备普通或专业性高等学校入学资格，即完全中学毕业证书，而完全中学毕业证书主要通过13年完全中学的结业考试取得。近年来，对已就业的成年人，这种证书也可通过夜校和培训班取得，即所谓第二条教育途径。

这三类大学之间有着紧密的联系。过去，工科大学和专科大学是综合大学的一部分，各有自己的特点，现在都向自己所缺的方向发展，系科设置日益齐全，共同点日益增多。

在各类高等学校中，大学的规模最大，有一半是学生超过万人的学校。

2. 神学院 除综合大学中设有神学系外，教会和国家办的宗教大学都属神学院。它们也有权授予博士学位，有的还具有授予高校执教资格权。这类大学的规模通常极小。目前，它们已经不在高等教育体系中起重要作用。进入神学院要具有与其他大学同等的资格。

3. 师范学院 师范学院的招生对象是13年制完全中学的毕业生。德国完全中学的教师历来都是由大学培养的，而其他学校，如小学、普通中学等的教师则由专门的师范机构培养。这种师范机构在50年代约有80所，到60年代末增至100所，70年代初约有30所这类机构扩建为独立的师范学院，其中有的还享有博士学位授予权，其余的则被并入大学或被扩建成新的大学及综合高等学校，目前这一进程仍在继续。1960~1985年间，师范学院的数量逐渐减少，到今天只有石—荷州（2所）和巴—符州（7所）两个州还保留着独立的师范学院。从发展趋势看，职业的师范学院将被逐步取消，所有师资将由综合大学来培养。

4. 艺术学院 这类学院包括造型艺术、音乐、电影和电视大学，其任务是为中学培养艺术和音乐教师。学校的规模都很

小，70年代末只有3所艺术学院的学生超过一千人。

几十年来，艺术学院发展平稳，没有多大的变化，从60年代初到今天，其数量基本稳定。进入艺术学院，除具备完全中学毕业证书外，还必须具备特殊的艺术才能。

5. 综合高等学校 综合高等学校是60年代高教改革的产物。它的特点是把学制、入学条件、培养目标各不相同的高等学校，如大学、师范学院、高等专科学校和艺术学院合并在一起，取消院系划分，开设内容、修业年限和毕业资格各不相同的课程。根据不同的课程要求，招收13年制完全中学毕业生，或受过12年教育的学生。学制3~5年，毕业后获得不同的资格证书。也就是说，综合高等学校是把不同水平的高等学校综合在一起，形成一种新型学校。就目前组织结构看，综合高等学校有两种类型，一种是“统一型”综合高等学校，这种学校不论在行政领导上，还是在教学过程上，都实行统一的组织，真正达到了合并的程度；另一种是“合作型”学校，这种综合制学校中各个院校保持原有的独立性，只是在课程、学分、教学和科研设施等方面进行紧密的合作。无论哪一类型的学校，其课程设置都别具一格。综合高等学校曾一度成为德国高校改革的未来模式，但由于德国分权制的实施，洪堡传统思想的束缚及其他原因，综合高等学校呈衰微态势。

6. 高等专科学校 这也是60年代高教改革的产物。它是德国目前重点发展的高校类型之一。它类似美国的初级学院和日本的短期大学，是根据1968年德国各州教育部长会议决议，为适应社会经济发展的需要，为满足更多青年享受高等教育的要求，由以前的工程师学校、中等专科学校及相应的教育机构改建而成的。按1968年决议规定，高等专科学校一般招收具有相当于受过12年初等教育和中等教育以及具有相同学历的人，也就是说，一般10年制实科学学校毕业生再读2年制专科补习学校后便可以

进入高等专科学校学习。但今天某些高等专科学校的学生中也有相当数量的完全中学毕业生。其学制一般为3年，有些州如巴伐利亚和巴登—符腾堡等要求增加两学期实习训练。由于高等专科学校培养目标明确，课程安排紧凑，且应用性强，科研成分较少，因此在培养把基础理论转化为实际应用技术“桥梁式”人才方面发挥了巨大作用，也因此成为德国高教领域发展最快的学校类型之一。目前，高等专科学校的学生数量约占全部高校学生的五分之一，规模仅次于大学。

7. 行政高等专科学校 这是高等专科学校的一种特殊形式。它面向联邦各州和各州的行政部门，为公职管理部门培养非技术性的中层官员，如乡镇行政、税收、海关、司法、警察、邮电通信等部门。它与其他高等学校不同，不是公开招生，只有在以上部门申请就职并被列为培养对象的人才能进入其中就读。在行政高等专科学校就读的学生是公职预备人员，是“非终身公务员”，他们必须按时上课，与普通大学学生相比，他们没有多少自由权利。

除了行政高等专科学校，其他各种高等学校都是德国大学校长联合会（WRK）的成员。这个联合会是德国高等学校自愿结合的组织，对外代表共同的利益。大学和综合高等学校在其中是骨干，它们在全体大会的表决中起着至关重要的作用，而其他高等学校只有较少的票数。

在历史发展过程中，德国高等学校一般被分为两大类，一类是学术性高等学校，另一类是非学术性高等学校。第一类包括传统的综合大学、工科大学、专科大学和神学院等。第二类包括高等师范学院、艺术学院和体育学院。70年代综合高等学校的出现，使之又增加了一类，即介于学术性和非学术性高等学校之间的学校。随着国际高等教育民主化进程的加速，学术性高等学校的概念遭到众人的批评。在这种情况下，1985年修订后的高校

总纲法中，这种传统的大学划分标准被有意识地取消了。各种类型的高校在教育政策中享有同等的地位，这种大趋势已不可逆转。然而，不可否认，高等教育体系的这种双类型结构已经确立，大学和高等专科学校彼此泾渭分明、并立共存。当然，双方潜在的紧张关系在今后或许会导致某种变动。

第二节 德国高等学校课程设置的改革与现状

一、二战后德国高等教育的发展

(一) 战后初期高等教育的缓慢发展

战后德国的高等教育没有像欧美其他的工业国一样有一个发展异常迅速的时期，基本处于恢复和重建的缓慢发展阶段。西德政府在财政比较窘迫的情况下，拿出巨额经费投资教育以期重振高等教育，各战领军也提供物质上的援助。但战争所带来的创伤是巨大的，惨重的人力、物力和财力的耗损，制约了高等教育的发展。战争使德国大学损失了约 60% 的建筑物、附属设备、图书馆等；许多学者或死于战争或被清除出门或去美国避难或转换了职业，许多大学生也成为战争的炮灰，这对高等教育的发展无疑是一个重创。在这一时期，大学内部的改革几乎没有任何进展，高校几乎是原地踏步甚至倒退，“洪堡”传统思想依然是大学办学的主导思想。但这并不是说高等教育毫无改进。政府为改革大学教育，制定了许多议案，但由于现实条件所限都成为纸上谈兵。

60 年代以后，高等教育这种缓慢的发展速度远远不能满足经济发展的需要。西德经济在战后经过一段恢复，继而出现一个高速发展的时期，经济的发展对高教提出了新的要求：需要足够数量的高级专业人员和科技人员。经济要求与教育供给失去了平衡，使科技力量不足的问题明显突出，加之 1957 年苏联人造卫

星上天的冲击，德国在 60 年代中期以后加快了高等教育改革的步伐。

（二）六七十年代以数量增长为中心的高教改革

这一时期经济的发展、家庭收入的增加使中产阶级有能力使自己的子女接受高等教育，导致教育人口快速增长。联邦政府不断推出许多改革措施以解决高校存在的问题。不断扩充高校数量，减轻现存高校的压力，成为这一时期改革的关键。

首先，联邦政府不断加强对高等教育改革的干预。德国联邦政府同美国一样，教育权分属各地区或州。随着世界性教育改革浪潮的到来，联邦政府主要通过教育拨款、增加教育经费投入、通过教育立法或设立教育机构等手段和方式不断加强对教育改革的干预力度。

其次，为扩大高校生源，开辟第二条教育途径，相应改革中等教育体制。经济、社会的发展急需受过高等教育的熟练技术人员，而德国传统的中等教育体系，使高校生源受到很大局限。德国传统中等教育实行双轨制，儿童自入学后经过层层筛选，最后进入 13 年制文科中学的仅是其中一小部分，而进入文科中学又是进入高校的惟一途径，它的毕业证书就是进入高校的通行证，事实上文科中学毕业生数量有限，致使高校生源也受到限制。开辟第二条教育途径、扩大高校生源在这种背景下被提上日程，它也是教育机会均等呼声日益高涨的结果。所谓“开辟第二条教育途径”也就是允许一部分有志深造的在职青年通过夜校、补习学校获得中学毕业证书，取得进入高等学校的资格，以增加高等学校的新生来源，为高等学校扩大招生创造条件，同时相应地对中等教育体制作了改革。过去文科中学、实科中学和普通中学这三类中学之间存在严格的界限，彼此不能相通。改革使这三类中等学校开始相互沟通，不论哪一类型的中等学校，头两年都不存在定向问题，经过头两年的考察之后，学生如果成绩低下，可以转

入其他两类中学；反之，其他两类中学学习成绩优秀的学生也可以转入文科中学。这样既改变了过去小学四年定终身的做法，也进一步保证了文科中学学生的质量。由于文科中学的毕业生绝大多数将进入高等学校，从而也为高等教育的发展和提高创造了条件。

再次，发展多样化的高教机构。联邦德国于 1957 年成立学术审议会，紧锣密鼓地准备高等教育的改革。早在 1960 年提出的《关于学术组织扩充的建议——第一部：学术的大学》，其中就提到面对大学生数量急增的倾向，要大力发展现有大学，扩大现有高校规模，同时建立新型大学，以减轻现有大学的压力。在以后的几年中，学术审议会又提出各种改革议案。1962 年推出《关于新大学形态的建议》，提出了建立强化某一方面重点或具有新的专业领域的典范大学的设想。1966 年的《关于学习新章程的建议》，提出了以职业教育为主的四年学习阶段及其他的两年职业研究阶段应从大学中分离出来。这是由于当时学生人数增长及学科和专业分化愈益显著这两个趋势直接威胁到学术研究和教学的统一这一优良的大学传统，这一提案引起了极大的反响。1967 年《关于 1970 年前学术性大学发展的建议》和 1968 年《关于大学的构成和管理组织的建议》，提出了大学管理方面和大学系科构成方面改革的构想。这些提案并没有得到全面实施，但为进入 70 年代以后的改革做了准备。也正是在这种背景下，德国高等专科学校和综合高等学校作为有发展前途的新型大学发展起来，函授大学也得以创办，高等教育机构形式日益多样化。

以上这些改革措施都有利于高等教育由英才教育逐步转向大众教育，德国大学也由封闭走向开放，与生产实际联系越来越紧密，但改革背后也孕育着危机。高校在数量上的发展这一惯性一直延续到 80 年代中期，发展数量和提高质量之间的矛盾也暴露出来。德国大学曾以数量少而质量高享誉世界。洪堡思想一直影

响各大学的办学。改革以后的大学已经不是原来意义上的大学，强调了课程和专业设置的职业性，学术性下降；教学和科研水平下滑；由于招生制度的改革，缺乏严格筛选，虽使高等教育朝大众化发展，但学生来源和质量下降。这些趋向受到各界尤其是支持传统办学思想的人士的强烈批评。所以进入80年代初以来，改革并没有止步，而是在努力适应国际高等教育改革的新形势，把提高质量作为高教改革的中心，课程改革成为改革的核心之核心。

（三）八九十年代以来以提高质量为中心、以课程改革为核心的高等教育改革

进入80年代尤其是90年代以来，世界政治、经济、军事格局的彻底改变，欧洲一体化进程的日益加速，统一后的德国在社会、政治、经济诸方面暴露出前所未有的新问题，这一系列外部条件的变化给德国的高等教育系统提出了新的挑战与要求。原来的高等教育发展模式、结构类型、运行机制、大学内部的教学科研及学习组织制度等，再也不能适应今天科学、经济、社会进步及高等教育大众化发展的需求。目前，德国大学人满为患，超负荷运转，大学没有必要也没有财力和物力使大学本科生都参与科研，课程设置的变革也跟不上职业种类变换的速度，大学毕业生结构性失业人数逐年上升。但限制青年入大学学习的机会不可能实现也解决不了目前存在的问题。一是因为人力投资理论早被西方国家认可，家庭及个人也相信人力投资的高经济效益，无论从国家利益出发，还是从个人利益出发，多数青年都要求享有接受高等教育的权利。另一方面，科技、经济、社会的发展对人的教育程度也提出了高要求。高速发展的工业化、信息化社会和服务性社会，其劳动力市场总是需要那些受过较高的普通教育和职业资格训练的劳动力，而这种资格在今天更多地是通过大学教育来获取的。所以，提高高等教育质量不能通过限制青年入大学学习的机会等方式来实现。德国为适应这一情况，采取了一些提高高

等教育质量的有效措施。

1. 调整专业和课程设置

按德国的传统，高校一般没有固定的教材，均由教授根据自己的科研情况和新发展确定教学内容，这有利于使教学内容跟上科技的新发展。但从课程设置和教材发展本身所具有的规律来看，这种传统具有不可避免的缺陷。目前绝大多数大学生对职业能力的教育训练感兴趣，大学的学习目的只是为了获取一个有吸引力的职业。大学的教学目标、学习组织、课程安排等都忽视了这一事实，造成教育资源浪费是不难理解的。据此，德国科学审议会提出：在大学的教学安排和专业组织方面，必须明确划分建立在科学知识基础上的培养学生职业能力的大学文凭学习和建立在积极参与科学研究基础上的为科学、经济、社会培养学术后代的博士学位学习之间的界限，以大学文凭考试和国家考试作为大学毕业职业能力的学习，学生应在8~9个学期内完成学业，特殊情况可在10个学期内完成。为实现这些规定，在课程安排上，要确保教学计划规定的课程优于教师自己有科研兴趣的课程。

2. 高校引入“双元制”教学机制

德国职业教育的“双元制”是其教育的一大特色，被认为是其实现经济腾飞的“秘密武器”，在世界上享有很高的声誉。近来这种教学机制被引入德国高校，以借助工商企业界的财力来减轻国家扩建高校的财政压力，而且能更灵活、更有效地培养工商企业界所急需的高层次、高水平的理论与实践相结合的高级专门人才。在这方面，德国高等专科学校一马当先，卓有成效。由于目前“双元制”本身也面临危机，所以高等教育界对“双元制”的引入也存在疑虑，联邦政府正在进行改革和调整。

3. 缩短修业年限

4. 把德国高等专科学校作为重点发展对象，并进行改革与调整。

二、德国高等学校课程设置的改革及现状

联邦德国高校课程一般分两个阶段，基础课程阶段和主要课程阶段。基础课程阶段主要开设基础课程，主要课程阶段则开设专业课程，通常规定基础课程为2年，2年结束后进行一次中间考试。学生通过练习、习明纳等各种教学形式获得的成绩证明单是参加中间考试的先决条件。通过中间考试者开始进行专业课程教育。由于国际、国内形势的变化，课程改革已成为大潮流，课程改革成为当前德国高校改革的关键一环，理工科院校的课程改革尤其引人注目。传统大学和新设立的大学也都进行了不同程度的改革和调整，以期培养出“市场”需求的高质量人才。

传统上德国把大学分成学术性和非学术性大学两类。在60年代以来的改革中，创设的综合高等学校被列为介于学术性与非学术性大学之间的一类学校，近年来其发展呈衰败趋势，而许多非学术性大学被承认并列入学术性大学的行列，几乎各州都作了规定。但在实际中或在人们心目中依然存在差别，所以下面我们还是依照传统的高校分类来分别论述专业和课程的改革及设置情况。

（一）学术性高等学校

这类高等学校包括大学、神学院、师范学院和艺术学院。目前，专业及课程设置的改革在大学和师范学院进行的比较多，所以这里我们仅以大学和师范学院为重点，以此为窗口来洞察德国高校体系的整个专业、课程改革的现状和趋势。

1. 大学

德国大学主要包括传统类型的综合大学、工科大学、专科学校和近期新发展起来的科技大学（它也属工科大学的范畴）。

德国传统大学通常设4~6个学院，各学院由专业接近的学科结合而成，通常是：文学院、神学院、法学院、哲学院、医学院、数学自然科学学院。此外，各按传统或地区需要而设一个兽

医学院或农学院。在高等工科大学，学院的名字是依据技术和工程科学学科确定的，如建筑学院、电器工程学院、机械工程学院、采矿和冶金学院。某些高等工科大学也设立哲学院，以建立自然科学和人文科学之间的合作，目前这方面的改革尤为突出。但传统类型的综合大学一般规模都比较大，学生人数都在万人以上，从教师到设备都比较优越，在人们心目中的地位很高，而且人们也承认它是培养上层精英的机构。课程设置多偏重于学术性和研究性。近期为适应社会和经济发展的变化，课程和专业设置有所调整。其中理工科大学文科课程有所增加。以前受传统教育观念的支配，认为纯科学研究需要或培养的专家学者可以是脱离社会的科学家和工程师，其任务就是科学研究或专业项目。随着科学和技术的发展及其在社会中的应用，科学和技术对人类的负面作用越来越被人们意识到，如人口、环境、能源、战争等问题使人们意识到除了培养科学家过硬的技术外，还要培养科学家的社会意识，使之认识到科学和技术的社会性。这种高校课程设置的的人文价值取向不仅表现在传统的综合大学，其他类型的高校也同样存在。但我们应看到，传统思想在德国根深蒂固，尤其对传统的综合大学影响更大，加上其规模大、系统性较强，所以这方面的改革并不能作为典范，也不算成功之举。相反，高等专科学校由于自身的特点和优势，在高等教育系统和社会中都取得了一席之地，德国传统的综合大学的职能被削弱，有转向国家研究机构的发展趋势，而德国的高专学校、工科大学和新兴的科技大学却发展迅速。

德国高等教育除培养科研人员外，还重视工程师和专业技术人员的培养，这主要由工科大学和专业技术学院来完成。工科大学是适应资本主义和工业的发展需要而建立起来的，高等工程教育与工业经济密切相连，它在德国高等教育发展过程中占有极为重要的地位。各工科大学专业和课程设置各不相同。如柏林工业

大学有学生 19200 人，设语言历史系、社会和规划科学系、数学系、物理系、合成化学和分析化学系、物理化学和应用化学系、土木工程和测量系、建筑规划和技术系、物理工程系、加工工程系、建筑和制造系、运输系、食品工业和生物工程系、环境美化系、农业发展系、采矿和地学系、材料科学系、经济系、控制论系、环境工程系，各系设有与之相应的课程，以培养高质量的工程师和专业技术人员。德意志联邦共和国对工程师的实习训练极为重视，分为两部分：基本实习训练课和专业实习课。基本实习课为 3 个月，安排在理论课开始之前，在学校的工场和工业企业的教学车间进行。这部分实习训练是让学生对生产资料有一个具体概念，知道如何处理它们，以及对所学专业领域的生产工艺有一个了解。专业实习课通常在基础课学了 1~2 年后在工厂进行。为期 3 个月，可在假期进行。专业实习课的目的是让学生取得生产过程的专业知识；懂得生产和管理上的技术、经济、组织和社会之间的相互关系；懂得一个具体生产单位的特点；取得从事专业活动必不可少的经验。学生完成专业实习课后，需要在工业企业工作 6 个月。德国不来梅海运学院是培养海运方面专业技术人员的典型学院。该院招收中学毕业生，修业 3 年。前 3 学期讲授第一部分课程：海运的基础知识。第二学期结束时，一般要进行初试。如果成绩符合考试规程提出的要求，就继续学习第二部分课程：专业知识和技能，培养在科学基础上独立工作的能力。毕业考试及格的学生由联邦交通部海运局发给证书。该院的课程如下表所示。

科技大学其实和工科大学同根而生，科技大学是工科大学改革以后演化的结果。我们现在以柏林科技大学为例来看一看这种趋势及其专业、课程设置情况。

柏林科技大学是由理工科或工科院校结构的综合化、体制的改革、等级的升格而形成的。其前身是柏林工科大学，1950 年 2

月成立了人文学院，力求向学生进行文理工互通的教育，使学生能掌握文理工方面宽厚的基础知识，改革专业设置，把原来看来不同的专业合在一起，用社会发展所需要的基础知识武装学生，开阔学生的眼界，形成跨学科的专业和教学研究。

必修 课	普通学科	英语、数学、物理学、化学、社会学、心理学、保健和卫生学
	海运知识和 技术学科	海洋学、气象学、海运英语、海运心理学、造船、自动化、计算机科学、海面航行、天体导航、电波航行、轮机操作、信号器和无线电报学、稳定器、货物装卸、演习、安全、驾驶模拟装置、船长和船、船长和航行、船长和驾驶术
	经营管理和 法令学科	经济学、工业管理、海运经济、海运管理、海上法大纲、船员劳动条例、交通规则、商船航运法、船长和法
选修课	(略) 但三年不得少于十八小时	

柏林科技大学本身就是工科大学适应时代改革的继承物，而且它的改革情况足以表明德国高等教育理工科方面的改革情况。除以上谈的体制和专业改革外，更重要的是学科的教学内容的质变。

①文理工学科相互渗透，开设交叉学科，设置综合理科课程。如西方国家开设的 S/T/S (Science and technology and society) 课程即是突出表现之一，德国虽不是典型，但也不同程度地开设了 S/T/S 课程，在科学技术和文化发展日新月异的世界，特别是科学技术和社会生活的各种实际问题，要有自然科学与社

会和人文科学的综合理论知识和技能才能更好地解决。为此，柏林科技大学冲破历史上理工科以数理化为基础、社会科学以社会和人文学科为基础的界限，设置了人文科系及相应课程，如语言、文学、哲学、历史、音乐等系科，这种系科设置使文理工各科结合起来，使科技大学向综合大学靠拢，呈高等学校综合化趋向。

②开设了跨学科课程，发展新学科。教学和科研统一的传统，强调学科和内容都开始于科研，而后走入课堂教学，这样既充实了教学内容，又有助于建立新的学科。国外“科学素养”学说内涵的扩充是这种趋势的反映，也推进了学科的这种发展趋势，如今对学生“科学素养”的界定注重“科学与社会”、“科学与人文”、“科学与技术”各范畴，一改过去只注重“科学与技术”的做法，使综合理科的开发成为理科课程改革的主流。

③保持了德国高等教育理工科重实习、重实践的传统。加强人文学科并不等于削减理工科的实习、实践环节。目前德国高校引入“双元制”即可成为德国重视实习、实践环节的例证。

2. 师范教育

只有提高师资质量才能确保新课程顺利实施，在开设新课之前，必须先培养掌握和熟知新课的教师成为人们的共识。德国历史上对教师都进行严格把关，对其培养和教育也是非常重视的。为了使教师具有宽厚的文化课基础，师资由综合大学来培养已成为国际性趋势，德国也不例外，职业的师范学院逐步被取消，对目前的师范学院也着手进行了各环节上的改革。

德国师范院校的任务就是培养学生具有教学和教育两方面的知识和能力。能承担分析学生的个性特征，正确评价学生，指导学生和帮助学生学习等工作。还应当能够进行教改和开展教学研究，其课程培训和培训工作就是围绕此任务来安排的。德国师范院校的课程安排包括三部分：(1)教育学科，即教育基础课。包括教育学（设置普通教育学、普通教学论、教育社会学、教育人

类学、教育经济学、教育哲学、教育史和比较教育学等)、心理学、哲学、社会学、政治学、民俗学和神学等,和德国其他大学一样,除一些必修课外,许多学科学生自愿选修,其选修课专业面设置相当广泛;(2)执教学科,即教育学科专业课。其设置与中小学开设的学科相对应,一般以中等教育第一、第二阶段教师专业或各类中等学校教师专业为方向的师范生要求主攻2门,其中一门要求较高,一门次之。一般以基础学校教师专业为方向的师范生除了学习语文和数学两门执教学科外,还外加一门学科,如艺术学科或基础学校教学论。(3)学校实践课包括教育实践和教学实践。通过教育实践主要掌握教育原理、教育规律、教学艺术和教学方法。德国一向重视学生的实习和实践。实践课一般安排在学期中间进行,有的集中在一段时间内进行,有的分散在平时,分几次进行,避免出现“先是没有实践的理论,然后是没有理论的实践”这一状况。德国培养师范生有两种模式,一种是按学校类型培养教师,一种是按教育阶段培养教师。德国巴伐利亚州按学校类型培养教师的模式最典型,现将其课程设置列表如下。

目前形势的发展对师范生(未来的教师)提出了更高的要求:广泛的文化基础知识;精深的教育专业知识;较强的教学能力,能够从事科研活动又能具有职业适应性。从教学环节改革下手是势在必行的。在教师地位逐步提高的今天,德国学术界一致认为应把师范教育职业化。德国一向重视教育的学术性,师范教育也不例外,即重视执教学科的教学。当前德国学校出现的一些问题,如:新法西斯问题、排外问题、暴力问题、吸毒问题、爱滋病问题等无不反映到学校中来,引起各界人士对师范教育的批评。现实的问题迫使德国师范教育着手改革,首先从其结构和课程设置开始。其一,加强学科教学,增加教育学科学时。目前已占到33.3%,比重是相当大的。其二,重视对师范生各种实际能力的培养。把师范教育分成两个阶段,除了第一阶段有教育与

教学实践安排以外，还专门安排了一个为期长达 2 年的见习阶段，这在世界上都是罕见的。最后，强调教学心理化。首先教师要了解自己。由此了解学生，即由己推人（学生），而且还把儿童作品的学习列入课表，目的都是为了帮助了解学生的心理状况，以便更好地教育、疏导和帮助学生。

课程 设置	学 校 类 型					
	基础学校	主体学校	实科中学	完全中学	职业中学	特殊学校
教育 学科 课程	普通教育 学、学校教 育学、心理 学、政治学 或社会学或 民俗学、哲 学或神学	与基础 学校同	与基础 学校同	普通教育 学、学校教 育学、心理 学	与基础 学校同，但 以职业学科 和劳动学代 替神学和哲 学	与基础 学校同
专业 课程	第一门 执教学科（ 不要求深） 第二门为 基础学校教 学论	第一门 执教学科（ 不要求深） 第二门为 主体中学执 教学科组的 教学论	与主体 学校同，只 是第二门也 不要求深	同实科 中学，只是 两门都要 求深	第一门 要求深入 学习的职业 专业课第二 门执教学科 （不要求深）	第一门 特殊教育专 业课第二门 为基础学校 教学论或主 体中学执教 学科
实践	4 次	4 次	2 次	2 次	4 次	5 次

（资料来源：《外国教育资料》，1997 年第 1 期，第 7 页）

（二）综合高等学校

西德综合高等学校是 60 年代西德高教改革的产物。20 世纪 60 年代以来，德国进一步调整高教结构，以满足社会需要。其结构改革大体上可分为两种模式：一体化模式和多样化模式。西德的综合高等学校是一体化模式的典型代表。创建综合高等学校，一是为满足当时的社会需要，一是为打破高校之间的界限。鉴于高等教育领域内存在着明显的等级差别，建立综合高等学校便成为首选的解决方案。这样，与综合中学相配套的综合高等学校的计划便应运而生了。

综合高等学校经过 10 年的酝酿，最终于 1970 年在德国黑森州北部卡塞尔（kassel）正式建立起第一所综合高等学校，这是综合高等学校由设想变成现实的标志。但进入 80 年代以后，西德的舆论界不再热衷于综合高等学校这一话题，实际上也没有这种类型的机构问世。不仅如此，原有的综合高等学校的规模也被削弱了。1980 年左右，巴伐利亚州的 4 所综合高等学校经过调整与原来的设想也相去甚远，北莱茵—威斯特法伦州的情况也是如此。1985 年 11 月 14 日，在对高等教育总纲法的第二次修改中，有关综合高等学校的条款被废除。据 1990 年调查只剩 1 所。这样，综合高等学校不再被认为是德国高等教育发展的未来模式，而作为除了大学和高等专科学校之外的一种特殊模式。

西德综合高等学校的衰微有许多方面的原因。从综合高等学校自身来看，它所担负的任务太重。从改革的总体设想到学制、课程、教师、学生等，几乎涉及到高等教育的各个方面，使它在实施过程中顾此失彼。

综合高等学校计划失败了，所以也谈不上其目前的课程设置情况。下面仅分析其失败的原因。

从学校合并情况来看。德国的综合高等学校是把以前的高等学校合并在一起，取消院系划分，开设内容上、修业年限上和毕

业资格上各不相同的课程，根据不同课程的要求，招收 13 年制完全中学毕业生，或受过 12 年教育的学生，学制 3~5 年，毕业后获得不同资格证书。也就是说，综合高等学校是把不同水平的高等学校综合在一起，形成一种新型的学校。从联合的形式看，可以分为两种：一种是合作式的（Cooperative），在这种联合体中，有一个协调和管理的共同领导机构，但同时保留各校的独立性；另一种是“一体化”（Cintegrierte）的，各类高等学校完全综合在一起，成为一种新型的机构。参加联合的成员包括大学或技术大学、师范学院、高等专科学校和其他学术性学院。由此可见，创建综合高等学校设想也是出自多种目的。如北莱茵—威斯特法伦州的有关法令提到了如下几点：把大学和高等专科学校的研究、教学和学习不同功能联系起来；为更多的合格的学生增加接受高等教育的场所；提供更多的教育机会，为社会底层的人增添参加高等教育的动力；通过加强不同的教育水平和学科之间的“渗透性”、更新课程内容、缩短学习时间等方法实行教学改革；理论与实践相联系；为学术性中学和技术性中学毕业生创造同等的教育机会；参与终身教育等。1976 年，联邦德国颁布了高等教育总纲法，该法涉及到的综合高等教育的目的有：提供具有不同水平、内容和期限的一种既相互区别又相互协调的教育模式；允许“学分转移”，避免“死胡同”；支持更有效的学生指导；创造更好的高等教育教学法；确保最适宜地利用教育设备；以一体化的方式规划高等教育；增进地区内的高等教育机会的平等。其中有的目的是模糊不清的。目的多样化和不确定性造成行动的不统一和效率的低下。

从学校学生和教师的情况来看，综合高等学校确实在一定程度上扩大了学生入学的机会，相对缩短了学生的学习年限，顺应了高等教育大众化的趋势。但人们通常认为短期课程毕业生的水平大致与高等专科学校的水平相当。成功地完成长期的大学类型

的课程并获得学位的学生与传统大学毕业生属于同一层次。但是，前者受雇佣的前景不如后者，或者他们被看作类似毕业于声誉较次的大学的毕业生，由此可以想见综合高等学校毕业生的情况。德国人是非常重视传统大学或名牌大学的，在目前改革的新形势下，尤其是高等专科学校发展迅速，由以前的非学术性学校上升到与传统大学并列的地位，从求职或继续受教育两者考虑，适合学生的口味，越来越多的学生进入高等专科学校（以下简称高专）学习，从生源来说，对综合高等学校就是一个很大的挑战。

综合高等学校的另一个目标是建立一支体系化结构的教师队伍，通过教师的协调来实现人力资源的合理、有效的使用。这是从节约教育资源角度考虑的。但是，综合高等学校的教师来自不同类型的高教机构，并入综合高等学校后，教师的地位并不平等，职业课程教师的教学负担比理论课程的教师重，但在科研时间、工作条件、经济地位、社会地位等方面不如后者。这种情况势必造成教师之间关系的紧张。这就会影响教学效率、造成合作精神的缺乏。最直接的影响是：综合高等学校在人们心目中地位下降，父母不愿把自己的孩子送入这样的学校，这也是综合高等学校衰微的重要原因之一。

从综合高等学校设置的课程来看，也没有达到它的设想和目标。为满足不同水平、不同培养方向的需要，综合高等学校设置了各种类型的课程，大致可以分为四类：传统大学的学位课程；短期课程（通常是3年）；师范课程和一体化课程。既有理论性强的，也有职业性强的，还有综合性的课程，即一体化课程。据一些资料表明，选修一体化课程的学生比例最高，为35%。主要是因为一体化课程大多设置在工程、经济等领域，毕业后易找到工作。一体化课程是综合高等学校的一项重要改革措施，它的目的是想避免长期的、学术性的大学教育和短期的、职业性的高

等教育之间的分割。但实际上这种差别只是被延长到一个更高的学习阶段而已。因为从实施情况看，一体化课程沿着两种基本模式发展：一是具有不同入学条件的学生在一起学习4个学期的基础公共课，在第一阶段完成后参加中间考试，根据考试成绩分别进入证书Ⅰ和证书Ⅱ课程的学习。证书Ⅰ以职业为导向，时间为2个学期，相当于高专文凭。证书Ⅱ以学术为导向，时间为4个学期，相当于传统大学的第一个学位。二是所有学生在一起学习6个学期的公共课，完成学业后获得证书Ⅰ，完成这一阶段学习的学生无须经过考试都能进入第二阶段的学习。第二个阶段的学习期限是2个学期，完成学业后获得证书Ⅱ。一般完成第一阶段学业的学生大部分选择学术性的课程学习。所以可知上面提到的差别只是被延长到一个更高的学习阶段而已。

除了上述原因，最重要的一个原因是综合高等学校的办学思想与传统大学的教育思想相违背。19世纪初，洪堡高等教育改革使德国大学成为世界瞩目的一流大学。洪堡改革思想成为德国大学办学的指导思想。洪堡认为构成大学基础的是教师和学生追求知识的强烈愿望，但是他所说的知识是一种“纯粹科学”，而不是实用的专门知识。他认为大学职能是为今后的职业作准备，而不是进行职业教育。大学的中心任务是促进知识的繁荣，使学生在智力和道德上得到发展。大学的真正成绩在于它使学生有可能或迫使学生在他的一生中至少有一段时间完全献身于不含任何目的的科学。可见，这种大学教育的目的是要培养学术性的人才。直到今天人们仍然具有这样的观点和意识。而综合高等学校试图把职业教育纳入其中，这样势必遭到信奉德国大学教育传统的人士的反对。“回归洪堡”的呼声此起彼伏，加上综合高等学校的许多目的没有实现，这样更给反对势力以可乘之机。甚至以前支持的人现在也有的观望，有的走向反面。所以，综合高等学校的发展困难重重，出现衰微的境况在所难免。

此外，值得一提的是近年来德国高等专科学校发展迅速，它以其学期短、课程适应性强等特点受到学生和家长们青睐，许多学生愿意进入高等专科学校学习。据估计，高等专科学校今后的发展势头将有增无减。这些都间接影响了综合高等学校发展。

（三）德国高等专科学校

二战后，社会经济生活巨变引起职业种类和职业质量的变化，而且社会条件和生活条件改善后，国民接受高等教育的需求不断增长，高教如何适应这一系列变化成为高等教育结构改革的中心，德国高等专科学校与综合高等学校都是适应社会大潮的产物。

在新形势下，传统综合大学的改革和综合高等学校的发展都受到阻碍，而且原有的中等专科学校和工程师学校培养出的人才，在知识经济条件下层次明显偏低，既不利于人才的需求又不利于人才的国际交流。为此，德国教育界和经济界人士一致认为应提高原有实用型人才培养的学校档次和培养要求，创办高等专科学校成为最佳选择方案。德国高等专科学校以其适应性和地方性与其他高校面临的问题形成对比，得到政府与人民的支持，自1968年产生至今已成为德国第二大主要的高等教育机构。从下表我们可以看出它发展的轨迹与趋向。

下面就高等专科学校的特点作一下简单分析。

1. 广泛的适应性

首先，适应国家社会经济发展的需求。德国高等教育一直继承“洪堡传统”，以培养社会少数的精英人才为主，强调“纯学术”的研究，把教学和科研禁锢在象牙塔中，其教育与经济的联系主要通过中学后的职业训练来实现。但60年代以来，随着德国经济腾飞与科技的发展，迫切需要实用性的高级建设人才，同时要求接受高等教育的人越来越多，高等专科学校正是适应这一形势而产生和发展起来的。

学 校	年 度		
	1960 年	1970 年	1980 年
高等专科学校	0 所	98 所	194 所
高校总数	152 所	211 所	330 所
高等专科学校总数 (%)	0%	46%	59%

其次，适应广大家长的愿望与要求，即适应了高等教育大众化的趋势。从高等专科学校入学要求来看，实科中学毕业生经过1年职业训练后在专科高中修业1~2年的学生同完全中学毕业生共同拥有入学权。这种规定冲破传统的束缚，使许多实科中学毕业生有机会进入高校就读，在满足急剧增长的应用就读高校学生的需求中起到不可忽视的作用。而且由于大学毕业生的高失业率，也吸引了许多完全中学的毕业生。据统计，1987年82%的大学新生来自完全中学毕业生，2.9%来自专科高中毕业生。1975年进入高等专科学校的完全中学毕业生占总数的29.5%，1979年占42%，1985年占52%。从学费来看，高等专科学校比大学收费低，加上高等专科学校多设于地方，且学制短，既能大大减轻父母的经济负担，又能使子女及时更新职业。因其学制短而灵活，学校专业和课程设置更新快，学生毕业后容易就业，迎合了广大家长和学生的心理。

2. 地方性高等专科学校和美国社区学院一样属于地方性大学，具有很浓的地方性。建于地方，服务于地方，因而得到政府和各地方政府、经济界的支持和资助。

3. 专业课程设置实用灵活。下面我们重点来讨论一下高等专科学校专业、课程设置和调整的情况。

高等专科学校专业性强，偏重应用技术，以培养工程技术人员为主，系科主要集中在机械工程、经济应用和社会工作三大领域，现将各领域专业设置列表如下。

三大系科	主要专业设置
机械工程	机械制造、电气工程、土木工程、处理技术、建筑与室内装饰、音响与图像技术、驱动装置制造、农机制造与技术、冶金技术、自动化技术等三十几个专业
经济应用	经济工程、农业科学、林业经济、纺织技术、经营管理、葡萄种植、生活资料工艺技术等二十几个专业
社会工作	社会事业、城市建筑、医疗卫生保健、翻译事业、旅游事业、行政管理、图书情报服务等二十几个专业

课程设置依专业而定。如机械制造专业包括机床、机电、小型机械、电子仪器等方面的制造。基础课包括数学、技术、动力学、物理学、电工学、原料材料、技术理论、信息学、经济学、劳动学等。专业课包括原动机与工作机械、运输技术、机床加工和制作、制造和生产技术、供暖、降温和通风技术等。土木工程专业的课程分基础课和专业课。基础课包括数学、画法几何、物理、技术制图、技术力学、材料力学、建筑材料学、建筑设计、普通工程学、电工学、法学等。专业课包括建筑结构工程、水利工程、土地规划、城市规划、交通事业、钢结构建筑等。从总体上讲，高等专科学校一反洪堡传统，强调终结性的职前教育，把高等教育与劳动力市场直接联系起来，打破原有单一的中等职业教育和企业培训的格局，设置了一些急需的应用性课程，如翻译、图书馆科学、设计、社会工作、建筑业、行政管理、机械工

程、计算机应用、森林保护、食品加工、调测和市政工程等，而且非常重视课程的实践环节。3年中至少有2个学期的时间用于实践。即使校内学习，也安排三分之一的实践课。近年来“双元制”被引进高校，更强化了这一特色。这种趋向也是科技发展和市场经济制度的结果。现代科技发展使世界各国的教育越来越趋于实用。市场经济制度使个人与雇主的关系更加明确，好的收入前提是为雇主创造更好的更多的利润和产品。于是，高等专科学校除通过实用性的专业课程把毕业生推向劳务市场的公平竞争中，成为联系雇主和就业者的纽带。近年来，企业界和雇主非常欢迎通才，要求毕业生有宽厚的文化基础理论知识，为适应这一特点，高等专科学校在设置实用型短期课程外，还增设了长期课程，这一改革与国际趋势是一致的。

目前，高等专科学校的改革主要是师资和教学两方面，结果如何尚需时间的检验。

第三节 德国高等学校课程设置的 发展动向与趋势

90年代以来，世界政治、经济、军事格局的彻底改变，欧洲一体化进程的日益加速，统一后的德国在社会、政治、经济诸方面涌现出前所未有的新问题，这一系列外部条件的变化对德国的高等教育系统提出新的挑战与要求。高等教育要适应今天政治、经济、科学的发展，满足现代社会青年的教育要求，就必须彻底改变大学的专业结构和课程设置，这是高教改革的根本措施和重要环节。因而课程的变革仍是今后高教系列改革的重点。那么，目前，对于德国高教课程发展趋势应作何估计呢？根据有关资料提供的信息，我们不难看出以下几点：

一、课程设置的基础化

当代科学技术迅猛发展，一个大学生要在短短的求学期间掌握全部现代科学知识是不可能的。只有掌握基础科学知识，才能提高适应能力，这是为大家所共识的。因而基础化已成为近年来各国课程改革的一个共同趋势。德国高等教育的许多迹象已表明其课程也在沿着这一方向发展。

首先，如前所述，强调基础知识，反对专门化是德国高等教育自洪堡以来的一大传统。70年代高等教育的改革使这种传统受到很大冲击，其结果是高等教育由“纯粹科学性的研究”转向“职业性的教育”，由“基础”转向“专业”，由于这些原则与洪堡思想的根本对立，因而遭到许多人的斥责，有人甚至提出了“回归洪堡”的口号。当然“回归”在实际上是不可能的，因为“职业化”已是新时代赋予高等教育的新要求。然而，如何把洪堡办学思想中一些合理的、对今天适用的东西保留下来并把它结合到改革的试验中去的问题，就变成了当前德国高等教育的一个重要课题。

其次，人满为患，教育和科研条件比以往更加恶劣，这已成为目前德国高等院校面临的亟待解决的问题。虽然造成这种现象有多方面的原因，但是大学生在校学习时间过长已成为其中不可忽视的重要因素之一。据调查，全国各高等教育机构在校生中，语言和文化学科的学生完成所修课程平均需要15个学期；法学、经济学和社会科学的学生需要14个学期；数学等自然科学的学生需要14个学期；工科学生需要14个学期（1992）。这种现象由主观人为因素所致，同时也由课程结构不合理的客观因素所造成。其直接后果是破坏了正常的教学和科研秩序，而且有悖于社会对高校培养人才的要求。为了缓解高等学校这种膨胀的现状，确保高校教学和科研质量，德国提出了缩短修业年限的各种改革措施。如1993年，有的州通过立法规定，大学课程修业年限最

长不得超过 9 个学期，高等专科学校的学习期限不得超过 8 学期，而另一重要机构——德国科学审议会也于同年提出了一份高教指导性的建议报告，报告涉及了关于课程改革的若干原则，其中包括：大学学程的教学计划、学习条例、考试条例等以标准修业年限（8~9 个学期）来编制；大学教育应围绕广泛的专业基础知识，特别是方法知识，多学科合作攻关和解决问题的对策等进行教授；应该避免培养一些狭窄的特殊专业技能。

综上所述，不难看出，德国大学的基础课程绝不是普通的文化基础课，而是基于专业需要的基础课。事实上，其高等学校课程设置尤其是第一阶段的课程正力图在传统与现代双重因素影响下朝专业基础化的方向发展。

二、课程设置的职业化

高等教育课程的职业化是为了适应经济的高速发展而出现的。它是使高等教育走出经院式的象牙塔而迈向实际生活的重要环节。

德国科学审议会曾于 1993 年指出，大学的教学目标、课程安排都不应忽视这样一个事实，即绝大多数学生对职业能力的教育训练感兴趣，大学的学习目的只是为了获取一个有吸引力的职业。因而他们建议，大学必须明确划分建立在科学知识基础上的培养学生职业能力的大学文凭学习和建立在积极参与科学研究基础上的为科学、经济、社会培养学术后代的博士学位学习之间的界线。进一步说，为了缩短大学学习年限，大学本科以下的课程设置应使其较早地步入职业系统的改革目标。

承前所述，综合制大学和高等专科学校的课程设置已明显表现出这种职业化的倾向。然而，近年来这种课程职业化又有了明显发展，其中较为典型的就是高等学校和职业学院的“部分时间学程”，以及面向职业的提高性组合学程。前者是指那些设立在晚间、周末或某个工日的“部分时间学程”，以及由企业或行政

部门和学校根据“双元制”原则合作建立的职业一体化和培训一体化课程。后者是指面向职业生活的，适合在函授大学传授的短期课程。当然，除此之外，德国高校还设有其他类型的课程。纵观这些课程类型，它们都具有一个共同的特点，即在向实用的目标发展。

德国高校课程职业化过程中有其自己的特点，与其他国家高校的区别在于它总遵循这样的原则：大学教育不以职业技能或特殊职业的能力要求为目的，而培养学生在一个领域里运用科学知识和方法创造性地工作的能力，同时培养学生发展适应性品质。由此可以看出，其课程是在朝着有利于培养学生广泛的职业适应力的方向发展，努力避免传授狭窄的职业知识。职业化与基础化相结合是德国高校课程发展趋势的一个突出特点。

三、课程设置的综合化

高校课程结构的综合化趋势，是当前高等教育改革的又一世界性趋势之一。随着社会的进步和科学技术的发展，高等教育在培养目标、专业设置和课程结构等方面都产生了显著的变化，其主要特征是：社会各方面对高等教育培养多种人才的要求日益加强，高等教育的社会职能逐步扩大，高等教育内部各方面相互联系日益密切。这些都要求高等教育改变过去专业面窄、课程设置散的状况，进一步走向综合化的道路。

典型的德国大学可划分为四个不同层次，即大学、学部、研究所和讲座，大学的学部主要是按照学科进行划分，而学部又由各种不同的讲座组成。作为学部之下教育与研究最基本单位的各种学科讲座往往是由一名教授主持，负责某一学科或研究方向的教学与科研，同时通过设置讲座，保持大学与社会的联系。从本世纪初以来，由于知识的不断分化和学科日益专门化，担任讲座的教授都是某一特定研究领域的专家，即使在同一学部中，不同的讲座之间也很少有学术上的交往或横向联系。德国大学的这种

内部组织结构固然有助于对知识的深入研究，充分发挥大学的研究职能，但过细的学科或研究领域划分，缺乏横向的学科交流，显然不利于交叉学科和边缘学科的产生与发展，难以培养知识广博的人才。

为了避免学院课程过分专业化所带来的不良后果，德国近年来在高等教育课程改革中也力图走综合化的道路，其中表现尤为突出的是大学课程与高等专科学校课程的相互交融。从 19 世纪以来，德国传统的大学主要开设人文和社会科学方面的课程，几乎没有应用技术方面的课程。而 60 年代末期出现的高专学校则主要开设实用技术方面的课程，以培养专门职业技术人才为主。到 90 年代，两类院校的课程出现相互交融的趋势，即在传统型大学中开设理工科课程，例如，根据 1994 年的资料，在布夫姆大学开设的耶稣教神学、天主教神学、哲学、数学、物理学、天文学等课程中，就显然包括自然科学和技术方面的课程。其他传统型大学的情况也基本如此。另外在高等专科学校中则设置经济、法学、自然科学、语言学、农业和社会福利等方面的课程，实现人才培养规格的多样化。此外，德国政府还继续设置和发展综合制大学。在综合制大学中，将大学和高等专科学校的课程进行有机的结合和统一，采取完成所修课程，获得学位和学习有关课程，获得证书或资格等多种形式。遗憾的是，由于德国实行分权制，高等教育属各州管辖，因而建立综合制大学的进度十分缓慢，但高等专科学校以其实用灵活的特点而备受世人青睐。

与此同时，德国高等工业大学教育也有了新的发展，传统的大学已经不能满足工业化发展的需要。以卡尔斯鲁厄大学为例，这所工业大学在它创办的初期，就力求与传统的大学有所区别。现在该校已有 12 个专门学院，分别研究数学、物理学、化学、生物学与地质学、建筑学、土木工程、机械工程、化学工程、电力工程、控制论与经济学等，近年来还设立了跨学院的地区研究

所和研究高压输电的专门单位，特别是新建立的艺术和社会科学院，使得卡尔斯鲁厄大学在综合性专业和课程设置方面独具特色。柏林工业大学近年来实行的改革中，加强了文科课程的设置，其目的是培养学生成为“有教养的，符合伦理道德观念的高质量工程师”。其中食品工艺和生物系、矿山地质系、建筑设计和施工系、机械设计制造系等，都是综合性的系科。

由此可见，高校课程综合化已成为德国大学改革趋势之一，这种人文学科与理工科课程的综合，拓宽了学生的专业面，充实了他们的知识，有利于培养学生多方面的职业适应能力。

四、设置博士生课程

德国大学实行传统的教学与科研相结合，因而至今尚未建立独立于本科教学之外的研究生院机构。攻读博士学位的学生在完成所修课程，通过博士入学考试后便跟随某一教授，采取所谓“师徒型”的培养方式，进行更深入和更专门的研究，而这段学业的完成一般需要6~7年，实践证明，这种方式不利于高级人才的培养，同时造成学时的巨大浪费。

进入90年代以来，有人提出以美国研究型大学为模式，将大学教育分为本科和研究生教育两个阶段的建议。1993年德国科学审议会也指出，大学面向科学研究的、为科学、经济、社会培养学术后继人才的教育，要安排设置具有结构性的、研究性的可以授予博士学位的学位课程。专业系应该为攻读博士者提供伴随科研工作的结构性学位课程。这些课程一部分是由现在的大学文凭学位、硕士学位、国家考试的学程转移而来的具有科学研究性质的教学学科，一部分必须是由与博士学位学习相适应的一般讲座、专题讨论课、高级学术讨论讲座等扩大而来的新课程。由此可见，所谓的博士课程，实际上其要旨不是开系统课程，而在于在大学内部或与大学外的研究机构或产业界的研究者共同协作，通过系统和有组织的研究项目，培养博士生。

为了有效地培养高质量的年轻研究人才，提高和增强德国大学在国际上的学术地位和竞争力，加强博士生教育，设置博士生课程已成为德国大学课程改革的又一动向。截止到1992年，德国58所大学中共设置博士生课程189个；博士生原则上为3年；博士课程所需经费的65%由联邦教育部拨款，35%由大学所在的州政府负担。

当然，高校课程改革是一个受多种因素影响的纷繁复杂的过程，对刚刚统一后的德国来说，情况尤为如此。因而我们很难具体预见其发展的动向。然而有一点可以肯定，上述四种趋势已代表了德国高校课程发展的主要趋势，同时德国高校课程正在这四种趋势的共同影响下，朝着专业与研究并重，为社会培养多规格人才的方向发展。

第四节 启示和借鉴

以上对德国高校课程设置的现状及发展趋势进行了分析和阐述，从中我们可以获得以下启示：

一、把高等专科学校作为发展重点，开设灵活性和实用性强的课程

在目前就业压力下，我国高校相应调整了专业和课程设置，使课程设置具有灵活性和实用性，以适应市场对人才的需求，缓解就业压力。但这一改革在观念和措施上都存在不当之处，这表现为：第一，盲目把专科升级为本科，导致一些不必要的财力、人力和物力的浪费。造成这一情况的原因之一是对我国目前的人才结构和经济结构认识不准，再者也受了学历热的影响。虽然我国试图从重学历过渡到重能力，但学历热仍保持了一定的温度，其影响还是很大的。第二，从具体课程着眼，仅专注于一些热门专业，以吸引生源，学校之间也都盲目上马，致使热门专业的人

才超过市场需求，人才浪费现象严重。

我们必须纠正当前课程设置中存在的错误，真正做到把高等专科学校作为重点来发展，开设灵活性和适应性强的课程。这种课程的设置要全面、发展地看待职业和社会需要。因为课程既具有超前性又具有滞后性，所以，不能盲目开设热门课，而要考虑到未来一段时间内社会对人才规格的要求。

二、加快开发设置综合课程，同步培养综合课教师

课程设置的综合化已是世界潮流，包括德国在内的许多发达国家早在 70 年代早期就开始了这一课程开发、设置，如 S/T/S 课程、环境课程等。无论在理论还是在实践方面都早于我国，我们开设综合课也只是近十几年的事情，而且在开发综合课时，还存在认识误区，这表现为：第一，以 50 年代几次中小学教学计划修订形成的“合并课程和课程合并”观念来理解新事物，把“整合课程与课程整合”解释为“综合课程和课程综合化”形成严重的错误解释。第二，从具体的课程着眼，仅仅专注于“德育综合课”、“综合文科课程”和“综合理科课程”等，没有把课程看成是一个整体。第三，分别从幼儿园、小学、初中和高中着手，单独地搞各自的“综合课程”，没有把中小学课程看成是一体化。

我们必须走出这种认识误区，树立“整体”的综合课程观念，把握好综合课程的内涵，使综合课程的开发有一个正确的指导思想。

有合格的掌握综合课程内容的师资，是顺利实施综合课程的关键。所以在开设综合课程的同时，要同步培养综合课师资。

我国的高等师范教育模式是分科性的，这种模式来源于 50 年代的全盘苏化。师范院系的系科专业设置是与中学的学科课程设置一一对口的，这样培养出来的教师，其素养结构是“科目化”了的，适用于现实的分科课程。为了建设与综合课程相适应

的师资队伍，我们必须在研究和实践综合课程的同时，同步实施师范教育培养模式的改革，及时培养出能够胜任综合课程教学的合格教师。这有两方面的工作要做，一是改革已有的继续教育模式，有计划、有组织地为在职教师开设“综合课程”的专题训练，改善和优化在职教师的素养结构，使之实现从“科目化”结构到“综合化”结构的转变。二是改革教师职前培养模式，研制和实施高等院校的综合课程，使新的教师具备“整合化”的素养结构。

三、改善课程结构，加强学科间的渗透交融

目前，学科之间的交融渗透已成为一大趋势，也是教育发展的一大趋势。尤其是科学教育和人文教育的融合成为教育发展的必然抉择。人的发展是其内在需要，社会进步是其客观基础。科学与人文、技术与情感的相互融合发展是社会进步的标志，人文教育和科学教育的融合是社会发展的必然，学科之间的渗透交融也成为必然。

随着科学技术的深入发展，改善课程结构显得更为重要，教育部门首先要考虑加强学科之间的相互渗透，一方面是边缘学科的跨学科研究成果急剧增多，另一方面是人们对能够运用综合方法解决各种复杂的社会和自然界的问题的通才培养越来越重视。在这一趋势的影响下，我国的许多高校也已加强了学科之间的渗透交融，基础教育也开始在一些地区进行了改革实验，并取得了较好的教学效果。

四、加强基础理论课，调整专业课程的设置

目前职业变换很快，教育培养出来的人才要有较高的应变性，加强基础理论课程的教学势在必行。基础理论课教学使学生具有较深的文化知识基础，但要在社会上立足，还要有精深的专业知识。所以，在加强基础理论课教学的同时，不能放松专业课的设置和教学。

最后，要加强师范教育中实践课的比重，这方面德国的经验值得借鉴。

主要参考资料

1. [西德] 约阿希姆·H·克诺尔著，王德峰译：《西德的教育》，人民教育出版社 1980 年版。
2. 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社 1987 年版。
3. 李其龙著：《西德教育与经济发展》，人民教育出版社 1982 年版。
4. 李其龙、孙祖复著：《战后德国教育研究》，江西教育出版社 1995 年版。
5. 杭州大学中德翻译情报中心：《联邦德国及巴伐利亚州高等教育法规选编》1991 年版。
6. 贺国庆：《近代德国大学科学研究职能的发展和影响》，载《河北大学学报》1996 年第 4 期。
7. 宣桂鑫：《德国物理课程改革与理科教学》，载《上海高教研究》1996 年第 1 期。
8. 李其龙：《对德国师范教育中加强教育理念培养的思考》，载《外国教育资料》1997 年第 1 期。
9. 张晓明：《发达国家高等职业技术教育的发展趋势》，载《外国教育研究》1992 年第 1 期。
10. 史朝：《国际高等教育改革与发展的若干问题》，载《外国教育研究》1997 年第 1 期。
11. Hildegard Hamm - Bruecher , *Towards the Comprehensive University in Germany* , The world year Book of Education 72/73 , published by Evans Brothers , Limited Montague Home , Russel square , London , WC1B5BX.
12. David philips , *Education in Germany , Tradition and reform in his-torical context* , First published 1995 By Routledge , New Feller Lane , London EC4P4EE.
13. *World Education Encyclopedia* , West Germany , Copyright 1988.

第五章 原苏联和俄罗斯高等学校的课程设置及改革动向

第一节 俄国及原苏联高等教育发展史略

一、俄国的高等教育发展史略

俄国的高等教育比西欧发达国家要晚一些，第一所高等学校创建于1632年，即基辅莫吉学校。这所学校是仿照西欧教会大学的模式建立的，教学内容除“七艺”外，还设有神学、斯拉夫文、希腊文、拉丁文、德语、法语等科目，该学校是17~18世纪俄国西南部和南部最大的高等教育中心，后来俄国的很多院校（如哈尔科夫和车尔尼夫戈夫高等学校等）都是仿照它的模式创建的，它在俄国高等教育的发展过程中发挥了极其重要的作用。^①

俄国第一批高等学校的建立是由于国家急需有知识有技术的高级专门人才。新开办的俄国高等学校同西欧大学的重要区别，在于它们抛弃了西欧中世纪封建宗教的压迫，成为当时俄国优秀知识人才聚会和进行学术研究的地方，培养了许多支持彼得一世改革维新的政治活动家和学者。但这一时期“俄国高等学校的形成是在封建农奴制狭小的范围内进行的。沙皇政府把高等学校的活动限制在满足国家官僚机构和军事需要的范围之内，同时，它

^① 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社1987年版，第1页。

实际上完全忽视了高等学校在提高国家的生产力、发展教育和文化方面的可能性”^①，因而这一时期俄国的高等教育发展速度非常缓慢。

19世纪60年代农奴制被废除后，俄国进入了资本主义快速发展时期，正如列宁所指出的“俄国资本主义的发展是这样的迅速，只用数十年的工夫就完成了欧洲某些国家整整几个世纪才能完成的转变”^②。经济的快速发展，对高级技术专家的需求急增，促使俄国政府大力发展高等教育。到1880年，俄国已创建了95所高等学校和中等职业学校，在校生达10012人，1915年俄国高等学校则增至105所，在校生达127400人。^③

俄国高等教育经过几百年的发展，逐步形成了由综合大学（如莫斯科大学）、多科性工学院（即工业大学）、专门学院等组成的高等教育系统，为俄国的经济建设和社会发展做出了重要贡献。

俄国高等教育发展过程中形成了以下几个显著的特点：

第一，把接受高等教育作为俄国资产阶级和封建贵族子女的特权，高等教育的大门实际上对劳动人民的子弟是关闭着的。据统计，1914年在俄国的8所大学中，僧侣和资产阶级的子女占43.2%，贵族和官吏的子女占38.3%，上层富农的子女占14%，而工人、农民和劳动知识分子的子女仅占4.5%。^④

① [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第40页。

② [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第41页。

③ [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第42页。

④ [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第42~43页。

第二，高等教育的发展不平衡。16000 万人口的沙皇俄国，在 1914~1915 年，总共只有 105 所高等学校，且全部集中在该国的欧洲地区，在当时由沙皇统治下的白俄罗斯、土库曼斯坦等地区，连一所高等学校也没有。^①

第三，限制女子接受高等教育的权利。俄国在很长的时间内，完全不允许女子上大学。直到 19 世纪末 20 世纪初，特别是由于欧洲工人革命和俄国 1905~1907 年暴力革命的影响，沙皇政府才允许开办几个大学女子班，学生人数很少（许多是有钱人的小姐），教学大纲和教学内容是经过削减的，比普通高等学校男生班的教学内容要简单得多。

二、原苏联高等教育发展史略

1917 年十月革命胜利后，在苏联共产党的领导下，苏联政府迅速在国内建立了以公有制为主体的社会主义制度，并对原沙皇俄国的高等教育制度进行了彻底改革，以便使其更好地为苏联的经济建设和社会发展服务。苏联高等教育发展历程，可分为以下几个阶段：

（一）高等教育的大改革阶段（1917~1931 年）

十月革命胜利后，苏联政府采取了一系列措施，改变沙俄时期高等教育被统治阶级垄断的局面，使高等教育面向工人和农民子弟，为无产阶级新生政权服务。这一时期苏联政府采取的改革高等教育的措施主要有以下几条：

1. 切实加强苏联共产党和苏联政府对高等学校的绝对领导，强调苏联境内的所有高等学校均属于国家，全部由国家开办，一切经费由国家供给，派遣大批党的干部到高等学校的各个部门任职，保证共产党对高等学校绝对领导的真正实施。

^① [苏]B·Л·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社 1983 年版，第 42~43 页。

2. 切实保障劳动者子女优先接受高等教育的权利。1918年，在列宁亲自过问下制订和颁布《高等学校入学条例》，其中明确规定：一切愿意学习的人，不分阶级出身、不分民族和性别，都可进入高等学校学习，劳动者子弟免收学费，并提供助学金；取消高等学校入学考试，在高等院校中设立工农速成中学，使他们在学习大学课程前以较短的时间提高文化水平。

3. 根据国家经济建设的需求调整高等教育结构和布局，大力发展高等工科教育。

为了满足国家工业化对高级专门人才的需求，苏联政府对沙俄时代遗留下来的高等教育结构进行调整，即减少综合性大学的数量，增加专业性很强的专业技术学院（特别是钢铁学院、铁路电气化学院等），为经济建设部门（特别是重工业部门）输送大批高质量人才。

这一时期苏联高等教育的布局也发生了较大变化，在苏联政府的大力干预下，培养高级专业人才的高等院校在过去的边疆地区建立起来了，“如1921~1922年，白俄罗斯已开办了7所高等学校，阿塞拜疆开办了5所，亚美尼亚和哈萨克各1所”^①。这些高等院校的创建，在苏联边疆地区的经济建设和社会发展中发挥了重要的作用。

（二）建立高等教育体系阶段（1931~1941年）

这一阶段是苏联高等教育界在苏联共产党的领导下，在前一阶段高等教育大改革的基础上，建立具有苏联特色的高等教育体系的时期，这一时期苏联高等教育发展过程中有以下特点：

1. 恢复高等学校的入学考试制度。

30年代初根据苏共中央的指示，苏联政府颁布法令修改了

^① [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第42~43页。

十月革命后制订的招生政策，认为十月革命胜利初期制订的招生阶级原则已经过时，应改为自由报考，并恢复了高等学校的入学考试制度，以确实保证高等学校生源的质量。^①

2. 在高等学校中恢复十月革命后被废除的学位学术制度。这一措施对于提高高等学校教师的素养，明确各级教师的职责范围，建立高等学校正常的教学秩序，激发教师的积极性具有重要意义。^②

3. 大力发展研究生教育

随着苏联经济建设的进行，对高素质的技术专家需求量急剧增加。在苏联政府的干预下，苏联的重点大学和国家有关部门的科研机关设立了研究生部，大量招收研究生。1933年苏联高等学校的研究生为8400人，到1941年则猛增至13200人。^③

4. 大力发展业余高等教育

30年代以来，苏联政府为了满足国家经济建设对大批专业人才的需要，在重视发展全日制高等教育的同时，还大力发展业余高等教育，除在高等院校内开设夜校和函授教育部外，还在许多城市设立了夜大学和函授大学，为有志深造的苏联青年提供接受高等教育的新途径。

这一阶段是苏联高等教育大发展的阶段，在1928~1929学年，苏联共有高等学校学生176600人，1934~1935学年高等学校在校生达到504400人，到1940~1941学年，高等学校在校生则猛增至811700人。^④

① 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社1987年版，第7页。

② 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社1987年版，第7页。

③ [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第50页。

④ [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第55页。

（三）高等教育的恢复与快速发展阶段（1945~1985年）

苏德战争的爆发中断了苏联高等教育的正常发展，战后在苏联共产党的领导下，苏联政府动员社会各界力量，大力恢复和发展苏联的高等教育，为经济建设和社会发展培养急需的高级专门人才。到1947年底，苏联高等学校的总数已达到战前水平，1950年大学招生人数比战前增加了50%以上，首次超过100万人，到苏联第五个五年计划末高等学校招生人数比战前增加了一倍，平均每年毕业的高级专家达224300人。^①

50年代以来，苏联政府把优先发展高等教育当作提高其综合国力的重要手段，采取有效措施发展高等教育，因而高等学校的数目和在校生人数不断增加。1975~1976年苏联高等学校超过了800所，在校大学生（全日制）4854000人；1980年苏联高等学校增至870所，所有的加盟共和国和自治共和国都创建了高等学校，在校大学生达520万人。^②战后苏联高等教育的迅猛发展，为本国的经济建设和社会发展培养了大批急需的高素质的专业技术人才，对苏联经济的腾飞和社会的进步做出了重要贡献。

第二节 原苏联高等教育结构简介

一、原苏联高等教育的层次结构简介

1917年以前，沙皇俄国的高等学校中只设有本科一个层次。十月革命以后，在以列宁为核心的苏联共产党的领导下，俄罗斯联邦人民委员会正式通过决议，废除了十月革命前的高等学校学

^① [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第55页。

^② [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版，第55页。

位制度，撤消了已经授予的学位，强调“大学生一律在高等学校学习四年”。1924年，在结束国内战争、进行大规模经济建设的过程中，苏联政府深感高层次专业技术人才的重要性。在苏联共产党的干预下，苏联人民教育委员会通过了《关于苏联高等学校和科研机构科学干部培养条例》，规定苏联各重点院校和科研机构设立三年制的研究生部，第一次把四年制大学毕业后进入研究生部深造的学生称为研究生，有人把它称为“这是苏联研究生教育的开端”^①。

1934年，苏联教育人民委员会通过了《关于学位和学衔的决定》，建立了由科学副博士和科学博士学位组成的两级学位制度。^②该学位制度规定，从四年制大学（或专业学院）毕业的学生不授予学位；向在各重点大学和科研结构设立的三年制研究生部毕业的研究生授予副博士学位；具有副博士学位的在职人员通过深入的科学研究，向学位委员会提交有一定学术水平的论文或著作，经学位委员会审核后决定是否授予博士学位。因此说，苏联的博士学位虽然是最高一级的学位，但却无相应的学校教育阶段。

“根据联合国教科文组织关于高等教育的定义，中等专业教育本不属于高等教育的范畴。”^③但考虑到苏联中等专业教育的年限（初中学习年限5年，高中学习年限为2~3年）教学内容和实际水平等具体情况，因而应当把苏联的中等专业学校作为高等教育机构的一种特殊形式（相当于美国的社区学院或日本的短

① 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社1987年版，第394页。

② 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社1987年版，第394页。

③ 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社1987年版，第395页。

期大学)加以考察。

综上所述,苏联的高等教育经过近80年的演变,形成了以下几个水平层次:

(一)中等专业教育。中等专业教育由中等技术学校和中等专业学校实施,培养目标是:“培养生产中层环节的直接组织者和领导者、高级专家的助手、业务工作的直接执行者(这种业务工作不仅要求工作人员具有专门的技能和技巧,而且要求他们具有相当的理论素质)——即培养技术员、农艺师、小学教师、医生、乐师等等。”^①苏联中等专业和高等教育部明确规定,八年制或十年制学校的毕业生均可通过考试进入中等专业学校,其修业年限分别为4~5年和2~3年(均指全日制),夜课制和函授制中等专业学校课程设置和要求同全日制中等专业学校完全一致,但学制则相应延长1年。中等专业学校的毕业生获专业技能证书,由国家统一分配到基层工作。苏联中等专业和高等教育部还强调,全日制中等专业学校的优秀毕业生中不超过全体毕业生10%的人可报考对口的高等学校,其他毕业生在基层工作满一年后经所在单位批准亦可报考。

(二)高等学校的本科教育。苏联高等教育的本科教育由综合性大学、专业学院来实施,培养目标是:“培养掌握马列主义理论,在专业和组织群众以及教育工作方面有高深的理论知识和实际技能的高级专门人才”^②。本科教育的对象是受过十一年教育、经过严格考试筛选的学生,全日制院校的修业年限为4~6年(一般为5年),学生学完全部规定的课程,成绩合格者则由国家考试委员会颁发毕业证书,由国家统一分配工作。

^① 郝克明等主编:《中国高等教育结构研究》,人民教育出版社1987年版,第396页。

^② 符娟明主编:《比较高等教育》,北京师范大学出版社1987年版,第72页。

(三) 研究生教育。原苏联的研究生教育由高等学校和科研机构设立的研究所负责实施，教育的对象是在高等学校学习 4~6 年获得毕业证书的苏维埃公民，培养目标是“培养具有高深的专业知识和一定科学部门的学术成就，具有广阔的科学眼界和文化眼界，具备独立从事科学研究的才能和探讨具有重要理论意义和实践意义的迫切科学课题的能力的高级专门人才。”^① 研究生教育的学习年限为 3 年（不脱产的为 4 年），学生学完规定的课程，通过副博士考试和副博士论文答辩者，则可取得副博士学位。

取得副博士学位的苏联公民如果能在工作中继续进行科学研究并取得了重大科研成果，发表或出版了具有重要影响的论文或著作，则可向原苏联最高学位评定委员会主席团在某些著名的高等学校或科研机构中设立的专门委员会提交论文（或著作），并公开进行论文答辩，通过答辩者则可被授予博士学位。

通过对苏联高等教育层次结构的介绍可以发现它具有以下特点：

1. 高等教育均由苏联政府和各加盟共和国管理，私人团体不能够承担高等教育的任务。

2. 高等教育层次结构之间是相沟通的，即从中学或从中等专业学校毕业的苏联公民经考试后可进入高等学校，从高等学校本科毕业后，亦可进入高等学校或科研机构设立的研究生部。由于从一个层次机构进入高一级层次机构强调选拔考试，因而能保证生源的质量，对确保所培养人才的质量具有重要作用。

3. 各层次教育机构对各自培养人才的目标、教育内容与方式以及管理模式均由苏联中等专业教育和高等教育部根据苏联共

^① 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社 1987 年版，第 73~74 页。

产党代表大会的要求制订，确实能保证各地培养目标的统一性，能保证苏联教育部对各层次高等教育机构的有效管理。但是这种管理模式对各级高等教育管得过死，苏联各层次高等教育机构内部缺乏办学的积极主动性，影响了苏联高等教育的健康发展。

二、近年来俄罗斯高等教育的层次结构简介

原苏联 1991 年解体后，俄罗斯成为具有独立主权的国家。在经历了一段时间的混乱以后，俄罗斯的政治、经济逐渐走上了正轨，教育也逐步摆脱了因政治局势动荡、经济混乱造成的困境，走上了健康发展的道路。俄罗斯在继承了原苏联戈尔巴乔夫掌权时期高等教育体制改革成果的基础上，根据俄罗斯独立后国家面临的具体实际问题，颁布了《俄罗斯联邦教育法》、《关于联邦教育多层次结构的决议》、《俄罗斯高等教育多层次结构暂行条例》等一系列法令，并根据这些法令和俄罗斯政治、经济的具体实际，强调俄罗斯高等教育的层次结构将逐步向三个层次过渡，以便尽快与国际上发达国家高等教育的层次结构接轨。

经过几年的改革，俄罗斯的高等教育形成了以下三个层次：

第一层次为“不完全高等教育”阶段（相当于美国的社区学院），学制 2 年，教学对象是十一年制高中毕业生，学生经过考试入学后学完规定的课程（包括普通教育课程和职业教育课程），并取得良好以上成绩则被授予“不完全高等教育证书”，持此证书的学生可以进入任何高等院校的相应专业继续深造（当然也应进行严格的审查），也可再接受 1 年以下的职业培训后取得相应的初级专门人才的资格，直接在社会上就业。目前俄罗斯的经济结构正在由以重工业为主向轻重工业并举、大力发展第三产业转变，因此对俄罗斯高等教育第一层次培养出来的人才需求量很大，学生毕业后也很容易找到相应的工作。

第二层次为“基础高等教育”阶段，学制为 2~4 年，前者接受获得“不完全高等教育证书”的学生，在此基础上进行了两

年的专业教育。后者则通过严格的高等学校入学考试选拔优秀的高中毕业生，入学后先进行两年的基础知识和专业基础知识的教育，后两年则进行专业教育。学生在校期间学完规定的课程，获得足够的学分，写出具有一定水平的论文，则可被授予高等教育毕业证书和学士学位。

第三层次为“完全高等教育”阶段，亦称专门化教育阶段。这一阶段的教育对象是获得基础高等阶段高等教育毕业证书和学士学位者，学制为2~3年，这一阶段主要进行高深的专业教育和科研训练，学生修完规定的课程，写出高质量的论文，经审查合格后则被授予能胜任某一专业工作的资格证书和硕士学位。在第三层次的基础上，在重点大学和科研机构设立博士研究院，学制为3~6年，凡按程序读完规定课程，完成论文答辩（或毕业设计）的俄罗斯公民，则被授予科学副博士或科学博士学位。^①

俄罗斯近年来经过改革后形成的高等教育层次结构具有以下几个特点：

第一，高等教育各层次结构相互沟通，即从低一级层次的高等教育机构可升入高一级高等教育机构，这样对于有志于深造的青年来讲是非常有利的，也有利于高等教育机构发现人才、培养高素质的人才。

第二，俄罗斯根据国际惯例，开始在高等教育的阶段授予“不完全高等教育证书”（相当于美国的副学士）、学士、硕士、副博士和博士学位，这有利于调动高等学校学生学习的积极性，对提高俄罗斯高等教育的质量具有重要意义。

俄罗斯近几年来高等教育层次结构的改革深受俄国社会各界和学生的欢迎。首先俄罗斯高等院校层次结构的改革可以使产业

^① 曹廷清：《俄罗斯高等教育体制改革述评》，载《南京大学学报——高教研究与探索》，1997年第4期，第144页。

界及时得到不同层次的专门人才，有利于提高产业部门的劳动生产率；其次，俄罗斯高等教育层次结构的改革打破了原苏联高等院校对学生的种种限制，使学生可以根据自己的兴趣、爱好及经济承受能力选择自己喜爱的专业和学校；第三，也是最重要的，实行多层次的高等院校人才培养体制可以增强高等学校的活力，使他们能及时根据产业界和社会对人才的需求变化调整办学规模和专业设置，努力培养市场经济所需要的各级各类人才，同时也可有效地解决原苏联学位制度与国际学位制度脱节的问题，有利于促进俄罗斯高等教育国际化的进程。

由于俄罗斯的经济正在恢复之中，国家对高等教育的投资不足，加上原苏联高等院校层次结构的影响根深蒂固，所以目前高等教育多层次结构的改革仅在莫斯科等大中城市的少数高等院校中进行试点工作，大规模的改革高等教育层次结构的工作尚未在国内全面展开。

三、原苏联高等教育的科类结构

在原苏联的教育统计资料中，本科高等教育各专业被划分为地质、矿产、能源、冶金、机械和仪器制造、电子技术——电子仪器制造与自动化、无线电与通讯、化学工艺、森林工程、食品工艺、日用品工艺、建筑、测绘、水文气象、运输、农林、经济、法律、卫生与体育、综合大学专业（文理科专业）、教育和文化、艺术等 22 个科类。^①

中等专业教育的科类划分与此相同，只是没有“综合大学专业”^②。

① 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社 1987 年版，第 404 页。

② 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社 1987 年版，第 404 页。

（一）战后原苏联中等专业教育科类结构的变化

1. 中等专业教育 苏联中等专业教育各科类每年毕业生在战后都呈现上升趋势，其中经济和法律科类发展最快。据统计，在1950~1980年期间增长37.2%，工科和艺术类毕业生年均增长率分别为6.0%和5.8%^①。

2. 高等学校本科教育 战后苏联高等教育发展迅猛，各科类毕业生的绝对数量每年都有大量的增加，其中工科发展最快，从1950~1980年间毕业生数量年平均增长7.8%，经济和法律次之，年平均增长速度为7.1%^②。

（二）战后苏联高等教育科类结构的特点分析

通过对战后苏联高等教育科类结构统计资料的研究，可以发现苏联高等教育的科类结构有以下特点：

1. 工科毕业生在各科毕业生总数中所占的比例最高。苏联中等教育和高等学校本科教育的工科毕业生人数要占总人数的40%以上，若从中等专业教育这一层次看，其所占百分比更高一些。^③

这一特点的形成，是和苏联注重发展工业（特别是重视和优先发展工业）的战略方针密不可分的。

苏联从20年代中期开展大规模的工业化建设到卫国战争前，一直坚持优先发展重工业的经济发展战略，在较短的时间内建成了以重工业为核心的部门齐全的国民经济体系，工业生产发展迅速，其中重工业的年增长率一直在20%以上。战后苏联政府根

① 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社1987年版，第406页。

② 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社1987年版，第406页。

③ 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社1987年版，第406页。

据当时的实际情况对农业、轻工业、重工业的比例关系做过多次调整，但在全球军备竞赛和冷战的沉重压力下，仍然长期坚持优先发展工业，特别是重工业，这种经济发展战略使重工业有了很快的发展，同时也对工程技术人员有较大的需求。如 1945～1955 年为了有效地恢复被战争破坏的国民经济，苏联政府要求高等教育部门竭力扩大高等教育规模，优先培养能源、冶金、机械制造和铁路运输等方面的专家，结果在第五个五年计划（1951～1955 年）期间比第四个五年计划（1946～1951 年）期间培养的本科生数量增加 20%。而工科毕业生却增长了 1 倍以上。从 1959～1965 年苏联高等教育部门在 7 年内培养了 230 万名专家，比过去 7 年增加了 40%，而为工业、建筑业、运输和通讯业输送的工程技术人员数量则增加了 90%。^①

2. 法律、经济类的毕业生增长速度最快。在 1950～1980 年期间，苏联高校法律、经济类的毕业学生人数年平均增长 7.2%，明显高于其他科类。如 1950 年苏联高校法律、经济类毕业生所占的百分比为 9.5%，略高于文理和艺术类，在 22 个科类中占第 5 位，但从 70 年代后，其所占百分比超过了 17%，仅次于工科，列第二位。^②

3. 70 年代以来苏联中等专业教育和高等教育本科层次的科类结构趋于平衡，各科类中等专业学校毕业生和高等学校本科毕业生之间的比例也趋于稳定（大体为 1.5:1）。

4. 严格按国民经济部门的分工设置高等学校和中等专业学校的专业和培养专门人才。这种人才培养体制是苏联计划经济体

① 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社 1987 年版，第 407 页。

② 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社 1987 年版，第 408 页。

制的产物，对苏联的经济建设和社会发展发挥了积极的作用，但在科学技术日新月异、知识经济蓬勃发展的今天，其弊端也越来越明显。它使各高等学校条块分割，各有所属，处于封闭或半封闭状态。虽然苏联早已解体，但俄罗斯今天的高等教育科类结构体制依然沿袭着原苏联高等学校原来的科类结构，据 1994 年报载，俄罗斯当时有 535 所国立高等学校，从它们的从属关系看，属于农业部的院校有 62 所，属于文化部的院校有 41 所，属于卫生部的院校有 47 所。^①由此可见，俄罗斯的高等院校要真正摆脱原苏联高等教育的影响，尽快建立适应市场经济需要的高等教育体制尚需很长的时间。

第三节 原苏联高等学校的课程设置

一、原苏联高等学校的任务、类型与培养目标

原苏联政府颁布的《教育立法》中明确规定：“高等教育由综合大学、学院、专科院校以及按规定属于高等院校的其他机构实施”，^②强调指出高等学校的主要任务是：“培养掌握马列主义理论，在专业和组织群众方面有高深的理论知识和实际技能的专门人才”^③，同时指出高等学校还“负有从事科学研究，编写教科书和教学参考书，培训和提高各级学校师资和有关部门在职专家水平的任务”。^④

① 曹廷清：《俄罗斯高等教育体制改革述评》，载《南京大学学报——高教研究与探索》，1997年第4期，第145页。

② 《外国教育丛书》编写组编：《六国教育概况》，人民教育出版社1979年版，第351页。

③ 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社1987年版，第72页。

④ 《外国教育丛书》编写组编：《六国教育概况》，人民教育出版社1979年版，第351～352页。

苏联的高等学校有以下几种类型：

(一) 综合大学 在苏联的高等教育体系中，综合大学占有突出的地位，一般都设在各加盟共和国的中心城市，普遍具有良好的师资队伍，具有先进的教学实验设备，图书馆藏书较多，办学经费也比较宽余，联邦政府和各加盟共和国对它们也大力支持，因而综合大学的办学质量较好，声誉颇佳。

苏联综合大学的培养目标有两个：

第一，为科学研究机关、生产部门培养具有较高理论水平的专业知识面宽广的专家。许多苏联教育家认为，随着科学技术的飞速发展，科学知识综合化的趋势明显增强，因而综合性大学的毕业生的出路则会越来越广，他们毕业后不仅可以去科研机关，也可以到国家经济建设的各个部门去工作。

第二，为各级各类学校培养基础课的教师。

随着科学技术的迅猛发展和人类知识总量的急剧增加，对各级各类学校教师的素质要求不断提高，因而苏联的综合性大学也开始承担培养师资的任务（特别是高等院校基础课的师资）。

1978年，苏联有综合大学66所，设有90余种专业，学生近60万人，占大学生总数的12%。^①

(二) 综合技术学院 综合技术学院也就是多科性工学院，是苏联培养国民经济各部门工程技术人才的主要场所，其主要任务是“培养具有广泛专业知识的技术专家”。^② 1976年这类学院有189所。

(三) 专业学院 苏联的专业学院是培养某一专业领域专家

^① 《外国教育丛书》编写组编：《六国教育概况》，人民教育出版社1979年版，第352页。

^② 《外国教育丛书》编写组编：《六国教育概况》，人民教育出版社1979年版，第352页。

的机构，大量的专业技术人员是由这种类型的专业学院培养的，诸如石油学院，钢铁学院等培养各自领域的专业技术人才。据1976年统计，苏联这类专业学院在建筑方面有30所，邮电方面有43所，农业方面有100所，经济和法律方面有54所，卫生、体育方面有102所，此外还有一些高等艺术学院、师范学院等。^①

综合苏联教育界权威的意见，可把苏联高等学校培养“有广泛专业知识的专家”的要求归纳为以下几个方面：

1. 要系统地掌握马列主义的基本知识，具有高度的马列主义修养和理论水平；
2. 要有广泛的专业理论知识和技能，具有宽广的知识面；
3. 有较强的独立工作能力，包括能独立地处理工作中问题的能力，能创造性地开展研究工作，并且能不断地获取新的知识和技能，不断提高业务水平，以适应不断变化着的工作环境；
4. 有组织、管理、计划、领导以及向群众作宣传工作的能力；
5. 具有良好的身体素质；
6. 具有良好的心理素质、乐观自信、能与他人友善相处。^②

为了更好地把握苏联对“高质量专家”含义的认识，需要了解苏联对“压缩工程师”的要求。

苏联对压缩工程师的要求有以下几个方面：^③

1. 要系统地掌握八门学科的知识，包括辩证唯物主义原理、物理的基本规律及物理和数学的分析方法、热力学的一般理论、

^① 《外国教育丛书》编写组编：《六国教育概况》，人民教育出版社1979年版，第11~12页。

^② 顾明远主编：《战后苏联教育研究》，江西教育出版社1991年版第56页。

^③ 顾明远主编：《战后苏联教育研究》，江西教育出版社1991年版第56页。

热的传导和流体力学与气体动力学、自动化理论等。

2. 要熟练地掌握几方面的技能，包括计算机的使用方法、程序设计方法、压缩机部件的装配、调节和操作技能、进行理论计算和实验研究的经验，组织团体的文化教育工作的技能。

3. 要对六个方面有明确的认识，从现代的工艺过程到压缩机站的设备，以及这个具体工作部门的发展前景等。

4. 必须熟练某些有关的科目，如劳动立法、工程心理学、工业设计问题、专利注册、办公室工作和办公仪器、自动化控制系统原理、各种技术情报和目录系统，以及环境保护的目的和作用。

5. 掌握某些“额外”的要求，如关于该工程部门工作条件中安全预防措施的知识，持有熟悉压缩机站职责的证明。

6. 具有良好的身体和强健的体魄，具有良好的心理素质，能友善地与他人相处。

7. 能熟练地掌握至少一门外语，能够看懂外文刊物，能与外国专家无障碍地进行语言交流。

二、原苏联高等学校教学工作的组织

苏联高等学校在组织教学工作方面体现了高度集中统一的特点。苏联高等学校各个专业的公共基础课，如苏共党史、外语、体育、法律基础等是完全相同的，各高等学校同一专业的标准与要求，也是全国统一的。苏联中等专业和高等教育部组织有关专家，根据苏联共产党代表大会决议的精神和科学技术发展的要求、统一为高等院校各个专业制定《专家质量标准》和以《专家质量标准》为依据的教学计划和教学大纲。“这是全国所有高等学校必须执行的国家指导性文件，是进行教学工作的准绳，也是检验学生质量的标准。”^①

^① 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社 1987 年版，第 209 页。

苏联高等学校的教学计划规定了培养专家的总方向和总要求、教学组织形式和教学方法、检查学生知识的形式和日期、教学的顺序和时数等。它不仅列举了各个专业应为学生开设的课程，还具体规定了各门课程的教学时数以及学生需要掌握的知识体系，同时还安排了教学过程计划，包括各学期的长短，教学的周数，考试的日期，假期的长短，实习和毕业设计的时间安排等。

苏联高等学校的教学计划中的每一学科均制定有教学大纲。各科教学大纲详细规定了教材的范围、教学内容、结构及其内部联系，规定了教学工作的性质和形式，明确地提出了各科教学具体的要求。

苏联高等学校在联邦高等和中等专业教育部的监督指导下，组织有关专家严格按照教学计划 and 教学大纲的要求编写各学科的教科书。

苏联高等学校组织教学的指导性文件是课程表，它是规定高等学校师生参加教学活动的极其重要的文件。课程表由高等学校教务处和各系领导根据教学计划制订，高等学校的全部教学活动，均需按课程表进行，不经校长会议和系务委员会批准，课程表不能随便更动。^①

总之，在苏联的高等学校中，专家质量标准、教学计划、教学大纲、课程表等其他文件已构成各高等学校确定教学的内容和形式、组织教学过程的基本依据。战后由于科学技术迅猛发展，人类知识总量急剧增加，国家经济各部门对人才的要求也在不断提高，苏联中等专业和高等教育部从 50 年代起就建立了修订专家标准、教学计划、教学大纲和专业目录的制度，由联邦中等专

^① 国家教育委员会高教一司理科处编：《大学理科教育研究资料选》，北京师范大学出版社 1987 年版，第 192 页。

业和高等教育部牵头，由各部委组织大批知名专家根据科学技术的新发展和各经济部门对人才的要求，定期（大约5年）对原有的教学计划，教学大纲和专业目录进行修订，以适应现代社会对高等学校培养专家不断提出的新要求。

三、原苏联高等学校的课程设置

在苏联的高等学校里，一般设置下列三类课程，即基础课、专业基础课和专业课。

（一）基础课

苏联高等学校开设基础课的目的是，使学生掌握马列主义的基本原理和基本方法，掌握基础科学（包括社会科学和自然科学）领域的基本理论和基本技能，为学生学习专业基础课和专业课打下扎实的基础。在苏联的高等学校里，基础课的构成和基本内容是相对稳定的。

苏联高等学校所开设的公共课是为所有专业的学生共同开设的基础课，主要有：政治理论课（包括苏共党史、马列主义哲学、政治经济学、科学社会主义）、体育课和外语课等。

1. 政治理论课

开设政治理论课目的在于使学生系统地掌握马列主义的基本原理，能用辩证唯物主义和历史唯物主义的立场和观点分析问题和解决问题，具有高度的爱国主义精神和集体主义精神。苏联高等学校的政治理论课的教学时间为530学时，其中苏共党史为170学时，马列主义哲学为140学时，政治经济学140学时，科学社会主义为80学时。政治理论课占高等学校各专业总课时数约为8%。^①

2. 体育课

^① 国家教育委员会高教一司理科处编：《大学理科教育研究资料选》，北京师范大学出版社1987年版，192页。

苏联高等学校开设体育课的目的在于使学生掌握体育的基本知识和运动技能，掌握科学锻炼身体方法，养成锻炼身体和讲究卫生的良好习惯。苏联高等学校的体育课在大学一、二年级连续开设，教学时数为 140 学时。

3. 外国语

苏联高等学校开设外国语的目的在于使学生熟练地掌握一定数量的词汇，具有熟练的听、说、读、写、译的能力，能够与外国人进行言语交流。苏联高等学校的外语课在大学一、二、三年级连续开设，教学时数为 300 学时。

和欧美发达国家高等学校不同的是，苏联高等学校很少开设本国语、数学、物理等基础课，原因是苏联的中小学开设的学科几乎全都是必修课，内容范围广、难度大，要求严格，考入大学的学生在本国语、数学、科学等基础课方面已有扎实宽厚的基础，不需要再花费很多精力去打这方面的基础了。

（二）专业基础课

苏联高等学校开设专业基础课的目的是引导学生循序渐进地学习本专业的理论基础，把学生逐步领入专业领域，并进一步接受基本的专业技能训练，为学生深入地学习高深的专业知识打下良好的基础。

80 年代以来，苏联高等学校为了培养知识面宽广的专家，大量增加了基础课的比例，特别是加强了围绕专业而设置的专业基础课，如莫斯科鲍曼高等技术学校的专业基础课教学时数占教学总时数的 46%，列宁格勒工学院的专业基础课占教学总时数的 50%，莫斯科大学物理系的专业基础课为 2600 学时，占该系教学总时数的 48%。^①

（三）专业课程

^① 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社 1987 年版，第 211 页。

苏联高等学校开设专业课程的目的是使学生学习专业知识的基本内容，掌握必要的专业知识和基本技能，了解本专业范围内最新的科学技术成就和发展趋向，能用所学的专业知识分析和解决工农业生产和社会生活中遇到的一些实际问题。

苏联高等学校的专业课程主要在大学的四、五年级开设，不同的院校或同一院校不同的专业，开设专业课的数量是有较大差别的。如莫斯科鲍曼高等技术学校的专业课课堂教学时间占总课时数的26%，列宁格勒工学院的专业课课堂教学时数仅占总课时数的11.1%，莫斯科大学物理系的教学计划中，专业课为1300学时，占教学总时数的24%。^①

（四）选修课程

50年代以前苏联高等学校的教学计划中只有大量的必修课，基本上没有选修课程。70年代以来苏联许多高等学校为了更好地贯彻因材施教的原则，进一步拓宽学生的知识面，增强学生毕业后工作的适应性，丰富学生的个性，都根据本校本专业的实际，为学生开设了一些选修课程，以满足学生的实际需要。苏联高等学校开设的选修课种类主要有以下几种：

1. 有利于巩固学生所学专业基础知识，有利于拓宽和加深专业领域知识的学科；
2. 与所学专业有关的近现代学科专题；
3. 有利于学生陶冶情操，促进学生身心健康的课程，如音乐、美术讲座、体育等；
4. 第一外国语的听说训练提高课程或第二外国语；
5. 为理工科学生开设的社会科学课程和为文科学生开设的自然科学课程；
6. 为大学生开设的综合学科课程等。

^① 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社1987年版，第211页。

70年代以来，苏联一些高等学校开始大量压缩专业课，增加选修课，并把选修课列入教学计划总课时之内。如苏联高等工科院校地下采矿工艺与机械化专业，在本科第五学年开设8门选修课，教学时数占本科生教学总时数的17%。^①莫斯科大学数学系1983年制订实施的教学计划规定，学生可以在学完必修课程的前提下，选修马列主义美学、马列主义伦理学、自然科学中的哲学问题、现代化学及生物学问题、经济学基础及生产组织、环境保护等课程，选修课的教学时数约占总课时数的15%。^②

从对苏联高等学校课程设置情况的介绍可以看出，其课程设置有以下特点：

1. 注重对大学生进行系统的思想政治教育

苏联高等学校各专业（非思想政治专业）的政治理论课程多，有苏共党史、马列主义哲学、政治经济学、科学社会主义，全部是必修课，课时总数达530学时，约占高校各专业总课时数的8%。苏联高等学校开设如此多的政治理论课，是为了系统地向学生灌输马列主义的基本原理和基本观点，以确保他们成为具有坚定的无产阶级政治方向，具有高度爱国精神的红色专家。

2. 教学实践环节多，注重学生运用知识解决实际问题能力的培养。

苏联高等学校各个专业为学生设置的课程门数、教学总时数之多在世界各国高等学校中都是非常罕见的。70年代以来，苏联高等学校根据多方面的建议开始调整高等学校的专业结构，压缩课程门数，特别是减少每门课程的讲授时数，增加讨论、实验、实习等实践性教学环节的时间，以利于学生运用知识的能力

① 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社1987年版，第264页。

② 国家教育委员会高教一司理科处编：《大学理科教育研究资料选》，北京师范大学出版社1987年版，第152页。

和动手解决实际问题能力的培养。如苏联高等学校苏共党史、政治经济学的教学时数分别为 170 学时和 140 学时，其中讲授时数分别为 84 学时和 70 学时，而课堂讨论的时间则分别为 86 学时和 70 学时。^① 由于课堂讨论的机会多，时间长，学生通过课堂讨论可以更好地理解教师在课堂上讲授的内容，还可以培养他们的语言表达能力和自学能力。苏联高等学校的理工科专业，教师每讲授一节课，则要让学生通过实验课去消化、理解所讲内容和运用所学知识去解决实际问题。如莫斯科大学微生物学专业植物与动物学基础课程的教学时数为 267 学时，其中讲授时数为 130 学时，实验时数为 137 学时，莫斯科大学化学专业物理课的教学为 330 学时，讲授时数为 140 学时，实验为 154 学时，课堂讨论为 36 学时。^② 由于苏联高等学校各专业教学中注意缩减讲授时数，加强了讨论、习题、实验等实践性教学环节，因而能够保证学生有效地理解和巩固教师课堂上讲授的理论知识，也有利于学生运用所学知识解决实际问题能力的提高。

苏联高等学校各专业还特别重视实习，实习时间一般为 24 周，如苏联高等工程技术学校的信息测量技术专业的教学实习时间为 8 周，生产实习时间为 18 周；国立大学的生物化学专业的教学实习时间为 9 周，专业实习时间为 8 周，毕业前实践实习为 4 周。^③ 由于苏联高等学校各专业学生的实习时间长，学校和实习单位对学生要求严格，因而这些学生动手能力普遍较强，毕业后能很快适应工作岗位的要求。

3. 重视对大学生的科研训练

① 国家教育委员会高教一司理科处编：《大学理科教育研究资料选》，北京师范大学出版社 1987 年版，186 页。

② 国家教育委员会高教一司理科处编：《大学理科教育研究资料选》，北京师范大学出版社 1987 年版，184 页。

③ 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社 1987 年版，第 211 页。

70年代以来，苏联中等专业和高等教育部开始重视对高等学校大学生的科研训练，把本科生的科研训练列入正式的教学计划，例如在俄罗斯高等工科院校的电站、工业电气与自动化、高压技术等专业的教学计划中，学习研究安排为120学时，科学研究186学时，总共306学时，约占所学专业总课时的5.6%。莫斯科动力学院的学习研究和科学研究安排了354学时，规定高年级学生每周集中1天在教师指导下进行科研训练。^①苏联许多高等学校还规定，大学生在大学期间必须写出学年论文2篇（主要在大学高年级期间），在规定的最后一学期6~7周内完成毕业论文（或毕业设计），通过答辩，方可毕业。

由于苏联高等学校在课程设置和课程内容的安排上能够对大学生进行必要的科研训练，因而为大学生科研能力的提高创造了极为有利的条件。

4. 根据实际需要压缩必修课，增加选修课

长期以来苏联高等学校各专业严格按照联邦中等专业和高等教育部制订的教学计划和教学大纲进行教学，大学各专业全部是必修课，基本上没有选修课。但70年代以来随着新技术革命浪潮的冲击和世界各国经济结构改革的影响，要求高等学校培养出来的人具有宽广的知识面和丰富的个性，因此苏联高等学校改变了过去高等学校仅设必修课的做法，也根据高等学校各个专业的实际情况开设了一些有利于拓宽学生知识面、有利于满足学生兴趣的选修课程。不过各高等院校所开设的选修课程的数目和教学时数都不多，仅占必修课程数目和教学时数的10%左右。

^① 顾明远主编：《战后苏联教育研究》，江西教育出版社1991年版，第309页。

第四节 俄罗斯高等学校近年来的 课程设置和改革动向

1991年底，随着苏联的解体，俄罗斯正式成为一个主权国家。在经过相当长一段时间的混乱之后，俄罗斯在西方资本主义国家的帮助下，政治、经济开始走上正轨，俄罗斯的高等教育也竭力摆脱原苏联集权制高等教育的影响，力图建立起适应俄罗斯市场经济要求的高等教育体制。为了培养适应俄罗斯经济建设和社会生活所要求的高级专门人才，俄罗斯高等学校根据《俄罗斯教育法》对深受原苏联高等学校影响的课程结构体系进行了全面的改革，取得了举世瞩目的成就。

一、俄罗斯高等学校课程设置和改革的指导原则

俄罗斯高等学校课程设置和改革的指导原则有以下几条：

（一）教育内容是社会、经济进步的要素之一。它应以保证个人的自我选择并为其自我实现创造条件、发展公民社会、巩固和完善法治国家为最终目的。

（二）教育内容应保证使受教育者形成符合世界标准的教育程度和知识水平，养成符合世界标准的社会总的文化修养和职业修养水平，培养出与现代社会相适应并以完善该社会为己任的具有个性的公民，复兴和发展社会的人才潜力。

（三）高等职业教育旨在培养和再培训相应水平的专家，以满足在普通中等教育、中等职业教育基础上提高其受教育程度和深造的要求。高等职业教育应保证使受教育者接受一定的职业技术训练，获得职业和相应的专业知识水平，满足经济建设和社会对各级人才的需求。

（四）教育内容应当能促进不同肤色、民族、种族、宗教信仰和社会团体的人们彼此理解，能顾及到各种不同的世界观，促

进受教育者实现其自由信仰和观点的权利。

(五) 高等教育机构的教育内容由该教育机构根据国家教育管理机构制订的国家教育标准的要求自行制定, 通过确定的教育大纲来实施。国家教育管理机构应保证能够在教育标准的基础上制定出示范性的教育大纲。

(六) 教育大纲规定某一层次的教育内容及其针对性。俄罗斯联邦的教育大纲分为:

1. 普通教育大纲(基础和补充大纲)

普通教育大纲的任务是使学生具备一般文化修养, 能够适应社会生活, 为自觉选择并掌握职业教育大纲的内容奠定基础。

2. 高等职业教育大纲

高等职业教育大纲应保证继续提高受教育者的职业和普通教育水平, 保证培养掌握相应专业技能人才的质量。

(七) 在具体的普通基础教育或高等职业教育的教育大纲范围内, 不管以何种形式接受教育, 均需符合统一的国家教育标准。

(八) 国家教育标准是对教育水平和毕业生专业知识客观的评价。俄罗斯联邦定期根据科学技术发展的要求和国民经济各部门的意见制订国家高等职业教育标准, 以确保普通教育大纲和高等职业教育大纲内容的最低限度、受教育者的最高限度以及对毕业生水平的要求。^①

二、俄罗斯高等学校的课程设置

俄罗斯高等学校的课程设置, 也是分成基础课、专业课和专门化课程三大块。

(一) 基础课程(又称公共课)

^① 国家教育发展中心编:《发达国家教育改革的动向和趋势》(第五集), 人民教育出版社 1994 年版, 第 606~611 页。

俄罗斯高等学校开设基础课的目的是以保证个人的自我选择并为其自我实现创造条件，保证受教育者形成符合世界标准的教育程度和知识水平，培养出与现代社会相适应的并以完善社会为己任的具有个性的公民，并为受教育者接受专门化教育打下牢固扎实的基础。虽然俄罗斯早已颁布了《俄罗斯联邦教育法》、《关于联邦教育多层次结构的暂时条例》等一系列法令，但不同类型的高等学校，同一类型高等学校的各个专业设置基础课程的数目及学时数是有很大差别的。如俄罗斯莫斯科大学哲学系开设的基础课程有经济学理论与实践（68 课时）、普通心理学（54 课时）、国家与法学理论（32 课时）、社会学（32 课时）、全球问题与生态学（36 课时）、政治学（54 课时）、信息管理 IBM 与计算机（48 课时）、外国语（348 课时）、论证的原理与实践（36 课时）、体育锻炼（204 课时）、具体科学课程（232 课时）等 11 门课程，教学总学时为 1144 学时，约占哲学专业总课时数的 33.2%。^①

（二）专业课程

俄罗斯高等学校开设专业课程的任务是使学生系统地学习专业知识的基本内容，熟练地掌握本专业的知识和技能，深入了解专业范围内最新的科学技术成就和最新发展动态，能用所学的专业知识分析和解决工农业生产和社会生活中遇到的一些实际问题。

俄罗斯高等学校不同专业的专业课程是不同的，即使在同—一个系，专业不同所学专业课程的数目和教学学时数也有差别，每门课程的教学内容的范围和深度也不尽一致。如俄罗斯莫斯科大学哲学系 1993 年制订的教学计划中的专业课程有逻辑（136 课时）、系统哲学（208 课时）、社会哲学（168 课时）、外国哲学史（448 课时）、俄国哲学史（136 课时）、哲学人类学（72 课时）

^① 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社 1996 年版，第 56 页。

哲学与科学方法（102 课时）、宗教哲学与宗教学（108 课时）、美学（96 课时）、伦理学（96 课时）、具体科学的哲学问题（102 课时）、世界文化的历史与理论（36 课时）、哲学教学法（16 课时）。^①

（三）专门化课程

俄罗斯高等学校各专业开设专门化课程的目的在于进一步拓宽学生的知识面，满足学生的求知欲，以便在专业的某一方面取得特别的发展。俄罗斯高等学校各专业的专业化课程是不同的。如莫斯科大学哲学系专业化 I 的专业化课程有理论哲学 7 门，逻辑与方法论 7 门，逻辑 1 门，哲学系专门化 II 的专业化课程 8 门，俄国哲学史课程 7 门，世界文化历史与理论课程 7 门，哲学系专门化 III 的专业化课程中有社会人类学（包括社会哲学）8 门，哲学人类学 7 门^②，在这些专门化课程中，除了少数指定选修外，其余则让学生自由选修。

从对俄罗斯高等学校课程设置情况的介绍，可以看出俄罗斯高等学校课程设置有以下几个特点：

1. 注重增加基础课程的数目和课时数

原苏联高等学校的基础课程主要是政治理论课、外国语和体育课，其他基础科目很少，而俄罗斯高等学校各专业的基础课程中删除了以马列主义思想为中心的政治理论课，增加了能完善学生个性、保证受教育者形成符合世界标准的个性的基础课程，基础课程数量多，课时总数约占各专业教学总时数的 30% 以上。

2. 高等学校各专业的课程安排的自主性较大

^① 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社 1996 年版，第 56 页。

^② 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社 1996 年版，第 56 页。

过去苏联高等学校的教学非常死板，严格按照联邦中等专业和高教育部颁布的教学计划和教学大纲安排课程、组织教学，甚至学校考试的时间、放假的时间也必须听从联邦教育部的指示，高等学校办学的自主权很小。现在俄罗斯高等学校的课程改革力图摆脱原苏联高等学校课程设置的影响，俄罗斯联邦教育部颁布教育法令，制订各专业的教育大纲，各高等学校提出建议，由高等学校根据自身实际制订各专业的课程表，再由各专业教研室的教师编写教材，决定讲什么和如何讲。现在俄罗斯高等学校在课程安排方面的自主权很大，不同学校同一专业所设课程差异较大，因而教学质量就很难保持一致。

3. 压缩必修课程，大量开设选修课

现在俄罗斯高等学校各专业的教学总时数比原苏联高等学校的教学总时数减少了很多，而必修课的数目和课时数压缩得更多，大量增加了选修课的数目和课时数。如俄罗斯莫斯科大学哲学系的必修课为 24 门，总课时数为 2944 学时；选修课则多达 15~25 门，总课时数约为 440 课时。^① 俄罗斯圣彼得堡工学院近年来在课程改革中改变了过去以意识形态为中心的课程结构体系，强调课程改革要朝着学术化、个性化和国际化的方向发展，大量压缩必修课的数目和课时数，增加了选修课的数目和课时数，如开设了美学概论、工程心理学、环境问题和劳动保护、艺术欣赏、公共关系等课程供学生选修，以便更好地满足不同学生的需要，有效地拓宽学生的知识面，更好地提高高等学校培养的高级人才的适应性。

4. 重视文、理、工科间相互渗透和跨学科课程的设置

当今新技术革命的一个重要特点是科学、技术和生产的日益

^① 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社 1996 年版，第 56 页。

一体化，以及自然科学和社会科学的相互渗透和有机结合。俄罗斯高等学校近年来在课程改革中力图改变原苏联高等学校各专业互不相通，文科学生不了解理工科的特点，理工科不熟悉文科特点的弊端，要求加强各专业课程之间的融合，广泛开设跨学科的课程，以便使学生成为具有渊博知识的专家。如莫斯科大学哲学系为学生开设了科学知识的增长——继承、创新、发展机制与适应性、计算机的理论和实践、生态学的哲学问题，哲学人类学等跨学科课程^①；彼得格勒工学院工程技术系为学生开设了计算机原理与程序设计、工程心理学、科学和艺术欣赏等跨学科课程。^②

三、俄罗斯高等学校课程改革中存在的若干问题

90年代以来，俄罗斯高等学校力图摆脱原苏联高等学校课程模式的影响，进行了大规模的课程改革，力图与欧美高等教育课程模式接轨，取得了令人鼓舞的成绩。但俄罗斯高等学校课程改革中存在着明显的弊端，这主要表现在以下几个方面：

（一）经济状况不佳，高等学校经费不足对高校课程改革的消极影响

俄罗斯近年来的经济改革取得了一定的成效，但并没有俄罗斯人预期的那么理想，在由严格的计划经济向市场经济的过渡中，国家各个部门都需要大量的资金，在经费普遍不足的情况下，俄罗斯联邦政府不得不削减高等教育经费，即使维持原来水平的投资，也因跟不上物价的急剧上涨而导致教育经费的实际下降。例如，俄罗斯高等学校1992年所需经费为464亿卢布，但实际上只得到40%，如果考虑到当年物价上涨因素，俄罗斯高

^① 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社1996年版，第56～58页。

^② 陈列著：《市场经济与高等教育——一个世界性的课题》，人民教育出版社1996年版，第174页。

等学校实际得到的教育经费则会更少。由于教育经费不足，许多高等学校的课程改革时续时断，甚至完全终止，严重影响了高等学校课程改革的顺利进行。

（二）高等学校教师生活水平下降，难以开展正常的教学和科研工作

由于俄罗斯经济持续不景气，使原苏联时代生活福利条件甚好的高等学校教师的实际生活水平严重下降，尤其是中青年教師几乎到了无法养家糊口的境地，许多人不安心教育工作，在正常工作时间也从事“第二职业”，到私营企业打工，不少教师不得不违心地离开高等学校到高于原工资数倍的私营企业或外资企业就职，或流失国外。据统计，1991年俄罗斯46%的技术课教师（年龄一般是40岁左右的副博士）离开高等学校到非国营单位工作或出国。在离开本国到国外定居的专家总数中高级专家占25~30%，其中2~3万人是得到在国际上公认的高等学校各专业的知名专家。据俄罗斯1992年有关权威人士提供的资料证实，46%的高等学校教师已经离开或准备离开学校^①。

（三）俄罗斯联邦政局不稳，中央政府对地方影响力下降

90年代以来俄罗斯政局急剧动荡，各种政治势力的代表轮流执政，制订的高等教育改革政策难以持续地贯彻执行。同时俄罗斯联邦扩大地方政府自主权的做法削弱了联邦政府的控制权，联邦教育部对各地高等学校的管理权限缩小，各地高等学校对联邦教育部制订的各类专家标准和各级高等学校课程设置原则、标准等政策法规置之不理或阳奉阴违，也影响了俄罗斯高等学校课程改革的进程和效果。

^① 曹廷清：《俄罗斯高等教育体制改革述评》，载《南京大学学报——高教研究与探索》，1997年第4期，第144页。

附录：俄罗斯莫斯科大学哲学专业 1993 年课程表^①

课 程 名 称	总 学 时	周 学 时								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
		(I)	(II)	(III)	(IV)					
公共课										
1. 经济学理论与实践	68	2	2							
2. 普通心理学	54	3								
3. 国家与法理论	32			2						
4. 社会学	32									
5. 全球问题与生态学	36						2		2	
6. 政治学	54								3	
7. 信息原理与 IBM 计算机	48							3		
8. 外国语	348	8	6	6						
9. 论证的原理与实践	36								2	
10. 体育锻炼	204	4	4	2						
11. 具体科学课程	232		6	4	2	4				
专业课										
1. 逻辑	I—172	136	4	4	1-2					
2. 系统哲学	I—240	208	4	4	4	1-2				
3. 社会哲学	III—204	168			2	4	4		III-2	
4. 外国哲学史	II—480	448	4	4	6	6	6	II-2		
5. 俄国哲学史	II—172	136					4	4	II-2	
6. 哲学人类学	III—88	72							4	IV-2
7. 哲学与科学方法	I—134	102			3	3	I-2			
8. 宗教哲学与宗教学	IV—140	108					6	IV-2		
9. 美学	IV—132	96						6	IV-2	
10. 伦理学	IV—124	108							6	IV-2
11. 具体科学的哲学问题	I—118	102						3	3	I-2
12. 世界文化的历史与理论	II—172	136			4	4	II-2			
13. 哲学教学法		16								2
专门化课程										
1. 专门化讲座课程(选修)	116				2			2	2	2
2. 各教研室专门化课程	324				2	2	4	4	4	6

^① 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社 1996 年版，第 56～58 页。

专门化 I：逻辑方法论^①

理论哲学

1. 哲学在社会中的地位（2学时，下同）
2. 哲学与科学的相互关系问题（2）
3. 生态学的哲学问题（2）
4. 理论思维的逻辑与实践（2）
5. 科学是社会意识的一种形式（2）
6. 知识的科学与非科学形式的相互关系（2）
7. 哲学、世界观与科学的世界前景（2）

逻辑与方法论

1. 逻辑方法论概念史（2）
2. 自然科学与人文科学的特点（2）
3. 解释学方法：它的历史和现在（2）
4. 社会生态学方法论原理（2）
5. 遗传学的世界观问题（2）
6. 科学知识的增长——继承、创新、发展机制与适应性（2）
7. 遗传学中的科学发现问题（2）

逻辑

1. 演绎科学方法论（2）
2. 解释运算（2）
3. 预言运算（2）
4. 模态逻辑（2）
5. 离散逻辑（2）
6. 归纳与概率逻辑（2）
7. 逻辑语义学（2）
8. 逻辑实习课（2）

^① 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社 1996 年版，第 56～58 页。

9. 计算机实践(2)

10. 逻辑与辩证法(2)

专门化Ⅱ：哲学史，包括外国哲学史课程8门，俄国哲学史课程7门，世界文化史与理论课程7门。

专门化Ⅲ：社会人类学，包括社会哲学(8门)，哲学人类学(7门)。

专门化Ⅳ：宗教学、美学、论理学。

主要参考资料

1. 国家教育委员会高教一司理科处编：《大学理科教育研究资料选》，北京师范大学出版社1987年版。

2. 杨德广等主编：《世界教育兴邦与教育改革》，同济大学出版社1990年版。

3. 张华夏等主编：《科学、哲学、文化》，中山大学出版社1996年版。

4. 国家教育发展中心编：《发达国家教育改革的动向和趋势》(第五集)，人民教育出版社1994年版。

5. 高风仪等著：《当今俄罗斯教育概览》，河南教育出版社1994年版。

6. 顾明远主编：《战后苏联教育研究》，江西教育出版社1991年版。

7. 符娟明主编：《比较高等教育》，北京师范大学出版社1987年版。

8. 《外国教育丛书》编写组：《高等教育的现状和趋势》，人民教育出版社1979年版。

9. 《南京大学学报——高教研究与探索》，1997年第4期。

10. 郝克明等主编：《中国高等教育结构研究》，人民教育出版社1987年版。

11. [苏]B·И·叶留金著、张天恩译：《苏联高等学校》，教育科学出版社1983年版。

第六章 日本高等学校课程设置及改革动向

第一节 日本高等学校简介

一、日本高等学校的创建与发展

日本的高等学校创建于明治维新以后，其发展大致经历了创建期、扩张期、膨胀期这样三个历史阶段。

日本高等学校的创建期是指自明治起（1868年）到大正初期（1917年）这一历史阶段。明治新政府成立后，为推行“富国强兵”、“殖产兴业”、“文明开化”三大政策，非常重视发展高等教育和普通教育。明治元年伊始，就迅速接管了德川幕府设立的昌平坂学问所、开成所、医学所这三所学校。接着，1872年颁布了日本近代史上第一部较完整的教育法规——《学制》令。《学制》令规定，全国分为八个大学区，每区创办一所大学。但是这一目标，当时并未实现。后来，根据需要，曾对以上三所学校几度改革或更名。1877年，又把更名为昌平学校、东京开成学校、东京医学校的这三所学校合并，并将它命名为东京大学。这就是日本高等教育史上出现的第一所大学。当时，东京大学由法学部、理学部、文学部、医学部四个学部组成。从学科设置来看，法学部设法学一个学科。理学部设化学科、数学物理学与星学科、生物学科、工学科、地质学与采矿学五个学科。文学部设史学哲学、政治学、日汉文学三个学科。医学部设医学、制药两

个学科。到 1886 年（明治 19 年）《帝国大学令》颁布为止，日本除工部省设立的工部大学校外，只有东京大学这一所大学。日本政府创办东京大学的目的是，在于通过大学培养国家行政官僚和高级科技人员，从而促使日本尽快成为可以与西欧相抗衡的列强。为此，该大学曾大量招聘外籍教师来校授课或讲学，并派出大批学生留学欧美，采取各种措施，谋求加快日本吸取世界上最新学术研究成果的步伐。《帝国大学令》颁布后，东京大学改称为帝国大学。《帝国大学令》第一条明文规定，“帝国大学以教授适应国家需要的学术技艺以及研究深奥的学术为目的”。显然，这时大学教育研究的目的是要适应国家需要。1897 年，为区别即将创办的京都帝国大学，帝国大学改称为东京帝国大学，京都帝国大学也随即问世。后来，东北帝国大学、九州帝国大学等相继创办。这几所最早创办的帝国大学均为国立大学，它们的创建成为后来创建公立、私立大学的典范。

在日本大学的创建期，除上述国家创办的大学外，许多私立学校也应运而生，如庆应、早稻田等。这些私立学校虽然在法律上只被承认是专门学校，但实际上，它们也应属于大学范畴。

第二阶段的扩张期是从 1918 年到第二次世界大战结束。这一时期，除帝国大学以外，其他国立、公立、私立大学也都相继被升格为大学。1918 年（大正 7 年），日本颁布了《大学令》，明文规定承认单科大学。在该时期，日本的经济飞速增长，仅从 1915 年到 1925 年，日本工业生产就增长四倍，国民收入增加一倍。同期，高等学校在校生增加两倍半。“这是进入 20 世纪后到二战结束为止大约 50 年期间最显著的飞跃”^①。在这一时期，国、公、私立学校竞相发展，培养专业人员成了大学的新职能。

^① 永井道雄著、李永连等译：《日本的大学》，教育科学出版社 1982 年版，第 33 页。

从专业领域来看，法学、文学、经济学、医学、理工科发展显著。在《大学令》颁布之前创办的五所帝国大学，相继增设了工学部和医学部等。令人瞩目的是，许多纯粹以专门教育为目的的专科大学纷纷创建。例如，1920年东京高等商业学校升格为东京商科大学。两年后，新泻、冈山、长崎的医学专科学校升格为医科大学等。从政府对高等学校的投资数额，我们便可以看出国立、公立大学迅速发展的情况。比如，1925年，政府投资额是1885年的20倍^①。此外，私立大学的发展也很显著，但由于经费原因，与理工科相比，私立大学呈现以文科发展为主的特点。

第三阶段的膨胀期从第二次世界大战结束至今。伴随着1947年教育基本法和学校教育法的制定与实施，日本将战前的大学、高等学校、专门学校、高等师范学校、女子高等师范学校等旧制高等教育机构统一改革成单一性四年制大学。后来，随着经济和社会发展需要，又相继创建了其他类型的高等学校。目前，一般来说，日本高等学校主要指四年制大学（以下称大学）、短期大学、高等专门学校、专修学校（专门课程）四种类型。这些高等学校从设置者和经费来源来看，有国立、公立和私立之分。各类学校独具特色，在设置标准、招生对象、学制、课程设置、培养目标、毕业条件等方面各不相同。

战后，日本高等学校的发展速度是惊人的。大学，1948年只有12所，在校生约39万人；1956年发展到316所，在校生约94万人；1985年发展到460所，在校生约185万人；1995年发展到565所，在校生约254万人。短期大学，1950年有149所，在校生约1.5万人；1965年发展到369所，在校生约15万人；

^① 永井道雄著、李永连等译：《日本的大学》，教育科学出版社1982年版，第35页。

1985年发展到543所,在校生约37万人;1995年发展到596所,在校生约50万人。高等专门学校,1962年有19所,在校生约0.3万人;1965年发展到54所,在校生约2万人;1985年发展到62所,在校生约5万人;1995年发展到62所,在校生5.5万人。专修学校(专门课程),1976年有1392所,在校生约9万人;1995年发展到2902所,在校生约66万人。目前,日本高等学校的发展规模如表1所示。1995年,大学、短期大学、高等专门学校加在一起共1,223所,在校生3,056,096人;专修学校(专门课程)2,902所,在校生664,562人。高等学校的升学率较高,高中^①升入大学、短期大学、高等专门学校的比率约占毕业生总数的46.8%,再加上升入专修学校(专门课程)者在内,升学率可达到66.2%。

二、日本高等学校的结构与现状

综上所述,目前,日本的高等学校主要有大学、短期大学、高等专门学校和专修学校(专门课程)4种类型。在此,让我们分述如下。

(一) 大学

战后,日本的四年制大学创建于1948年。日本学校教育法规定,“大学作为学术中心,在传授广博知识的同时,应以教授和研究精深专门学问与艺术,发展才智,培养道德及应用能力为目的”。由此可知,日本的大学担负着教学与科研双重使命,一是培养人才,二是进行学术研究。

大学的招生对象是高中毕业或具有同等学力者。

大学下设学部或其他组织,类似于我国的系或学院。每所大学既可设一个学部,也可设几个学部。学部的种类很多。比如,

^① 日本9年义务教育和高中教育的普及率在同龄人中占的比率已分别达到约100%和95%。

有文学部、法学部、商学部、工学部、农学部等，各学科领域的新型学部逐年增加。

从学习时间上划分，有全日制、定时制、函授制三种，制度比较灵活多样。

实行学年学分制，在学4年以上、获得124学分以上者，经审查合格，准许毕业，并授予学士学位称号。

日本大学的特点之一是，私立大学占大多数。1995年，共有大学565所。其中，国立98所，占17.3%；公立52所，占9.2%；私立415所，占73.5%。从在校生来看，共2,546,649人。其中，国立598,723人，占19%；公立83,812人，占3.3%；私立1,846,114人，占73.2%。可见，不管是学校数还是学生数，都是私立大学占居多数。

从各学科学生的分布情况看，社会科学、工学和人文科学领域占的比率大。比如1994年，人文占15.9%，社会占40.1%，理学占3.5%，工学占19.5%，农学占3.1%，保健（包括医学、齿学及其他有关学科）占5.2%，家政占1.8%，教育占6.4%，艺术占2.5%，其他占1.8%，商船942人（无法计算比率）。

近些年来，大学毕业生就业率有所下降，1991年是81.3%，1995年是70.5%。

此外，大学还设置研究生院，招收硕士、博士研究生。硕士研究生学制2年，博士研究生3年。修完规定的课程和学分，毕业论文审查合格者，授予硕士或博士学位。1995年，设置研究生院的大学共有385所，其中国立98所，公立31所，私立256所。所有国立大学全部招收、培养研究生。

表1 日本高等学校现状 (1995年5月1日 单位:校)

区分	合计	大学		短期大学	高等专门学校	专修学校 (专门课程)
			设有研究生院大学			
计	1223	565	385	596	62	2902
(%)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
国立	188	98	98	36	54	140
(%)	(15.4)	(17.3)	(25.5)	(6.0)	(87.1)	(4.8)
公立	117	52	31	60	5	208
(%)	(9.6)	(9.2)	(8.1)	(10.1)	(8.1)	(7.2)
私立	918	415	256	500	3	2554
(%)	(75.1)	(73.5)	(66.5)	(83.9)	(4.8)	(88.4)

资料来源:根据日本文部省编《大学资料》1996年9月号整理

(二) 短期大学

日本的短期大学创建于1950年,是仿照美国的初级学院的产物。它是对战后学制改革中不能转成新制大学的旧制专门学校等教育机构采取的一种临时措施。创建后十几年,这种学校未能被列入高等教育机构范围,直到1964年,短期大学法案才在第46届国会上通过,短期大学由此正式得到法律认定。这一年,短期大学已发展到339所,文部省制定了短期大学设置基准,短期大学的发展从制度上得到完善。

短期大学,有的独立存在,有的则附属于四年制大学。其培养目标,“在高中教育的基础上,深入教授与研究专门学术与艺术,培养职业或实际生活中所必需的能力”。招收对象与大学相同,面向高中毕业生,但培养目标有很大区别,它重点在于培养职业或实际生活中必需的技能,学制2年或3年。

1991年修订短期大学设置基准后,在教育课程设置上取消了制度上的种种限制,而由学校自定。在这以前,短期大学开设

普通教育、外语、保健体育、专业教育 4 种课程。普通教育包括人文、社会、自然科学三大学科。实行学分制，每年授课时间原则上为 35 周。授课方法有讲课、课堂讨论、实验、实习等。

为促进教育的开放化，提高教育质量，短期大学实行与其他高等院校学分互换制度，承认在对方院校学习取得的学分。经考试合格者，短期大学毕业生可插班到四年制大学三年级继续深造。

短期大学的毕业条件是，学制 2 年的，需在学 2 年以上，取得 62 学分以上；学制 3 年的，需在学 3 年以上并取得 93 学分以上。另外，短期大学还设置专攻科，招收短期大学毕业生，专攻科毕业后，对满足一定条件者授予学士学位。

从各学科在校生所占比率看，家政、人文两学科约占总数的 50%，在此基础上再加上教育和社会两个学科，这四个学科约占总人数的 80%。比如，1996 年，人文学科占 25.8%、社会学占 13.2%、教养占 3.3%、工业占 4.6%、农业占 0.8%、保健占 6.7%、家政占 23.5%、教育占 15.6%、艺术占 4.8%、其他占 1.7%。

短期大学自创建以来，发展很快。1950 年，创设 149 所，其中公立 17 所，私立 132 所。到 1995 年，已达 596 所，其中国立 36 所，公立 60 所，私立 500 所。它在高等学校中所占的比率是，学校数占 14%，学生数占 13%。

短期大学最突出的特点是：

第一，私立学校为主。学校数和学生数均占绝对优势。

第二，女生占绝大多数。从学科设置来看，如家政、教育、人文等，适合女生学习的课程很多，并且有一半以上的学校只招女生。因此，女学生约占学生总数的 90%，短期大学素有“花嫁学校”之称。

1995 年，以上两者占的比率分别是 84% 和 91%。

第三，向大城市集中程度低。也就是说，短期大学主要分散在各个地区，而大约 60% 的学生来自本地区。

第四，课程设置和教学内容与本地区经济和社会发展紧密联系。根据本地区需要，开设许多适应现代科技发展的新领域或综合科目。教学计划灵活，有全日制、夜间部、函授部，可满足多样化学习需要。

短期大学毕业生，除少数升学继续深造外，主要是就业。1995 年两者所占比率分别是 5.8% 和 65.4%。鉴于上述特点，短期大学在为社会培养专门人才方面发挥了重要作用，受到社会和企业界的欢迎与肯定。它在高等学校结构中所占的重要地位是不可忽视的。

（三）高等专门学校

日本的高等专门学校，创建于 1962 年。当时正值日本经济高速发展、国民收入倍增计划实施期间，科技人员严重不足。它的培养目标是，“深入教授学术与艺术，培养职业上所需要的能力”。招生对象是初中毕业或具有同等学力水平者，学制 5 年。

开设的课程有普通课和专业课，原则上每年授课 35 周。按规定，学完规定的课程，获得 157 学分以上可准许毕业。其中普通课要修完 75 学分以上、专业课 82 学分以上。此外，商船学科，除实习外，毕业需取得 147 学分以上，其中普通课 75 学分以上，专业课 62 学分以上。学生可到其他高等学校听课学习，根据规定，在外校学习获得的学分可计入毕业所需要的学分。

高等专门学校创设当初，只有 19 所工科学校。1967 年，创设商船高等学校，1971 年创设电波工业高等专门学校，后来，根据技术革新的发展，其他学科领域的学校相继出现。1995 年，全国共有高等专门学校 62 所，其中，国立占 87.1%，公立占 8.1%，私立占 4.8%；在校生 55,938 人，其中，国立占 86.8%，公立占 8.0%，私立占 5.2%。从各专业领域划分，机械等工业领

域的学生约占 97%。

1976 年，日本创设了长冈、丰桥两所新型技术大学，招收高等专门学校毕业生，为高等专门学校毕业生解决了升学死胡同难题，打开了升学门户。从近几年毕业生出路来看，就业者约占 72%，升学者约占 24%。毕业生历来受到社会的广泛欢迎，1996 年，社会用人需求达到毕业生总数的 7 倍。

高等专门学校的突出特点是，以国立学校为主，以工科大学为主，招收初中毕业生，从早期实施 5 年一贯制的专门职业教育，培养工程技术人才。

（四）专修学校（专门课程）

专修学校创设于 1976 年，它不属于学校教育法第一条规定的学校（即一条校）范围。该种学校大部分由具备一定条件的各种学校升格而来。专修学校根据招生对象不同，分三种类型，专门课程是其中一种类型，在专修学校中占主流地位，也被称为专门学校，其招生对象是高中毕业生。该种学校的培养目标是，“职业或实际生活所需要的能力，提高教养”。学制 1 年以上，每年授课时间 800 学时以上。

自创设以来，专修学校（专门课程）发展很快。1995 年，共有学校 2 902 所，其中，国立占 4.8%、公立占 7.2%、私立占 88.0%；在校生 664 562 人，其中，国立占 2.6%、公立占 5.0%、私立占 92.4%。可见，私立学校压倒多数。

专修学校（专门课程）的学科设置，可谓五彩缤纷，大致可归纳为八大类别：工业、农业、医疗、卫生、教育与社会福利、商务与外语、服务与家政、文化教养。据日本文部省公布的资料表明，近 20 年来在校生人数最多的类别，前三名顺序是：1980 年，医疗、家政、工业；1985 年，医疗、工业、商务；1990 年，工业、商务、医疗；1994 年，工业、医疗、商务。1994 年，工业占 22.1%，医疗占 21.3%，商务占 19.2%，文化教养占 18.2%。

从近些年来各类别的发展情况看，除了前三位以外，要求学习文化教养的人大大增加。

为多元化评价学习成果，专修学校（专门课程）毕业后，满足下列条件者，可授予专门士称号：①学习年限2年以上；②总学时超过1700学时；③经考试获得优异成绩或认定者。1994年，有23万人获得专门士称号。

专修学校的特点是，完全根据市场原理运作，市场需要什么样的人才，就培养什么样的人才。因此，开设的课程，包罗万象，能满足人们多样化的学习欲望和社会要求，各科教育课程大部分都与取得职业资格有关，教学计划、学习方法灵活，可与其他高等学校互换学分，注重实习与实践，毕业生的“即战力”很强，因而深受产业界欢迎。

通过上述可见，战后实行新学制伊始，日本只有四年制大学一种类型的高等学校。为适应社会经济和科学技术的发展对人才的需要，又创设了短期大学、高等专门学校、专修学校（专门课程），这就使高等学校的类型趋于多样化，形成了多层次的高等教育结构和人才培养模式。

第二节 战后日本高等学校课程设置及改革

战后，日本高等学校的课程，是根据文部省制定的有关设置基准设置的。如，大学设置基准、短期大学设置基准、高等专门学校设置基准等。在这些设置基准中，规定了有关课程设置的内容及相关事项。为适应时代发展变化需要，日本曾多次修改高等学校有关教育课程的规定，促进教学改革。当前实施的高等学校设置基准是1991年修订的。自此以后，日本的高等学校掀起了战后空前的教学改革高潮，从而也把整个大学改革推向了一个新阶段。

前面提到，四年制大学是日本战后新学制下首先创建的一种高等学校，在此，我们将以这种高等学校为中心，来探讨日本高等学校课程设置及其改革问题。

一、大学基准化——引进普通教育

从1948年到1955年，可以说是战后日本高等学校课程设置及改革的第一阶段，该阶段的特点表现为大学基准化。也正是在这一时期，形成了战后高等学校课程设置基本模式。当时，日本大学的设置与审查不是根据文部省制定的标准，而是以大学团体——大学基准协会1947年制定的协会会员内部资格审查标准——大学基准为标准实施的。虽然大学基准仅实施了几年，但它给战后日本高等学校的课程设置及改革带来的影响是深远的。在该阶段，日本高等学校课程设置与战前相比，最大特点是引进了普通教育课程。具体实施情况如下：

1. 教学组织

大学下设学部，学部的种类有法学、文学、经济学、商学、医学、理学、工学、农学等。学部下设专业。实行讲座制。

2. 课程设置与教学内容

开设普通教育和专业教育两大类课程。

普通教育的内容包括人文、社会、自然科学三大学科。大学基准中规定各学科应开设的科目，如下所示。

人文科学：哲学（包括伦理学）、心理学、教育学、历史学、人文地理学、文学、外语

社会科学：法学、政治学、经济学、社会学、统计学、家政学

自然科学：数学、物理学、化学、地学、生物学

为便于学生选修，要求大学的普通教育各学科须开设3科以上，并且文科大学须开设15科以上，理科大学须开设12科以上科目（1950年以后，文、理大学一律改为15科以上）。

专业教育的内容因学部、学科而异。专业教育的课程是根据大学基准协会先后公布的专业教育基准设置的，各专业教育基准规定了标准授课科目、种类、学分等要求。例如，1947年，首先公布了社会事业学、兽医学、药学专业的教育基准。医学、神学、佛教学、艺术学、家政学、体育学、新闻学是1948年，齿学、学艺是1951年，卫生看护学是1953年，图书馆是1954年公布的。

虽然各专业在课程设置、教学内容方面难以一概而论，但它们在战后却呈现出一个共同点，这就是各专业课程基本上保持了战前原貌。比如，教育学科，共设置了①教育哲学、教育史；②教育心理学；③教育社会学、社会教育；④学校教育；⑤教育行政、财政学等5个学科专攻。作为专业教育的授课科目，各个学科专攻开设的授课科目有：

①教育哲学、比较教育学、教育史；

②教育心理学、发展心理学、临床心理学、教育指导；

③教育社会学、社会教育；

④学校教育、教育课程、教育方法、分科教育、视听觉教育；

⑤教育行政、财政学、教育制度。

此外，还开设相关科目，如教育思潮、学习心理学、教育评估、群体心理学、产业教育、教育统计、教育计划等等。

3. 学分制

除医学、齿学领域外，各大学实行学分制，各门课程计算学分的方法是：

①1学时授课按需要2学时课外准备时间计算，每周授课1学时，授课15周为1学分。

②数学演习等演习课，2学时按需要课外准备1学时时间计算，每周演习2学时，15周为1学分。

③化学实验、机械实习、农场实习、机械制图等在实验室或现场授课时，每周3学时，15周为1学分。

4. 毕业条件

在学4年以上，并取得120学分以上（包括毕业论文或毕业设计学分）者，毕业时授予学士学位。具体要求是，文科学生，须修完普通教育3大学科中每大学科2科目以上（包括外语）合计10科目以上，并取得40学分以上；专业教育须修完15科目以上、取得80学分以上。理科学生须修完普通教育3大学科中每大学科2科目以上（包括外语）合计9科目以上、36学分以上；专业教育须取得84学分以上。

5. 教学计划与安排

为实施上述普通教育和专业教育，就大多数大学而言，一般是在前1~2年，让学生集中学习普通教育科目，而后2年学习专业课，实施专业教育。这种教学安排，类似于把旧制高中3年高等普通教育缩短为1~2年在大学前期实施，然后用后期2年时间实施旧制大学为期3年的专业教育。

以上是战后初期大学课程设置情况，其合理化程度如何，有待于时间和实践的检验。

二、大学设置基准省令化——增加专业基础教育

1956年，文部省公布了大学设置基准。自此到1970年为止，是战后日本高等学校课程设置及改革的第二阶段。

（一）背景

根据大学基准设置的教育课程，受到美国很大影响，体现了日本战后新制大学的理念，即所谓既重视普通教育，又保证专业教育水平。但仅实施几年，就引起各界关注。议论最多、最集中的问题是普通教育。有一种意见甚至指责大学课程过分偏重普通教育而忽视了专业教育，引进普通教育影响了专业教育的学习时间。特别是50年代后，这些批评意见进一步尖锐起来，产业界

屡屡提出要求强化专业教育的建议。例如，在 1952 年至 1956 年期间，仅日本经济联合会就曾三次提出实施教育改革的要求。1952 年 10 月 16 日，该团体在“关于重新探讨新教育制度要望书”一文中指出，新制大学毕业生应成为推进企业发展的人才，但目前培养产业人才方面，遗憾之处甚多。普通学科与专业学科缺乏一贯性，应强化专业教育。两年之后的 1954 年 12 月 23 日，该团体在“对当前改革教育制度的建议”一文中指出，不可否认普通教育的必要性，但为谋求大学教育的效率化，需要调整普通教育与专业基础教育学科，从而进一步充实专门教育。继而，1956 年 11 月 9 日，该团体又在“关于技术教育适应新时代要求的意见”报告中，重点对理工科大学的教育内容提出改革要求。指出，新制大学与旧制大学相比，专门教育的授课时间大约缩短了 30% 到 40%。因此，应加强专业教育，把学生在校外实习纳入正规课程。这三个报告，代表了产业界要求改革大学课程设置与教育内容的见解，它一方面强调普通教育与专门教育应有连贯性，另一方面还指出了普通教育、专业教育和专业基础教育三者的关系，并明确指出应加强理工科大学的专业教育和专业基础教育。

对此，曾参加大学设置基准审议工作的佐佐木吉郎后来回忆说，当时，国际上围绕 ICBM^① 问题，东西两大阵营出现对立与竞争，使得加强专业教育成为重中之重。美苏双方强调教育制度研究，东德也强调加强专业教育。他的回忆，反映了当时日本实施课程改革的大前提、大背景。

在上述国内外背景下，1956 年，文部省在原大学基准的基础上进行了大幅度修改，然后以文部省省令形式，制定、颁布了大学设置基准，使大学设置与审查标准法令化，这就是日本学者

① 洲际弹道导弹英文缩写。

经常提到的大学设置基准省令化。

(二) 大学设置基准与大学基准的区别

大学设置基准与大学基准的主要区别是：

1. 在教育组织方面，除原来的讲座制外，增加了科目制。
2. 教育课程在普通教育、专业教育的基础上增加专业基础教育。这也是大学设置基准省令化的突出特点。

3. 对普通教育作了调整，规定在三大学科中由原来的每学科至少设置 5 科以上减少到 3 科以上，总共 15 科以上减少到 12 科以上。应开设的科目规定为：

人文科学：哲学、伦理学、历史、文学、音乐、美术

社会科学：法学、社会学、政治学、经济学

自然科学：数学、物理学、化学、生物学、地学

4. 文、理科毕业条件一视同仁了。即不管是文科还是理科学生，毕业条件一律规定为在学 4 年以上，获得 124 学分以上，其中普通科目 36 学分，外语 8 学分，体育 4 学分，专业教育 76 学分以上。

5. 可用专业基础教育科目 8 学分代替普通教育学分。

大学设置基准的主要特点是，强化了专业教育，相对来讲，对普通教育有所削弱。这种特点表现在增设专业基础教育课，减少普通教育科目和允许用专业基础课学分代替普通教育科目学分等方面。其次是实行科目制，由此可避免讲座制的封闭性产生的负面影响。

(三) 教学改革

大学设置基准实施后，从制度上为高等学校的教学改革提供了保证，但大学内外对普通教育和专业教育的认识以及在实践中出现的问题，即普通教育和专业教育相互脱节，学生学力下降、学习热情低下等问题，却难以迅速得到解决。在这种情况下，部分大学积极地对普通教育实施了各种改革尝试。例如，有代表性

的改革有，御茶水女子大学开设综合课供学生选修，学分计入普通教育科目学分；东京大学设置教养学部；东京工业大学把旧有的狭隘学科合并成更广范围的学问领域，称之为“系”，并将专业和普通教育课程穿插安排在四年教学之中，进行新尝试等。这些改革，主要是针对普通教育的，多数是把原有的课程进行了跨学科、综合性改革。例如，御茶水女子大学从1956年到1963年开设的综合性课程有：“希腊与罗马文明”、“近代社会与人”、“现代社会动向与人际关系”、“现代自由与进步”、“东与西”、“希腊与罗马文化”、“现代社会的人与自由”。

在此，还应当特别指出的是，在这一时期，不仅对普通教育进行了改革尝试，还对专业学科设置及内容进行了大幅度调整。1955年以后，日本经济进入高速增长期，随着产业结构的高度化，即第一产业相对后退，第二、三产业迅速发展给就业结构带来了划时代的变化，社会对理工科大学毕业生的需求量大大增加。为促进和实现经济进入高速增长，1957年，日本政府制定了从1957年到1962年的新长期经济计划。在该计划未达到目标年头的1960年，日本政府根据新长期经济计划实施情况，在其基础上，又制定了从1960年到1970年国民收入倍增计划。根据倍增计划，文部省对人才需求进行了测算。测算结果表明，现有的法、文、经、教育、农学、家政领域学生过剩，而理、工、医学等领域却严重不足。即从1960年到1970年，至少需要理工科大学毕业生46万人，但以当时的增加速度测算，供给人数只能达到29万人，与需求相差17万人。相反，对法学、文学、经济学科等毕业生需求总共不到70万人，而预计可有100万人毕业。为解决实施如上两次经济发展计划期间理工科大学生供不应求问题，日本自1957年和1961年起分别实施了8千人和2万人两次增招理工科大学生计划，对学科和专业设置也作了相应调整。主要做法有：第一，大量增设理工科学部和专业，提高理工科的结

构比例。在工科方面增设的专业主要有机械、化学、土木、建筑、电气、电子、计算机、钢铁冶金、原子、环境保护、纤维等。理科方面有数学、物理、化学、生物、地学、天文、信息科学等。第二，在增设传统学科的基础上，大量设置新兴学科和专业。通过上述两次增招理工科大学生计划的实施，理工科专业，特别是机械、精密机械、电气、通信、电子控制、应用化学、化学工学、应用理学、土木建筑、船舶、航空、经营工学等学科得到很大发展。对这一阶段日本大学的学科调整，曾任日本文部大臣的永井道雄教授在他所著《日本的大学——产业社会里大学的作用》一书中称其为“大学学科结构的革命性变化”。通过有计划地增招理工科大学生，理工科学生比例逐年增加。1957年，理工科毕业生在应届毕业生中所占的比例是26%，1971年达到32.1%。

60年代中后期，随着日本国民收入和生活水平的大大提高，要求升大学深造者猛增，而现有大学的条件远远不能满足需要。为此，大学在经费、教学和管理等方面出现一片混乱状态。最后，终于以反对学费上涨为导火线爆发了以东京大学为首的席卷全国国、公、私立大学的大学纷争。大学教育陷入危机状态。与此同时，还引发了一系列政治问题。如，反对日美安保条约、美军侵越、美国冲绳基地问题、国家强占农田修建成田机场、政府对大学专制等。大学发生的这些问题，引起社会广泛关注，各界和民间有识之士纷纷向政府提出实施教育的报告与建议。

三、修改大学设置基准——强调课程综合化

针对大学存在的种种危机和问题，日本政府一方面对大学方面实行恐吓和镇压政策，另一方面又积极采取措施，缓和各种矛盾，着手解决大学教育中出现的问题，谋求高等教育由60年代的量的发展到70年代质的提高，以适应日本经济结构、产业结构向知识集约型发展。从70年代到80年代，是战后日本高等学

校课程改革的第三阶段，其最突出的特点就是强调课程综合化。

（一）三次修改大学设置基准中有关课程设置的内容

进入 70 年代以后，日本曾三次主要修改大学设置基准中有关教育课程的内容，从而促进教育课程综合化，普通教育弹性化，教学计划灵活化。

第一次修改大学设置基准是在 1970 年 8 月，1971 年 4 月开始实施。主要修改内容有：

1. 允许普通教育开设综合科目。
2. 各科目的学分由各大学自行规定。
3. 外语、专业基础课、专业课在 12 学分内可代替普通教育科目的学分。
4. 开 2 门外语时，其中一门外语的学分可计入专业教育学分之中。

从以上几点可以看出，第 1、3、4 条是在强调普通教育的综合化，倡导加强外语教学、专业课和专业基础课。第 2 条是在缓和政府对大学教育活动的限制，给大学更多的自主权。

第二次修改大学设置基准是在 1972 年 3 月，修改的主要内容是：

大学之间实行学分互换制度，允许学生到其他大学（包括国外大学）学习，促进大学间交流，促进教学质量的提高，在 30 学分以内承认在对方大学取得的学分。

第三次修改大学设置基准是 1973 年 11 月。修改的主要内容是：

1. 谋求普通教育和专业教育弹性化，普通教育科目可视为专业教育科目，而专业教育科目也可视为普通教育科目。
2. 除实施传统的 2 学期制外，可实行 3 学期制。
3. 除传统性学部以外，还可设置其他类型的教育研究组织（如，1973 年创建的筑波大学设置的学群、学系）。

这次修改大学设置基准，第1条强调了教育课程综合化，各学问领域相互渗透，第2、3条为实现第1条提供了条件和保证。

70年代初，日本如上三次修改大学设置基准内容，反映了社会与经济时代的时代要求。进而，于1982年11月和1985年2月，又分别修改大学设置基准，前者把大学之间的学分互换范围扩大到了短期大学、高等专门学校等其他高等教育机构，后者则准许大学聘用学校和研究所以外既有丰富知识和经验，又有教育研究能力者到大学任教，从而为大学深入开展教育课程改革，提高教学质量提供了制度上的保证。

（二）70年代、80年代大学课程改革

1971年6月，日本公布了中央教育审议会（文部省咨询机构）发表的“关于今后学校教育综合扩充、整備的基本措施”报告书，正式宣布日本开始实施“第三次教育改革”。进入80年代后，面临新技术革命的挑战，世界发达国家几乎都被卷入一股教育改革浪潮。日本也不例外地汇入其中，提出了技术立国发展战略。1984年，在中曾根前首相的建议下，总理府设置了为期3年的内阁总理大臣咨询机构——临时教育审议会，该审议会的任务是综合地研究、审议教育改革方针与措施。临时教育审议会到1987年解散为止，共提出四次教育改革咨询报告。根据咨询报告内容，1987年，日本政府制定了教育改革大纲——“关于当前教育改革的具体化措施”。此外，经济界日本经济团体联合会、经济同友会、经济调查协议会、关西经济同友会等组织，也相继提出各种教育改革要求。在这种背景下，日本大学在这一时期进行了改革实践。

1. 创办样板大学——筑波大学及其效应

为克服60年代末发生的学潮混乱，推动整个日本大学改革，改变以往大学封闭于狭窄专门领域，教育与研究停滞不前以及与社会脱离现象，通过“开放性大学”，使教学与研究产生新的活

力。1973年，日本政府在距东京60公里的世界著名筑波科学城创建了样板大学筑波大学，为大学改革进行了先导性试验。

筑波大学在教学与研究组织上，不设传统的学部和讲座，而设学群、学类，把教学组织和研究组织分开。即：

教学组织：学群、学类、研究生院（学生组织）

研究组织：学系（教师组织）、特别研究项目（研究组织）

按专业研究领域，共设有26个学系，如，教育学学系、生物科学学系等。学系教师不局限于狭窄的专业研究领域，而是尽可能进行相互交流，实施跨学科学际研究，同时，他们还在教学组织学群、学类、研究生院担任教学工作。

特别研究项目是流动性、综合性的，研究人员不限于学系或校内，还聘请校外、国外研究人员参加。一个研究项目一般5年完成。

教学组织共设六个学群。即第一、第二、第三三个学群、体育专门学群、艺术专门学群、医学专门学群。第一、第二、第三学群的学科内容分别是：第一学群属基础科学，下设人文、社会、自然三个学类；第二学群是文化、生物学群，下设比较文化、人学、农林、生物、日语与日本文化五个学类；第三学群是经营、工学学群，下设社会工学、国际关系、信息、基础工学、工学系统、比较文化六个学类。从各学群、学类名称看，其特点是综合性很强。每个学类的课程，是由该学类的课程委员会根据科学的发展和社会需要以及学生的潜在能力与适应程度设置的。每个学生分属于某一个特定学类。各学群开设的授课科目有专攻科目、专业基础科目、相关科目（A、B）、公共科目（即综合科目、体育、外语、国语、信息处理），它与其他大学学部开设的普通教育科目、外语、保健体育、专门科目有很大不同，这些授课科目，根据需要，可实行综合化教学计划，“把普通教育和专业教育有机结合起来”，“把普通教育内容置于专业教育之中”。

“取消普通教育和专业教育的严格界限”，使人文、社会、自然科学相互渗透，相互结合，废除前期两年和后期两年的教学安排，实行4年一贯制综合教育，促进教师之间、教师与学生之间的交流。

继筑波大学之后，名古屋大学废除了教养部制，设立综合科学部。原担任普通教育课的教师归属综合科学部。把研究组织改组为人文科学系、社会科学系、数理科学系、物理科学系、物质科学系、自然结构科学系五个学系，同时将构成这些学系的单位由学科制改为大讲座制。代之教养部实施普通教育的是综合科学部、综合语言中心、综合体育保健中心和综合科学研究科，从而把普通教育和专业教育结合起来，实行四年一贯制教学。

广岛大学自1971年就已开设了三个门类的综合课，如，地球与环境、生物和情报等。1974年又设置了综合科学部，开设了地方研究、社会文化、情报行为科学、环境科学四门课。1979年，曾出版了《广岛大学综合课程现状》一书，书中全面介绍了当时广岛大学开设综合课的实施状况。

此外，其他大学也相继开设综合学部、学科，或把普通教育贯穿于四年大学教育之中授课。例如，横滨国立大学、大阪大学、上智大学、岩手大学、新泻大学、富山大学等。据统计，1986年，实行综合化教学计划改革，即把普通教育和专业教育穿插授课的大学有440所。1987年，共有217所大学开设综合科目942个，平均每个大学4.3个。这些改革，可以说是创建样板大学筑波大学产生的效应，代表了日本大学课程改革的方向。

2. 大量设置新兴学科和边缘学科

随着现代科学技术的革新以及“知识集约型”产业的发展，涉及的学术领域越来越广泛，各学科之间相互影响、相互作用和相互渗透。60年代后，世界上新兴学科、边缘学科应运而生。主要有信息科学、信息管理学、国际关系、科学技术（特别是原

子科学)、社会福利、环境科学、资源开发、海洋开发、旅游等一些领域。这一时期,日本大学也主要围绕这些领域设置了大量新兴学科和边缘学科。70年代以后,随着城市化的发展,日本大学又出现了城市工学、社会工学、交通工学、安全工学、环境工学等以城市问题为中心的新兴学科以及以人文研究为对象的教育人间学、公共关系学、图书馆学等适应时代要求的学科。

3. 选修方法和学分要求灵活化

对普通教育和专业教育的选修方法和学分要求逐步实行了灵活化。

普通教育实行灵活化,主要表现在扩大选修范围和学分要求上。根据需要,各大学做法不同,有的大学规定一至两门为必修,其他任选,只要求修完一定的学分。而有的大学,只规定学分,对选修科目不加限制。

专业教育的改革各种各样,一般说来,大致有这样几种倾向:①减少必修科目,增加选修科目;②在学分的计算方法上,减少授课时间,而增加课外学习时间;③把毕业设计、论文规定为必修;④减少毕业所需要的学分等。

大学间的学分互换,1975年只有56所国立大学实施。进入80年代以后,实施学分互换的大学逐渐增多。1985年达到102所,涉及1289人。

从这一时期大学课程改革实践来看,1973年前后构成改革高峰,而80年代则主要以临时教育审议会的成立为标志,为把“第三次教育改革”推向高潮,实施改革的内容主要是围绕尊重个性,适应时代的变化即国际化、信息化、向终身学习体系过渡等几个方面展开的。

第三节 当前日本高等学校的课程改革

一、改革背景与目标

近几年来，日本大学教育改革，从议论、研究阶段进入了实质性改革阶段。日本学术界普遍认为这次改革是战后空前的、规模最大的一次。文部省官员称文部省已把改革的球抛给了大学。此次大学改革涉及到大学教育的各个方面，改革的中心是教育课程、教育内容、教学计划、教育方法等问题。

那么，这场轰轰烈烈的大学改革运动是在什么情况下展开的呢？

（一）学术研究高度化和学际化发展的需要

随着学术研究高度化和学际化的进展，必然要求大学增加教育研究内容，并且向高度化、综合化、学际化发展。特别是以尖端性研究能力为自豪的所谓研究型大学四分之三集中在美国，而日本只有几所的事实，给予了日本很大刺激。

（二）来自大学自身的改革要求

长期以来，日本的大学教育是在政府严格管理下实施的，制度死板划一，千校一面，千人一面，缺乏个性。学生由大学前的“考试地狱”一跃为大学这一“人生娱乐期”后，不好好用功学习者比比皆是。而教师又往往偏重研究不热心教育，这势必导致教育质量下降。对欧美大学教育比较了解的日本大学教授们深刻认识到，如此下去，日本将会在国际科技竞争中落伍。

（三）来自产业界对人才培养的要求

面临经济高速发展以来国际经济竞争、尖端科技竞争以及国际化、信息化的发展，为在竞争中占有领先地位，产业界进一步认识到人才培养和基础研究的重要性，因此，对大学教育的期望值不断升温，要求大学一方面要培养既掌握高水平知识和技术，

又有宽阔视野、综合判断能力、独创性的专门人才；另一方面又要培养新领域、新科技方面的高级专门人才。

（四）学生多样化需要

随着日本高等学校升学率的提高与普及、向终身学习社会过渡、入大学前高中课程多样化，以及在职进修人员、留学生在学生中所占比率的提高，要求高等教育要适应和满足学生多样化需要，根据学生的能力、兴趣、出路、志向等实施教育。

在上述国内外、校内外对大学提出改革要求的背景下，80年代末，继临时教育审议会之后，文部省根据临时教育审议会建议，于1987年9月成立了专门调查研究、咨询大学教育改革的机构——大学审议会。同年10月，该审议会接受文部大臣“关于实现大学教育研究高度化、个性化、活性化等具体方针”咨询，开始对大学改革实施具体调查研究。到目前为止，大学审议会已向文部省提交了有关大学改革报告十几篇，仅1991年，就有“关于大学教育的改革”、“关于短期大学教育的改革”、“关于高等专门学校教育的改革”、“关于1993年以后高等教育有计划的整备”等10篇。根据这些报告和建议，1991年日本分别修改了各类高等学校设置标准，缓和了政府对高等教育的限制，实现了设置基准大纲化、课程设置自由化。

二、大学课程设置自由化

1987年大学审议会成立后不久，就首先提出了应大幅度修改大学设置基准的建议，经过几年的努力，1991年3月得以实现。此次修改大学设置基准，主要是在软件上做了大手术，以它为契机，引发了目前这场涉及90%以上大学的课程改革。

大学设置基准的修改条款主要是第六章教育课程。该章第9条规定：大学为达到本学校、学部、专业的教育目的，开设必要的授课科目，系统地编排教育课程。由此，取消了旧大学设置基准中对大学课程设置、教学计划编排的规定与限制，大学可以自

主地编排课程了。此次修改大学设置标准，解决了战后几十年来反复酝酿、争论的问题，日本学术界称这次修改大学设置基准为大学设置基准大纲化、大学课程设置自由化，是战后大学改革中一次重大改革。不言而喻，其他高等学校的设置基准也都做了相应修改。这样一来，各大学可以按照自己的办学方针和理念以及对各学科领域的不同理解设置专业课程。这种改革，必然会改变以往大学课程、教学计划死板划一的局面，并带来大学课程的多样化、个性化。

另外，由于在制度上认可了各个大学编制教育课程的自由化，那么，保证教育质量便成为关键问题。于是，作为“自由化”的附带条款，在大学设置基准第一章第2条规定了各大学有对本校教育研究活动等实施自我检查及评价的义务。大学设置基准明文规定大学进行自我检查及评价条款，这也是此次修改大学设置基准的又一主要内容。在大学自我检查与评价工作中，把教育课程、教育活动及内容列入重点评价对象，这是不言而喻的。

三、当前大学教学改革现状

目前，日本高等学校的教学与课程改革，主要表现为如下几个方面。

（一）废除教养部制，实行综合化教学

战后，日本大学一般开设普通教育、外语、体育保健、专业教育、专业基础教育5种课程。一般来说，把普通教育安排在前2年集中学习，而后2年实施专业教育。特别是，1964年文部省又把教养部制度化，规定学生入学后先进入教养部集中学习1年半至2年普通教育课程，然后再到专门学部学习专业课程。这样，等于从组织形式上保证了这种教学安排的固定化。然而，在实践中，普通教育的内容与高中所学内容重复，使学生失去学习热情，而与专业教育又出现互不联系、两张皮现象，致使专业教育质量下降。这种一成不变的教学模式造成了教学计划呆板，缺

少活力。总之，课程安排与教学计划产生了诸多弊端。长期以来，一直对有关问题进行着争论，批评和否定战后普通教育的呼声从未间断过。自筑波大学率先实施综合化教学计划，大胆实施改革后，部分大学也曾进行各种尝试，但并未在各大学普遍推广下去。近几年来，废除教养部制，实行综合化教学计划之风已势不可挡，它构成了此次大学改革的切入点和中心。1997年，已有475所、占大学总数90%以上的大学已经实施了这种改革。尽管各大学具体情况不一，难以一概而论，但一般来说，废除实施普通教育的教养部后，都对它进行了改组。改组的方式大致主要有三种类型：一种是把原教养部的教师分别配置于现有的学科专业；再一种是在撤消教养部的同时，对全校系科进行新改组；另一种是干脆把它改造成新学部或研究科。在教学计划方面，几乎都采取了普通教育和专业教育穿插进行、“楔子型”方式。即在一、二年级时，就让学生接触专业教育课程，从而激发学生对专业知识的好奇心和兴趣。同时开设人文、社会、自然科学等有关普通教育课程，把普通教育和专业教育有机结合起来，实行四年一贯制教育。在这里，普通教育从形式和内容上都发生了变化。在名称上多数使用“基础课程”、“主要课程”、“共同课程”、“核心课程”等，而在内容上，针对学科的发展、社会的变化和学生的需求，更有了针对性和适应性，综合课程大量增加。

（二）开设新型课程

学生是大学的顾客和消费者，日本的18岁人口，即大学生源，经过80年代持续增加后，以1992年为高峰，面临逐年下降的趋势。据预测，到2005年将由1992年的205万人减少到129万人。由于18岁人口减少，日本高等教育被称即将迎来“寒冬时代”。为适应学科发展和社会需求，求生存与发展，各大学积极地开设新课程和学科专业，大学学科专业的名称明显地呈现多样化倾向。同时，旧有学科专业纷纷改革，更换名称的也在增

加。从新型课程的性质划分大致有三种倾向。

第一，综合性课程。1995年，开设跨学科、综合性课程的大学占大学数的70%以上。这些课程，大部分都是带有国际、情报、文化、环境、政策等名称的所谓新学部、专业。比如，“文化与交流”、“环境与人”、“人间教育科目”等。从内容上看，这些综合课程大都与现代社会文明所具有的各种课题有关。

第二，志愿义务服务性课程。早在50年代，日本就模仿美国，实施产学协作、“夹心面包式”教学。近些年来，越来越多的大学把学生志愿义务服务活动以及与这种活动相关的课程列入教学计划。各校做法不一。例如，信州大学开设了“现代社会论特别实习Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ”课程。要求学生根据自己的经验，考察企业、产业活动以外的社会活动（各种志愿为社会服务活动、国际交流活动等），然后提交考察报告。富山大学开设的课程是“生活与福利”、上智大学是“援助行动论”、东海大学是“国际志愿义务服务与报告”、神户大学是“社会问题自主研究”等。通过这些课程，学生不仅可以直接参加社会与产业活动，而且又可到医院、养老院、福利机构去实习、体验生活，获得社会知识，把所学知识与实践结合起来，增长才干。1996年，开设志愿义务服务活动课程的大学有100所，开设与志愿义务服务有关课程的大学有72所。

第三，特色课程。为办出本校特色，提高学校声誉和教学质量，很多大学开设了人无我有，人弱我强的特色课程。比如，就某一特定专业领域，以小人数、课堂讨论式教学的当场答疑课。有的则聘用校内外著名专家学者面向非专业学生或专业学生讲授各专业领域最新最尖端科研成果或专业知识等等。

（三）强化外语教学

随着各个领域国际化的发展，“地球村”上不同文化之间需要建立互相尊重和互相理解关系。为此，日本大学越来越重视外

语教学。到 1994 年为止，日本已有一半以上的大学实施外语教学改革。具体做法有：增加外语课程和教学时间，利用现代化教学手段教学，根据听、说、读、写、译不同教学目的分班，按能力分班，实行少人数教学，增加以亚洲国家为代表的语种、进行短期语言培训，增加 TOELC、英语检定考试课程等。

（四）强化信息处理教育

由于多媒体的广泛应用和信息化社会的发展，日本大学越来越重视对学生进行选择、利用、处理信息能力的培养。近些年来，强化信息处理教育的大学迅速增加，到 1994 年为止，大约有 60% 以上的大学规定信息处理为全校学生必修课。几乎所有大学都备有信息处理教育专用教室。许多学校、学部，平均每个学生一台微机，24 小时向学生开放。比如，信州大学经济学部，备有两个信息处理专用教室，其中一个教室课外也可利用。另外，每个学生都有一台笔记本电脑。为在实践中培养信息处理能力，要求学生用电脑查询文件，通过校内网络提交学习报告，联系有关事务性工作等。

（五）改革教育方法

实施课程改革，教育方法的改革也是重要一环。为提高教学质量，日本大学在教育方法上的改革有：

第一，授课计划公开化。过去，日本大学学生选修学习科目，只是根据大学公布的“履修要项”填写申请表，该科老师要讲什么内容，怎样讲，在选修前学生并不清楚。作为教育改革一环，大部分大学要求教师提供授课计划，并把各位教师的授课计划装订成册公开发表，供学生参考。有的全校装订一册，有的是全系装订一册。要求各位教师提出的授课计划内容包括：授课科目、担任教师、授课目的、授课概要、每次授课内容、成绩评定方法、参考书与文献、学习注意事项等。

第二，多学期制。这种制度是把一学年分成若干学期，按学

期结束一门课程。这样，可以在短时间内集中授课，提高教学效果。例如，实施3学期制的有筑波大学第一学群、丰桥科技大学工学部、国际基督教大学教养学部、金泽工业大学工学部。1997年，大约有一半（282所大学）大学采用了多学期制。

第三，实施少人数教学。以学生为主体，实施小班级即20名学生以内授课的大学增加。特别是外语教学，1988年实施少人数上课的大学有59所。1996年增加到211所。另外，实验、实习、毕业论文指导等以少人数授课的大学也在增加。为了促使学生自主学习，培养解决问题的能力，有的大学还开设以“基础课堂讨论”为名称的课程，少人数学生和教师一起就特定题目提问、回答问题，展开对话式讨论。

第四，为学生补课。由于高中教育的改革，教育课程弹性化，选修科目增加等原因，根据一项调查结果表明，有32%以上的学部学生入大学前没有学过大学的专业基础课，因而在大学学习困难。所以，采取为这些学生补课措施的大学增加。例如，新泻大学以专修学校高等课程毕业生为对象，设置英语、数学、物理、化学补课课程。东海大学为使学生能利用电脑学习程序自学，开设了CAI数学、CAI物理学、CAI化学课。到1996年为止，根据入学前在高中学习科目为学生开设授课科目的大学约占41%。

第五，学生评价教学。让学生评价课堂教学，然后把评价结果又反馈到教学当中去，这是日本大学一种促进教学内容和方法不断得到改进的方法。采取这种措施的大学逐年增加。1992年有38所大学，1996年增加到222所。各大学评价的项目各异，一般包括对授课的满意程度、授课内容是否构成体系且通俗易懂、教材教具、教师的责任心、语言表达能力等。学生对教学给以评价的结果，许多大学都按学期收录进录像带，或装订成年度报告书向学生和教师公开发表。

（六）注重创造性教育

近十几年来，日本非常注重创造、创新型和有个性的人才的培养。1995年，文部省的咨询机构“大学理工科领域培养创造性人才产学恳谈会”在其“关于培养创造性人才、改革大学教育紧急建议”报告书中强调，培养创新型人才应该做到：1. 让学生体会“发现与创造的喜悦”心情；2. 要创造学生能自由想像以及与教师、同学自由交流的教育研究环境；3. 要站在全球高度培养人才；4. 要培养具有宽阔视野和高尚品德的人才。面向21世纪世界各国在各个领域的激烈竞争，日本各大学都在积极推进实施创造性教育。主要做法有：

①从早期阶段开始实施基础性与创造性教育。例如，东北大学工学部实施的“创造工学研修”，新泻大学工学部实施的“专修学校高中课程毕业生补习授课”等。

②通过实习、实践、实验实施创造性教育。例如，筑波大学工学系统学类举办的“知识软件比赛会”，名古屋大学工学部开设的“电气、电子工学实验第3”课。

③促进教师之间、大学与大学之间的相互交流，改进教学方法。

④加强校外实习，聘请校外德高望众有识之士任教，用产学协作方式，实施创造性教育。例如，秋田大学矿山学部举办的“大学企业家养成讲座”，长冈科技大学工学部实施的实务训练等。

第四节 日本高等学校课程设置及改革发展趋势

通过上文研究，我们可以了解到，战后，以四年制大学为代表的日本高等学校课程，为适应社会、经济、科技或自身发展需要，以大学设置基准的制定、实施以及几次主要修改为动因，在

经历了多次改革尝试后，终于在 90 年代初开始实施轰轰烈烈的改革。回顾战后几十年来根据国内外、校内外环境的变化、日本高等学校课程改革历程，联系当前改革现状，其发展趋势可归纳为如下几个特点：

一、个性化

重视个性是 1984 年临时教育审议会提出的日本实施教育改革的最重要原则。在此，我们可以指出，个性化是日本高等学校实施课程改革发展趋势的第一个特点。

伴随着日本高等教育的大众化和 18 岁人口的减少，今后，日本高等学校的生源将会减少，并出现多样化倾向。主要表现在：①高中教育的改革及其课程的多样化和灵活化，会给毕业生的学习经历带来多样化。升入大学后，根据专业学习需要，需要补习某些课程的学生增加；②由于终身学习社会的到来，具有各种才能和学习经历的学生以及没有明确入学目的、出路的学生增加；③对在特定领域已显示卓越才能的学生，需要尽早为他们提供接受大学教育的机会。为适应上述多种需要，各大学将会逐步转变观念，在激烈的竞争中，进一步明确办学思路、理念、目标，从制定招生计划时起就需考虑应吸收哪部分学生入学，开设哪些课程，培养什么样的人，在课程设置、学习内容、教学计划安排等方面，显示出各自的特点，即树立和追求特色校。这样，每个专业、学部、大学必然呈现个性化趋势，这种趋势也必将带来整个大学形象、结构的多样化局面以及人才培养的个性化，促使人的兴趣、爱好、才能得到发展。教育课程的个性化，是各大学办学精神、教育观念、培养目标的具体体现以及魅力之所在，是大学求生存、谋发展的需要，是时代赋予的历史使命。学校的形象、实力、竞争力也将通过它体现出来。

二、综合化

综合化是日本高等学校课程改革发展趋势的第二个特点。所

谓综合化，是指课程内容的综合化、实行综合化教学计划，设置综合化学科专业和学部。

战后，特别是70年代以来，日本高等学校在课程综合化改革方面，进行了一系列尝试。课程内容的综合化，是以教育要适应经济、科技、社会的发展变化为背景的，因为与现代社会文明相关的一系列问题，某单一学科不可能解决。如前面提到的御茶水女子大学开设的综合课程，筑波大学、名古屋大学等开设的综合课程以及各大学开设的新兴课程等。为了培养学生综合判断能力和观察能力，开设综合课程的大学已占居多数，综合课程的名称大都与人类求生存、社会的可持续发展以及现代社会文明有关。如，地球与环境、生物和信息、信息与行为、生命科学、人间教育、人与环境等。

实行综合化教学计划就是把普通教育和专业教育有机地结合起来，实行四年一贯制教学，在内容上使各学科相互渗透，取消传统上把普通教育和专业教育截然分开的教学计划。

此外，产业结构的变化以及科学技术的发展，不仅对大学课程的综合化带来深远影响，而且也促进了学科专业和学部教育组织的综合化建设，冠有“综合”字首的学部逐年增加，例如，综合科学部、综合政策学部、综合管理学部、综合人间学部、综合信息学部等。

三、信息化

信息化是日本高等学校课程改革发展趋势的第三个特点。信息、情报历来被广泛认为是耳目、参谋，是无形财富、第二资源。由于信息科学已渗透到各个领域，在现代社会中，它显得格外重要。日本号称已进入信息化社会，因此，对信息科学人才的需求不断增加。

80年代以后，在相当一段时期内，社会对高等学校有关信息学科毕业生的需求大大超过其毕业生总人数，有时供、求量竟

差十几倍。为此，各大学纷纷设置或把旧有学科改组为有关信息学科专业，扩大招生名额。与其他领域相比，该领域增加新学科最多。1994年，冠有“信息”字样的学部有32个，学科263个。例如，学部名称有：信息工学部、信息学部、综合信息学部、经营信息学部、信息科学部、社会信息学部、信息文化学部、环境信息学部、文化信息学部、图书馆信息学部、经济信息学部。1995年，增加学部5个、学科7个。1998年预定增加学部8个、学科13个。其中，8个学部的名称是：软件信息学部、经营信息学部（2个）、信息科学学部、国际粮食信息学部、经济信息学部、国际信息学部、信息社会政策学部；13个学科的名称是：软件信息学科、经营信息学科（4个）、信息系统学科、区域信息学科、生物企业信息学科、经济信息学科、国际信息学科、信息社会政策学科、信息设计学科、电子信息工学科。今后，日本将会继续加强信息和计算机教育，重视对学生进行信息处理、选择、利用能力的培养，各个领域会有更多的有关信息化学科专业被开发出来。

四、国际化

国际化是日本高等学校课程改革发展趋势的第四个特点。

日本为在21世纪的科技、经济等领域抢占世界制高点，80年代以来，大力推行高等教育的国际化，把培养世界通用的日本人、富有国际性的日本人作为重要目标。一方面，加强对学生进行日本文化、日本历史教育，目的是培养作为日本人的民族自豪感和爱国心，另一方面，同时又强调外语教育、外国文化教育和国际交流，培养所谓“受国际信赖、并能为国际社会做贡献的日本人”。

在课程改革方面，表现出来的动向，除了加强外语教育外，还大量设置有关国际关系领域的学科专业。有关国际关系和文化领域的学科与有关信息、环境、人类、政策等领域的学科并驾齐

驱，作为新兴学科迅速发展起来。80年代末以来，有关国际关系领域的新学科专业以及招生名额逐年大量增加。

1994年，日本大学共有有关国际关系领域的学部27个。例如，国际学部、国际经济学部、国际经营学部。1998年，预定新设学部10个、学科16个。其中，10个学部的名称是：国际文化学部（3个）、国际文化交流学部、国际交流学部（2个）、国际协力学部、国际粮食信息学部、国际信息学部、国际学部；16个学科的名称是：国际文化学科、国际交流学科（2个）、比较文化学科（3个）、国际协力学科、国际农业开发学科、国际信息学科、语言交流学科、国际社会学科、国际社会文化学科、国际经济学科、亚洲文化学科、地球圈学科、文化交流学科。仅这一年，这些学科就计划招生约2500人。

高等学校通过大量增设以上课程，培养了大批了解世界各国有关领域的专门人才，对于促进日本国际学术、文化、教育、经济交流，在激烈的国际经济竞争中知己知彼，取胜他人，所产生的能量是可想而知的。

五、灵活化

灵活化是日本高等学校课程改革发展趋势的第五个特点。

教学内容、教学计划改革之后，教育方法死板划一，肯定达不到预期效果。为此，日本高等学校教育方法的改革也被列入教育改革重要内容之一，在此，所谓灵活化，主要是指教育方法和有关制度等的灵活化。主要表现为：

①学分制度灵活化。自80年代初创设大学间可实行学分互换制度以来，以后又把这种制度扩大到短期大学、高等专门学校、专修学校（专门课程）及其他有关高等学校。并且，根据大学规定，入学前在专修学校（专门课程）学习获得的学分或技能审查合格者也可被承认学分。

②学分计算方法灵活化。

③选修方法灵活化，必修科目减少，选修科目增加。学生可以根据专业、兴趣爱好及将来出路选修所喜爱的科目。

④可在短期内集中授课，结束一门课程。

⑤4年制大学可接受短期大学、高等专门学校等其他高等学校毕业生插班学习，也可接受只学习某种科目的学生听课。

以上这些灵活化制度，有利于学生个性发展和提高教学质量，促进大学理念、教育目标的实现。

六、调整旧有学科，增设新型学科

日本高等学校课程改革发展趋势的第六个特点是，及时地把握社会发展需要，经常调整、压缩旧有学科，增设新型学科、专业，注重培养创新型和急需型人才。该特点是战后日本课程改革一直保持的传统。例如，近些年来，由于目前乃至较长一段时期，对教师的需求量有所减少，培养师资的学科专业随之压缩，招生名额也在减少。说明该动向的实例可列举国立大分大学。自1999年起，该大学计划废除教育学部，而新设立教育福利科学部，在国立大学首创与福利有关的学部。在理工科方面，逐年增设跨学科、综合性学科专业或其他新型学科、专业和课程。仅在1995年，就新设了静冈大学信息学部、歌山大学系统工学部、岛根大学综合理学部、生物资源科学部，同时，还在15所大学实施了学科改造。

第五节 思考与借鉴

通过对战后日本高等学校课程设置及改革研究，可以从中获得几点有益的启示或借鉴。

第一，通过查阅资料和分析研究，我们清楚地看到，日本高等学校课程改革的突出特色表现在紧紧追逐和适应社会变化及其

需要上。如前所述，战后日本大学的课程体系，是在批判、反省战前大学教育课程内容领域过窄、专业化过早，职业色彩过于强烈的前提下，受美国课程模式很大影响而建立起来的。当初是把建设和平国家、文化国家，实现民主与自由平等国家为目标，以培养学生的完善人格为目的。然而，在实践中，如此初衷与一味追求“效率化”的现实社会需求往往格格不入。为此，产业界、财界经常对大学教育提出批评和改革要求，促使大学不断进行课程及教学内容改革，以适应产业发展和社会发展需要。比如，近些年来，日本大学的学科专业及课程设置向社会福利、国际文化与交流、情报信息、环境与资源等学问领域倾斜的趋势，与现代社会的老龄化、国际化、信息化、谋求社会与经济的可持续发展等问题的发展趋势是一致的。进入 21 世纪后，全球化、老龄化、信息化、人类的生存与发展课题将会显得更加突出，日本尽早培养有关方面的人才，无疑具有重要的战略意义。

第二，以 1991 年大学设置基准及其他各类高等学校设置基准中有关课程条款的修改为标志，反映了日本在大学教育目标、教育课程设置、教学内容与方法、管理思想与观念以及人才观等方面的转变。这种转变表现在由限制到自由，由死板到灵活，由划一到个性化、多样化，由统制、保护到引进竞争机制等方面，从而谋求新的“大学像”。为此，对于日本大学教育中进行的这场改革，日本文部省以及许多大学学者都给予了高度评价，称其为“战后最大规模、前所未有的，实现了与近半个世纪体制的诀别”，“教育改革已经大致上了轨道”等等。我们也应给它以积极评价。

第三，伴随着大学教育课程自由化的实施，日本政府并非对大学听之任之，而是有“附带条件”的，从而防止教学质量下降等问题产生。在设置基准中规定，进行“自我检查、评价”是各大学的义务。大学审议会提出，大学要编写讲义纲要，改革教学

方法，引入教学评价机制。因此，这就意味着不仅教师要对教学内容和方法进行自我检查与评价，学生也要参加评教活动，同时，还要引进校外人员对大学进行评价。这些自我检查与评价的“附带条件”，使大学能客观地把握自己的发展现状，有利于自我约束，自我完善，大学的自我革新能力和竞争能力自然也可从中得到培养。

目前，在全世界各国人民都满怀信心地迎接即将到来的 21 世纪之际，我国的高等教育正在以教学内容和课程体系改革为重点，全面深化教育改革。我国与日本的国情不同，但在培养新世纪具有创新能力的人才，高水平、高质量的人才方面的目标是一致的。他山之石，可以攻玉。但愿本文对日本高等学校课程改革的研究，能对当前我国正在进行的教学改革起到开阔视野、参考与借鉴的作用。

主要参考资料

1. 大泽胜等编：《日本的大学教育》，日本早稻田大学出版社 1981 年 12 月版。
2. 小川利夫等编：《现代学制改革展望》，日本福村出版社 1982 年 6 月版。
3. 森秀夫著：《日本教育制度史》，日本学芸图书株式会社 1984 年 7 月版。
4. 黑羽亮一著：《战后大学政策》，日本玉川大学出版部 1993 年 3 月版。
5. 日本文部省高等教育局学生课编：《大学与学生》，1996 年 374 号，1997 年 383 号、384 号。
6. 日本文部省编：《我国的高等教育》，1964 年版，1957 年版，1980 年版，1981 年版。
7. 日本文部省编：《文部统计要览》，1992 年版，1995 年版。
8. 《文部广报》1991 年度、1992 年度、1993 年度、1997 年度。

9. 日本文部省编：《学制 90 年史》。
10. 日本文部省编：《学制百年史》。
11. 日本文部省编：《文部法令要览》，1965 年、1972 年、1994 年版。
12. 日本文部省编：《大学资料》，1973~1998 年各号。
13. 日本文部省编：《我国的文教施策》，1995 年度。
14. 日本文部省编：《大学设置审查要览》，1995 年修订。
15. 《日本教育年鉴》1963~1993 年度。
16. 青木宗也编：《大学改革与大学评价》，日本大学基准协会 1995 年版。
17. 横滨国立大学现代教育研究所编：《中教审与教育改革》，日本三一书房 1971 年版。
18. 关正夫著：《日本高等教育的改革动向》，厦门大学出版社 1991 年 9 月版。
19. 大学基准协会事務局编：《大学改革调查报告》，1998 年 3 月。
20. 永井道雄著、李永连等译：《日本的大学》，教育科学出版社 1982 年版。
21. 《高等教育研究》1997 年第 5 期。
22. 王一兵主编：《80 年代发达国家教育改革的动向和趋势》，人民教育出版社 1994 年版。
23. 《文部时报》临时增刊 1987 年第 1327 号。

第七章 韩国高等学校课程 设置及改革动向

第一节 韩国高等教育发展概况

韩国是一个具有悠久历史和灿烂文化的国家，它位于朝鲜半岛的南部，与中国一衣带水。在古代，汉文化对韩国影响深远，儒家教育思想以及官私并存、有系统、有层次的教育制度一直是韩国古代办学的主旨。1894年，以甲午改革为契机，韩国的教育开始走向近代化，包括小学、中学、专门学校、师范学校、技术学校、大学等在内的新式学校设立计划在韩国陆续展开实施。1910年，《韩日合并条约》签定，韩国成为日本的殖民地。直至1945年8月15日，日本帝国主义宣布无条件投降，韩国才结束了36年苦难的殖民地的历史。

在殖民地时期，由于战争及日本帝国主义大力推行的愚民政策，韩国的高等教育非但得不到应有的发展，而且还受到严重的人为遏制。第二次世界大战结束时，韩国的高等教育十分落后。据统计，当时具有高等教育水平的教育机构只有19所，共1490名教员和7819名在籍学生。其中仅有一所综合性本科大学——汉城帝国大学，本科生约800余名，其中朝鲜学生才330名。

长期的殖民统治使韩国在19世纪末刚刚起步的近代化步伐又停滞下来，丧失了近代发展的有利时机。应该说，韩国在战后跨入现代门槛之时，无论在经济上还是在教育上都是贫穷落后

的。然而，韩国经济在短暂的时间里取得了令世人瞩目的成就，不仅从根本上摆脱了贫穷落后，还一跃成为战后经济发展速度最快的国家和地区之一，成为闻名的“亚洲四小龙”的一员。韩国经济发展的原因是多方面的，其中教育是一个重要的因素。有专家称，廉价劳动力和相对而言较高的教育水平的结合是韩国经济振兴的发动机。据统计，二战后韩国的教育人口急剧膨胀，仅1945年至1980年，初等教育人口增长4.14倍；中等教育人口增长53倍；最快的是高等教育人口，增长了78.8倍。80年代以来，高等教育人口仍然逐年增加，并逐步跨入了高等教育大众化时代。

二战结束后，韩国高等教育发展迅速，其发展过程大体可分为三个阶段：

一、1945~1960年的膨胀混乱期

这一时期，韩国的教育处于“自由放任”状态，故也称之为“自由放任期”。

殖民地时期，日本帝国主义竭力推行愚民政策，剥夺朝鲜人民接受高等教育的权利。解放后，朝鲜人民很自然地迸发出一股求学热和办学热。同时，美国占领军的“自由放任政策”也极大地影响了解放初期的韩国教育。在高等教育领域一时出现了“大学热”。

在这一阶段，尽管韩国经历了朝鲜战争，但高等教育机构仍急剧地膨胀。1954年，各类高校就达66所。其中综合大学13所，单科大学31所，初级学院（2年制）7所，其他专科大学15所。到1959年各类高校又扩充到80所。

由于高等教育急剧地膨胀，学生人数猛增，并且盲目地引进欧美大学教育制度，这一时期高等教育存在的许多严重的问题暴露出来，例如：师资力量、教学设施、图书资料及财政支持等严重不足，管理上还明显地存在着腐朽的日本帝国主义的官僚主义

残余，轻视教学质量等等。这些问题的存在直接导致了高等教育质量的低劣，大学的威信因此而受到影响。

二、1961~1969年的整顿发展期

进入60年代，韩国发生了经济危机，政治上也表现得腐朽无能，社会上要求民主、自由、就业的呼声越来越高。大学人口的急剧膨胀与经济萧条之间发生严重的矛盾，有近2/3的大学毕业生失业，出现了大批“高等游民”，成为韩国的重要社会问题。为此，韩国政府颁布了一系列整顿方案和法令，如整顿财务和校园纠纷；改革大学布局不合理状况；改革高等教育结构，缩减人文科系，增加理工科系；改革高考制度，限制大学膨胀等等。

这一时期，韩国认识到教育，特别是高等教育在经济发展中的重要作用。为适应社会经济发展的需要，又新设立了以培养产业技术人才为目标的5年制实业高等专科学校，发展初级大学。

通过几年的大学整顿，韩国政府逐渐加强了对大学的控制，提高了高等教育质量，恢复了大学的社会地位。

三、1970年以来的改革发展期

70年代以来，随着社会的发展和经济建设步伐的加快，韩国高等教育出现了改革发展的新局面，由单一的控制转为“扶植与控制并行的改革期”。主要改革措施有：

（一）兴办“实验大学”

兴办“实验大学”的改革方案分两个阶段推出。第一阶段实行的主要措施有：1. 减少毕业学分，即从原来的160个学分减少到140个学分。为此改变授课方式，从原来课堂讲授方式转为课题学习方式；调整课程的重复内容，减少专业必修课，增加选修课。2. 各大学按系列学科（即大学科）招生。学生在学习1至2年后，再根据自己的兴趣、志向、适应性、要求等选择自己的专业。3. 建立“副专业制”，即如果在专业课之外，又选学一个专业的21个学分，就承认其为“副专业”。以此来扩大学生的

知识面，防止专业过窄。第二阶段推出的措施有：1. 建立“复数专业制”，即双学士学位制。这是在“副专业制”的基础上发展起来的。也就是说，如果在其副专业学分基础上仍在这个专业领域里再修得 25 个学分，可以认证其为“双专业”。2. 建立“根据能力获得学分制”，即从以前的年级制摆脱出来，充分实行学分制。允许学习好的学生，修得更多的学分，可以提前毕业。3. 实行“季节学期制”，利用寒暑假和学校的设施，开设正规学期的课程，使学生在 4 周期间可以获取 6 个学分。如果能够充分运用“季节学期制”和“按能力获取学分制”的话，3 年就可以大学毕业。4. 实行“学分注册登记制”，即：一改过去一律的注册费制，可以有效地运用“按能力获取学分制”和“季节学期制”。所以，要获取学分，可以根据申请的学分交付注册费。

“实验大学”改革方案很受大学和师生欢迎，从 1973 年开始实施，到 1981 年基本上推广到所有大学。

（二）实行“大学特色化”改革

这项改革的主要目的是：提高教育财政的利用率，提高大学之间的作用，培育地方大学，促进“产学合作”。具体的做法是：首先考虑各地区产业的特殊性，然后结合各大学的教师队伍和设施情况，从全国选取一定数量对国家经济和地方经济能做出贡献的应用学科。对于被选定的“特色化学科”，国家予以特别财政支援。这项政策大大促进了学科建设，为国家和地方经济发展起到了促进作用。

（三）整顿短期高等教育机构

短期高等教育机构在 80 年代以前有多种办学形式。包括：1950 年形成制度化的 2 年制初级学院，1963 年设立的 5 年制实业高等专门学校（招收初中毕业生），1970 年合并其他学校而改编的专门学校。

整顿短期高等教育机构的工作从 70 年代后半期开始。通过

整顿，使短期高等教育机构由多元化变成一元化，将过去各种形式的短期大学统一为专门大学，招收高中毕业生入学，学制 2 至 3 年。

这项措施使高等教育机构混乱的局面得到较大程度的改观，使高等教育体系中增加了一种法定公认的短期大学的层次。另外，这项措施还加强了对入学资格的审查，使教育内容专门化，改善了实验实习的设备，提高了教育质量，取得社会的公认，吸引了优秀学生入学。

进入 80 年代，韩国高等教育继续膨胀，以惊人的速度出现了第三次发展高潮。与国立大专院校发展迅速相比，私立各类大专院校发展更快，在整个高等教育机构中占了主体位置。广播函授大学和开放大学也陆续成立，扩大了高等教育渠道。1990 年，韩国又制定了“通过自学获得学士学位的法律”，更是广开了高等教育之门，韩国进入了“高等教育大众化时代”。

第二节 韩国高等学校类型及其课程设置现状

韩国高等教育经过多次调整和演变，其学校类型从结构体制上看，有普通专科大学、大学（包括普通本科大学、教育大学及师范大学等）和研究生院，有成人教育体系中的广播函授大学、开放大学及其他各种各类高等教育机构。从管理体制上看，有国立、公立大学和私立大学之分。截止 1993 年，韩国有各类高等院校 266 所。其中专科大学 128 所，国立 18 所；私立 110 所；教育大学 11 所均属国立；本科大学 127 所，其中国立 24 所、公立 1 所、私立 102 所。设研究生院 350 所，其中国立 75 所、公立 2 所、私立 273 所；其他各种高等学院为 21 所，均属私立。高等院校中私立大学占 83%，而私立大学学生也占大学生总数的 80%。此外，韩国的社会成人高等教育也相当发达，主要办

学形式有广播函授大学和开放大学。

下面，以专科大学、大学、研究生院、广播函授大学和开放大学为例，对各类高校课程设置的基本情况作简要介绍。

一、专科大学

韩国的专科大学作为进行短期职业教育的高等教育机构，其办学目标是：为高度发达的产业社会培养供给社会各部门所需要的中坚骨干人才。招收高中毕业生及具有同等学历者，学制一般为2至3年。

专科大学的学生集中于理工科，占总数的66%，其中工业部门为116580名，占总数的42%。表一显示了1991年韩国专科大学的学科分布状况。

[表一] 韩国专科大学的学科状况 (1991年)

分类 \ 部门	工 业	农 业	水 产 海 运	保 护 健	护 理	家 政	社 会 事 务	体 育 艺 术	教 养 系 列	合 计
学科种类	56	20	13	13	1	6	44	34	7	194
总设置学科数	476	60	23	134	43	72	336	117	37	1298

资料来源：孙启林著《战后韩国教育研究》，江西教育出版社1995年8月版，第145页。

作为培养“中坚骨干从事人员”的短期大学虽然各校所设学科、学分要求有所不同，但教育目标是一致的，即：①开发对“产学”系列有用的教育课程；②开发现实应用性的教育课程；③根据学年教学计划和实验实习指针，加强有效率的实验实习及现场实习教育；④加强与“国家技术资格证”获得相联系的高水

平的专门教育；⑤加强适应高等产业化社会的职业道德、工作现场应用英语和电子计算机教育。

根据教育目标，专科大学课程的重点放在最大限度地培养学生具有现场实务的能力上。为此，在教育部的支持和“韩国专科教育协会”的协助下，韩国对于专科大学的课程开发研究是非常重视的，呈周期进行状。同时还十分重视实践，实行义务现场实习制度。

总的说来，专科大学的教育课程分为一般基础课程和专业课程。一般基础课程的学分占总学分的 20%~30%，专业课程占 70%~80%。专业课程的理论课和实用技术（包括实验实习）的比率为 50%。专科大学的学分是这样计算的：每授课 16 学时为 1 个学分；如果是实验、实习、体育、军训则每 32 学时为 1 学分，一学期最多只能申请 24 学分，毕业的最低学分不得少于 80 学分，但是护理系列、水产系列则为 120 学分。

二、大学

韩国称实施本科教育的机构为大学或大学校，它还包括教育大学及师范大学。

（一）本科大学

韩国《教育法》第 108 条规定，“大学是以教授、研究国家和人类社会发展所必要的深奥的学术理论及广泛的、精细的应用方法及陶冶指导人格为目的”。

韩国的本科大学修业年限为 4 至 6 年，招收高中毕业生或被认定为具有同等以上学历者，需要通过一定的入学考试。按是否为综合性划分，本科大学包括综合大学和单科大学。名称为大学或大学校。在本科大学中综合大学约占 44%，它们通常包含文、理、工、医、农、商、师等多个学院，每所大学最少包含三个学院，多则十几个学院。除了综合大学，其余均为单科大学。

韩国大学的教育课程是按大学科编制的。尽管因学科不同，

课程呈现多样化的特征，学分的分配差异也很大，亦没有一个整齐划一的课程标准，但是各大学的教育课程基本结构大同小异。教育课程分为基础课程和专业课程。大学课程中的基础课没有法定统一科目，由各大学自己设定。基础课程的主要内容包括关于对人、社会、自然的理解和研究。专业课程均衡地分为必修课和选修课，主要包括专业基础科目和专业深化科目。

在大学里学生履修的科目分为基础教养课、专业课和自由选修课。这些课程的构成和比例原则上由各大学自行编制设定，但按《教育法施行令》，其中基础教养科目要占全部课程的30%以上。大学毕业学分规定，实验大学为140学分，非实验大学为160学分。

下面就以汉城大学师范学院为例，具体分析一下本科大学的课程设置状况。

汉城大学师范学院的课程分配大体上分为两种结构形式：一种为一年级集中学习基础科目，二、三、四年级学习专业和教职科目；另一种是从一年级起就学习专业科目和教职科目，只是在一年级时基础科目仍是学习的重点，专业课和教职课的比例较小，越向高年级发展其专业课和教职科目的比例越大。目前，前一种结构形式被广泛运用。有关基础课程和专业课程的具体安排如以下表二和表三所示。

[表二] 汉城大学师范学院教育学科课程设置

年 级	课 程			
一年级	教育学概论 *	教育心理学 *	教育统计 *	教育哲学 *
二年级	教育社会学 *	教育课程 *	教育行政学 *	韩国教育史 *
	教职与教师 教学原理	比较教育学 人的发展与教育	教育人类学 计算机的教育活用	学习心理

年 级	课 程			
三年级	教育评价 *	电化教育 *	终身教育论 *	生活指导 *
	教育、心理测定	奖学论	世界教育史	韩国教育制度
	社会教育概论	教育研究方法I	教育统计 II	
四年级	教育学特讲 *	教育研究方法II	现代教育思潮	道德教育论
	教育、心理检查法	教育问题法	学校教育过程分析	相谈原理

说明：有 * 者为必修课

资料来源：孙启林著《战后韩国教育研究》，江西教育出版社 1995 年 8 月版，第 173 页。

[表三] 汉城大学师范学院基础课程及最低学分分配表（1994 年）

领 域	科 系	人文、社会、自然、体育	数学
1. 国语与作文		3	3/3
2. 外国语与外国文学		9	6/6
3. 文学与艺术		3	3/3
4. 历史与哲学		3	3/3
5. 社会与理念		5	5/5
6. 自然的理解		3	0/0
7. 基础科学		0	22/18
8. 体育与其他		2	2/2
选修		17	1/5
学分总计		45	45/45

说明：[1] 表内所列各领域的学分必须修满，特别是“国语与作文”的学分，任何人也不能例外。“选修”领域的学分可在 1~8 领域之内自己选修。

[2] 师范学院的必修科目：国语作文 3 学分、英语 3 学分、思想与伦理 2 学分、教育的理解 3 学分（教育学科除外）、体育与其他 2 学分、8 领域中的实际技能技术科目；自然科学系对 7 领域科目为必修；数学教育科以数

学及练习共 6 学分、物理学及实验 4 学分、化学及实验 4 学分、电子计算机及练习 4 学分必修科目。

资料来源：孙启林著《战国韩国教育研究》，江西教育出版社 1995 年 8 月版，第 172~173 页。

（二）教育大学

韩国教育大学是培养学校教员的教育机构，招收高中毕业生，修业年限为 4 年，共有 11 所。韩国《教育法》第 119 条规定，教育大学培养目标是：“第一，培养学生具有勤勉努力的精神，高度的合作和责任心，并具备正确判断能力和实践能力的国民品质；第二，掌握国民教育的理念及其实践的方法；第三，要具备作为教育者的坚定信念和坚忍不拔的思想。”

韩国教育大学课程由基础课程、专业基础课程和自由选修课程组成。多年来，专业基础课的比率逐年升高。1974 年教育大学刚升格为 4 年制时，专业基础课仅占总课时的 31%~34%。后来加强了专业基础课的比率，到 1986 年增加了 20%，达 53%。而到 1989 年又增加到 61.3%；另外，必修课占 82%，其中基础必修课占 24%，专业必修课占 58%，共同教育基础必修课程门类多达 10 门；选修课门类多样灵活；在专业基础课中又设置了“深化课程”，即相当于我国的专业课，是为到初等学校里担当专科教师而设置的，其学分数为 30，可见对其是相当重视的，教育实习时间累计长达 9 周。

按照文教部的“教育课程准则”要求，各教育大学可以根据自己学校的实际情况，对所规定的课程及学分进行调整，但不应该有较大差别。以汉城教育大学为例，具体的科目及学分数如表四所示：

[表四] 汉城教育大学科目和学分数(1990年)

分 类		科目与学分		
教养 (基础) 课程	基本课程	国民伦理(I、II)4, 国语(I、II)4, 哲学概论2, 英语(I、II)6, 韩国史6, 文化史3, 数学3, 自然科学概论3(4), 体育(I、II)4, 电算学2, 现代社会与经济2。	36(37)	52 (53)
	第二外语	德语2, 法语2, 汉语2, 日语2,(选1)。	2	
	人文科学	文学2, 汉文2, 语言生活2, 逻辑学2, 美学2, 心理学2,(选2)。	4	
	社会科学	政治学2, 经济学2, 社会学2, 文化人类学2, 法学2, 地理学2,(选2)。	4	
	自然科学	物理学2, 化学2, 生物学2, 地球科学2,(选2)。	4	
	体育美 实业	美术2, 音乐2, 舞蹈2, 戏剧2, 家政生活2, 实业生活2,(选1)。	2	
	其他	军训(I、II、III、IV)。	4	
教育 基本 课程	必修	教育原理2, 教育心理学2, 教育课程2, 教育社会学2, 教育评价2, 教育史2, 生活指导2, 学校、班级管理2, 教师论2, 幼儿教育2。	20	24
	选修	电化教育2, 教育与统计2, 教育哲学讲座2, 特殊教育2,(选2)。	4	
专业 基础 课程	各科 教育	8个 科目 32个 学分 道德科教育(I、II)4 国语科教育(I、II、III)4(6) 社会科教育(I、II)4 数学科教育(I、II)4 科学科教育(I、II)4(6) 体育科教育(I、II、III、IV)4(8) 音乐科教育(I、II、III、IV)4(8) 美术科教育(I、II、III、IV)4(8) 实科教育(I、II)4(6) 综合科目教育特别活动I(2)	33 (52)	34 (52) 92 (99)
	体育美 技能	体育技能1(3), 音乐技能1(3), 美术技能1(3),(选1)。	1(3)	
	专业课程 (深化)	各科(共10个科), 其中学科教育研究(3个科目)9, 学科内容研究(7个科目)21, 毕业论文	30	
	教育实习	观察实习(1周) 参观实习1(2周) 讲授实习(I、II)2(2周), 管理实习I(2周)	4	
自由选择课程	各科(10个科) 每专业3个课程(6学分) 共33个科目(选3)		6	
合计		150(168)		

说明:军训4学分,不包括在150学分中。

资料来源:孙启林著《战后韩国教育研究》,江西教育出版社1995年8月版,第166页。

从表四可以看出，汉城教育大学规定总学分为 150，其中，基础课程为 52 学分，专业基础课程为 92 学分，自由选修课程为 6 学分。与文教部的要求基本吻合。

（三）师范大学

1985 年 3 月 6 日，把教员培养、教员进修和教育研究的师范教育三大职能熔于一炉的新型师范大学——韩国国立教员大学成立，这是一所综合性大学，它的成立是韩国师范教育发展的一大特点，其课程设置也有独特之处。

这所大学主要有以下三个职能：

其一，教育培养职能。即不仅培养担当幼儿教育、初等教育和中等教育的优秀教师，而且还培养学科教育专家和教育经营管理专家。

其二，教员研修职能。即担当提高在职教员的素质和能力的继续教育。通过各种长短培训课程，培训教育专家。

其三，教育研究职能。即进行有关发展学生的人性教育、学科教育、学校经营管理等教育基础理论、学校教育学及教员教育的系统研究。

根据上述三个职能，该大学的结构和课程也分为三个部分，即作为教员培养职能的大学本科和研究生院，以及作为教员研修职能的教员综合研究院。下面，以大学本科为重点，兼顾研究生院，考察该大学的学科和课程设置状况。

1. 大学本科

①大学本科学科

大学本科根据职能需要，把大学课程、学科分为三个学院。

第一学院：幼儿教育科、初等教育科；

第二学院：包括人文、社会科学系列（国民伦理、普通社会、历史、地理等 4 个专业）和语言文学教育系列（国语、英语、德语、法语等 4 个专业）；

第三学院：理学教育系列（数学、物理、化学、生物、地球科学、家政、计算机、技术教育等 8 个专业）和艺术体育系列（音乐、美术、体育等 3 个专业）。

修业年限为 4 年。大学免除学生的讲课费和入学金，并由国库支付一部分学费。

该大学对学生的选拔、学习及毕业有其特殊要求。为了培养具有教育使命感和教育工作者素质的教师，新生必须是得到所属教育委员会教育监推荐的高中毕业生，并且要通过所规定的入学考试。学生必须有 2 年义务住宿生活的训练。住宿费和寝具费由国库支付。毕业后经过推荐到市、道所指定的学校服务。

②课程结构及学分

A. 课程编制原则。该大学的课程编制原则：能够适应学分的发展和社会的变迁，坚持学问间的连续性，避免邻近学科的重复，有效地进行教育；除特殊情况以外，1 个学科编为 3 学分；理论与实习相结合；同一科目在一个学期内开设；练习、小组讨论、实验、实习、教学技能等 2 个学时为 1 个学分。

B. 课程结构。课程分为基础科目、专业科目和选修科目；基础科目和专业科目又分为必修科目和选修科目；专业科目包括教育学领域、学科教育领域、专业领域、教育实习科目。

C. 学分配备。毕业学分为 150 学分以上，但副专业履修者为 160 学分以上；基础科目包括必修科目和选修科目共 45 学分以上；专业科目包括：教育领域为 19 学分以上、学科教育领域为 9 学分以上、专业领域 60 学分以上、教育实习 4 学分，总共 92 学分，但是如履修副专业的的话，还包括其他学科的学科教育领域和专业领域中相应学科所指定的必修科目 9 学分，共 21 学分以上。

D. 教育实习。这所大学的教育实习课程分为参观实习（2 周）、讲课实习（4 周）、实际管理实习（2 周）。这些实习课程是

作为专业课程的一部分而开设的，也是学生在职前参加教育教育实践的机会，使理论与实践相结合得以实现。为了落实大学教育实习课程，在大学附设了幼儿园、小学、初中、高中系列学校。这样，参观实习（第6学期）、讲课实习（第7学期）可在这些学校里进行，而实际管理实习（第8学期）则要到各市、道教育委员会所指定的学校进行。

2. 研究生院。作为该校最高学历的培养机构，设有硕士和博士课程。但该大学的研究生院与普通大学的研究生院有所不同。它在担当在职教育者的继续教育方面具有特色，为在职教育者提供继续学习的机会，提高各级学校教育水平，使多数具有实践经验的教育工作者入学取得学位。博士课程是为充实教育大学、师范大学教授队伍和教育机构要员做贡献。

三、研究生院

研究生院教育属于高等教育的范畴，主要承担硕士和博士研究生的培养任务，其教育目的是在进一步深入追求大学教育目的的同时，培养研究生具有学术研究的指导能力和独创能力。韩国的研究生院分为综合研究生院和专门研究生院，综合研究生院主要培养基础理论研究型的高级人才，而专门研究生院却承担着产业部门所需要的管理人才和经营人才的培养及在职人员再提高的任务。截止到1991年，韩国有综合研究生院98所，专门研究生院218所，占研究生院总数的69%，专门研究生院的研究生人数占研究生总数的近50%。

韩国研究生院的课程设置分为基础课、专业基础课和专业课三部分，其中专业课再分为必修课和选修课。硕士研究生在两年学习期间，至少要取得24学分方能结业，并通过一门外语考试和硕士学位综合考试，才能提交硕士学位论文，经过学位论文审查和论文答辩通过后，即可取得学位。博士研究生在3年学习期间，至少要36学分，方能结业，并通过2门外语考试和博士学

位综合考试，才能提交博士学位论文。根据韩国研究生院规定，研究生每学期取得的学分不得超过 12 学分；在研究生院就读期间，硕士和博士研究生必须参加指导教师的科研工作，获得 3 个科研学分；当研究生需要与大学本科学生接受联合授课时，要做到以下两点，一是要明确界限；二是要使联合授课时数不得超过研究生全部课程的 1/3。韩国研究生院还积极提倡研究生院之间的合作培养制度，这一制度主要包括共同组织课程、共同组织教师、相互交换师资、类似科目共同授课等几个方面。这一措施对于打破“近亲繁殖”、提高研究生培养质量起到了积极的作用。

四、广播函授大学和开放大学

韩国的广播函授大学和开放大学始建于本世纪的七八十年代。韩国《教育法》第 128 条之 6 规定，“广播函授大学和开放大学的办学目的在于，为那些已脱离学校并且想继续研究、钻研专门知识和技术的人提供到大学和专科大学学习的机会，为国家及社会发展培养人才”。它们招收高中毕业生及同等学历者。广播函授大学的修业年限为：专科大学 2 年制，学士课程为 4~5 年制。

广播函授大学是韩国惟一的远距离教育机构，对学员进行继续教育，为他们创造参与研究活动的机会，教学活动主要通过广播讲座和合作学校的面授完成。开放大学是一种继续教育机构，最初主要设置理工科专业，后来扩展到商业系列以及实业系列的专业，名称也改为“产业大学”。开放大学教学方式有面授和现场学习两种，分为昼夜制、夜间制及季节制几种形式，学习方式和修业年限比较灵活。截止到 1990 年，广播函授大学共开设了 13 个学科专业，有 15 万名学生参加了 5 年制学士课程的学习，合作学校达 50 所；开放大学共有 3 所国立、3 所私立，共 55 个学科专业，在籍学生 51970 名，呈逐年增加的趋势。

第三节 韩国高校课程改革的动向与趋势

为了培养适应 21 世纪经济建设和社会文化发展所需要的新型人才，韩国文教部于 1989 年 11 月制定了“教育改革长、短发展计划（1989~2001 年）”。据此，制定了 90 年代高等教育改革与发展的政策和措施，以促进高等教育事业的发展。其中与高等教育及其课程设置相关的主要政策措施有：

一、适当调整高等教育结构与大学人口比例，使高考升学率维持在 45% 水平上，使职业高中和普通高中学生比例维持在 5 比 5 的水平，并且使专科生与本科生的构成由现在的 40% 比 60%，调整到 1995 年的 44% 比 56%。本科生的学科结构也进行调整，使人文科与理工科的比例达 45% 比 55%。同时增加高层次的研究人员数，即攻读博士和硕士课程的人数。

二、确立终身教育制度。在新形势下，韩国采取了一系列的措施，使终身教育体制不断完善，这些措施主要有：（一）扩充远距离教育体制；（二）扩充开放大学并改善其管理；（三）设置并加强管理自学学位获得制度；（四）加强私立学校的教育职能；（五）扩充国家图书馆，加强其职能作用。

三、推进迎接科技化、信息化社会的教育。主要包括：改善学校计算机教育课程；普及教育用电子计算机；开发教育用软件；提高教员的素质，加强职前教师的计算机教育和职后及在职教师的计算机研究教育。

四、加强国际交流和“在外国国民教育”。与世界各国家和地区签定文化协定，进行学术交流，互派学者和留学生，鼓励韩国学生出国留学，热烈欢迎海外韩国学者、专家回国工作。

最近，韩国教育改革委员会又进一步将 21 世纪韩国人的新形象设计为：（一）具有很高的道德意识和集体意识的“与众共

生的人”；（二）创造新的知识和信息以及技术的“智慧的人”；（三）主导国际化、全球化时代的“开明的人”；（四）认识到劳动的价值而勤奋“劳动的人”。即教育发展战略的着眼点在于培养民主化、信息化、高度产业化、国际化的未来社会所需要的新人。

为了全面落实上述改革计划，韩国政府在高等教育领域推行了一系列新的改革举措：

（一）推行高等教育的“全球化战略”。他们认为，国家在跟随“全球化”、“世界一体化”的步伐的同时，必须既能保留地区特色和民族特色，发展自身的特殊性，又能加强与不同种族、民族和国家的对话与交流。金泳三在1993年上台执政后即大力推行韩国“全球化战略”，这就是：在即将到来的21世纪，韩国要积极参与信息化潮流，并努力成为信息化发展的先导国家。“全球化”不是一元化，全球化的同时必须坚持多样化，即参与世界共同发展的同时，又能保持自己的价值观念、文化和传统。与这一全球化战略相适应，韩国总统教育改革咨询委员会于1995年5月31日制订了关于《建立新教育体制的教育改革方案》（以下简称“5·31改革方案”）。方案强调了加强全球化、信息化教育的重要性，要求从初中开始就加强计算机、英语、汉字、世界文化史的教育。在大学，扩大学士课程学生赴海外研修和出国留学的机会，同时相互承认学历和建立校际关系；鼓励和支持通过个人电脑、人造卫星通讯与外国学生进行各种学术交流。政府对各大学根据自己学校特点在本校专业领域里建立具有特色的数据库提供支援。同时为了增强大学生世界公民的素质、素养，加强了课程中关于国际理解及和平教育的内容。改革外语教学，将外语教学，从以语法为中心改为以会话为中心，提高学生外语会话的评分比重。

（二）重视“因材施教”，实行“开放教育”和“终生教育”。

“5·31 改革方案”贯穿了“因材施教”的教育思想，以人为本，充分尊重人的个性化，恢复教育陶冶个性和人格的本来精神，保障任何人随时随地可以按自己的意愿进行学习。除此之外，还大力改革传统的“应试教育”，提倡大学教育的“自律化”。

（三）改革人才培养模式，调整人才培养目标。明确提出各大学可以自行设计自己大学的模式，根据社会各部门对不同人才的需要，设置多种多样的教育课程体系，大学生的培养目标可以不拘一格。例如，可以是：1. 学者型：学生不固定某一特定专业，允许学生自由选课，接受广泛的教育；2. 管理型：将几个学科领域的知识构成复合型的课程教授学生，同时重点向学生灌输管理知识和技能；3. 艺术型：把学生培养成音乐、美术、演奏、评论等艺术专家，为此根据艺术的特点设立相关的课程；4. 产业型：设置与产业要求相关的教育课程，把学生培养成符合产业需要的人才；5. 复合型：学生属于一个专业或学科，但其专业学分尽可能减少，使学生可按自己的意愿多学几个专业课程，将学生培养成专业复合型人才。

（四）重视教学方法改革。改革大学教育方法，注重提高学生“自主学习”的能力，让学生从以教师与教科书为主要的单一的“注入式”教学方法中摆脱出来，确立以学生为中心的“讨论学习”、“实践学习”、“创造性地解决问题”等学习方式。

（五）广泛开展文化素质教育。开展以人文教育为核心的课外教育活动，组织适合学生兴趣、符合实际情况和地区特点的各种活动，如钢琴、计算机、音乐、绘画、公关礼仪、外语等，费用限定在最低标准。

这些改革举措在韩国各高校轰轰烈烈地开展起来。我们以韩国地方大学的学分制改革作一典型案例，由此可见其课程设置改革之一斑。

韩国地方大学的学分改革主要表现在：强化了实践教学、应

用教学、基础教学，强调了公共课及社会奉献课的重要性等几个方面。

地方大学本科4年，总修140学分，每学期为16周以上，每周5.5个授课日。每学期学生可修学分限制在15~18学分（学期划分，可根据专业特点灵活掌握）。

为适应急剧的社会变化、技术进步，强化基础教学。基础教学包括：英语（以会话为中心）12学分，计算机6学分，作文3学分，体育2学分，总计23学分。

每个学校都规定，所有学生入学时必须经过英语和计算机水平考试。根据考试结果，超过规定标准的学生可免修英语和计算机，低于规定标准的学生根据不同水平，进行分级教育。

体育课为每周2学时、1学分，要求毕业前修完两门，共2学分。体育教学的重点放在毕业后能与生活体育相衔接的科目上。

为培养现代人应具备的综合性修养，一般公共课教学规定为7个领域（哲学、文学、历史、外国文学、社会学、自然、艺术），共15学分。学生必须选修其中5个领域，每个领域至少一门课程。

自然科学领域中，必修课从原来的6门、18学分，减少到4门、12学分。一般公共课15学分中的6个学分可做为自然科学领域中的必修课程学分。

一般公共课程要求避免走马观花式的概论性教学，提倡选编有针对性的小的专题，进行系统、具体的教学。艺术领域规定学分的完成，提倡结合多样化的课外艺术活动，校方在各方面提供方便，创造条件。

专业应修学分为60学分。但专业课堂教学应完成学分减至42~48学分，而专业实践性教学增至至少12~18学分，以加强实践性教学。

如果个别专业课堂教学学分需高于 48 学分而实践性教学学分低于 12 学分，则需提前报告，并得到教学管理委员会认可后，方可执行。

专业实践性教学，目前主要以下面的内容为主，但提倡结合各自学科的特点进行多样化开发。

- A. 外语专业可进行一学期的留学；
- B. 假期到企业、机关实习；
- C. 假期在专业教师的指导下进行调查、研究活动；
- D. 学生单独完成毕业论文、实习课题和特殊研究；
- E. 学科认可的与就业有关的实习与调查；
- F. 学期或假期参与教师的课题研究。

根据各校和专业特点，分阶段全面实施每个学生获得第二学士学位制度。即，所有学生以自身专业为第一专业，同时可选择任何其他专业为第二专业。规定第二专业应完成 21~24 学分。第二专业的课程选择从第四个学期开始，个别专业学生在比较集中的情况下，则在学生定员范围内择优选定。选择第二专业的学生，可将该专业开设的诸多实践教学中的 6~9 学分，作为第二专业的课程来选择。

提倡学生修多个专业，即拿多个学士学位。每增加一个专业，规定完成 21~24 学分。为了鼓励和帮助学生，根据需要校方提供小学期服务或推迟毕业时间等方便。

为了使学生在校期间更好地了解社会、理解社会，进而服务和奉献社会，各校普遍增设了社会奉献课，课时数为每周 4 学时、2 学分。允许学生在学期或假期中将社会奉献课的 2 学分作为教学课选择，但必须保证课时数与质量。

第四节 经验与启示

通过对韩国各类高等学校课程设置现状及改革动向的分析，我们可以从中得出以下几点经验和启示：

一、强化基础课教学，注重专业课程设置的灵活性和适应性

为了适应 21 世纪科技的发展和社会的进步，培养国家所需要的各方面人才，韩国各高校普遍强化了基础课教学，如地方大学在课程设置上要求基础教学分别为：英语 12 学分，计算机 6 学分，作文 3 学分，体育 2 学分，总计 23 学分，占总学分的 1/6 强。在专业课教学方面，课时和学分虽存在明显降低的趋势，但允许所有学生选择其他任何专业为第二专业，同时还提倡修多个专业，即拿多个学士学位，从而为学生更好地就业和适应社会的发展需要创造了条件。目前，我国高校正在全面实施面向 21 世纪教学内容和课程体系改革，按照“基础扎实，知识面宽，素质高，能力强”的新的思想观念进行人才培养模式的改革，韩国高校重视对学生“三基”的培养，注重加强外语、计算机基础课教学，允许学生选学第二专业，提倡多个学士学位的做法，值得我们进行认真思考和研究。

二、重视实践性教学环节，加强对学生动手能力的培养

韩国高校在课程设置上，高度重视实践性教学环节，将加强实践性教学作为教改的一项重要内容，如在地方性大学教育环节的安排上，实践性教学增加到 12~18 学分，占总学分的 1/10 左右。而且明确规定，如果个别专业实践教学学分低于 12 学分，则必须在得到教学管理委员会认可后，方可执行。在实践性教学的安排上还充分体现了多样性、灵活性和针对性的教学特点。通过实践性教学环节的加强，大大提高了学生的动手能力，为大学生毕业后尽快地适应社会、服务社会奠定了基础。在过去的一段

时期内，我国各高校对大学生的实践性教学环节虽然也作了一些规定和安排，在内容和方式上也进行了某些改革，但由于经费紧张，致使这些改革措施和方案没有落到实处。目前，各高校正在根据教育部新颁发的《普通高校本科专业设置及介绍》对教学计划进行全面修订，加强实践性教学环节，重视学生动手能力的培养，应作为这次改革工作中的重要课题加以研究和落实。

三、重视对大学生的人文素质教育和全面素质的培养与提高

韩国与中国同属于东亚儒家文化圈，非常重视对大学生的人文素质教育。如明确规定大学生必须在哲学、文学、历史、外国文学、社会学、自然、艺术 7 个领域中选修其中的 5 个领域，且每个领域至少选一门课程。这 7 个领域为一般公共课教学，共 15 学分，其中 6 个学分可作为自然科学领域中的必修课程学分。并提倡将艺术领域的课程的学习与多样化的课外艺术活动结合起来。同时各高校普遍增设了社会奉献课以帮助学生树立服务和奉献社会的意识。通过这些改革措施提高学生的人文素质修养，促进学生整体素质的全面发展。目前，我国高校正在全面开展大学生素质教育，在改革活动中许多高校采取了一系列切实可行的改革措施，取得了一定的成效，但也存在一定的问题。如，将素质教育工作的重点停留在选修课的开设这一表层上，如何将文化素质教育作为教学计划的一个重要组成部分贯穿在整个教学之中，如何将课堂教学特别是专业课教学作为素质教育的主渠道等，这一系列深层问题还没有予以足够的重视，韩国高校在大学生文化素质教育中的这些灵活而又有效的改革措施和办法，对我们这一改革工作的深入进行具有一定的指导意义。

四、学校在课程设置及其他改革方面有较大的自主权

韩国大学在组织教育方面有很大的自主权。如，大学课程中的基础课没有法定统一科目，而由各大学自己设定；课程结构和比例原则上也由大学自行编制设定；没有统一的教学大纲；教材

也由学校和教师确定。这些举措使各高校在教学内容和课程体系改革上享有更多的灵活自主权，这对于学校特色、学科专业特色、人才培养特色的形成起了积极的作用。目前，随着我国社会主义市场经济体制的建立和发展，我国高校在管理模式上也必须适应由计划经济向市场经济体制的过渡，摆脱原计划经济体制下，在学生培养上，“拉着手、齐步走”，“千人一面”的状况。在课程的设置、学时的分配、教学环节的安排、教材的建设和使用等方面给学校更多的办学自主权，这样才能使各级各类学校办出特色，形成各自的优势，促进我国高校办学水平的全面提高。

主要参考资料

1. 孙启林著：《战后韩国教育研究》，江西教育出版社 1995 年版。
2. 池青山、金仁哲等编著：《韩国教育研究》，东方出版社 1995 年版。
3. 田以麟编著：《今日韩国教育》，广东教育出版社 1996 年版。
4. 《比较教育研究》1996 年第 1 期、1988 年第 4 期。
5. 《外国教育研究》1997 年第 1 期、1996 年第 4 期。
6. 《有色金属高教研究》1997 年第 3 期。