

GAODENG JIAOYU JI KECHENG FAZHAN MOSHI DE  
GUOJI BILIU

# 高等教育及其课程、发展模式的 国际比较

- 第一编 世界高等教育比较(古代、近代部分)
- 第二编 世界高等教育比较(20世纪中叶后部分)
- 第三编 世界高等教育课程比较
- 第四编 世界高等教育发展模式比较

高有华 著

 江苏大学出版社  
JIANGSU UNIVERSITY PRESS

GAO DENG JIN YI JI RI KE CHENG FA ZHAN MO SHI DE  
GUO JI BI JI AO

# 高等教育及其课程、发展模式的 国际比较

高有华 著

 江苏大学出版社  
JIANGSU UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

高等教育及其课程、发展模式的国际比较/高有华  
著. —镇江:江苏大学出版社,2011.3  
ISBN 978-7-81130-211-0

I. ①高… II. ①高… III. ①高等教育—对比研究—  
世界 IV. ①G649.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 027585 号

高等教育及其课程、发展模式的国际比较

著 者/高有华  
责任编辑/潘 安  
出版发行/江苏大学出版社  
地 址/江苏省镇江市梦溪园巷 30 号(邮编:212003)  
电 话/0511-84440890  
传 真/0511-84446464  
排 版/镇江文苑制版印刷有限责任公司  
印 刷/扬中市印刷有限公司  
经 销/江苏省新华书店  
开 本/787 mm×1 092 mm 1/16  
印 张/19.25  
字 数/530 千字  
版 次/2011 年 3 月第 1 版 2011 年 3 月第 1 次印刷  
书 号/ISBN 978-7-81130-211-0  
定 价/52.00 元

如有印装质量问题请与本社发行部联系(电话:0511-84440882)

# 前 言

比较分析法是对教育过程所涉及的各方面社会因素作出因果解释的最强有力的工具。尽管全球化开辟了一些既不属于“国家”也不属于“制度”的教育空间,但是它并未降低比较分析的效用,它只是在提醒人们,要拓宽所采用的分析单位。<sup>①</sup> 由于社会科学中不存在自然科学中的实验,比较法便是除实验之外取得科学“证据”的最佳途径。如果不系统地使用比较方法,比较教育将会在很大程度上缺失其作为一种学术追求的可信度。

以往传统的做法是,比较教育研究主要是以国家或超越国家的区域为单位进行的研究。以国家为单位进行比较教育研究,优势在于:(1) 容易得到国家的资助;(2) 容易收集到所需的资料;(3) 更有利于为国家的教育决策服务。<sup>②</sup> 因此,更多地是以国家为主的分析单位。

就是在现在,在比较社会科学中仍有将国家作为首选的比较单位。比较研究中很多数据仍然是从国家层面上采集,许多被采用的社会性变量都是被作为国家总体水平来测量,因为代表社会变量的“结构”和“制度”,基本上都仍然是国家性的。所有国家确实在诸多方面依然表现出常规性的、实质性的差异。

这种仅囿于国家层面的比较方法,从国家特性和文化的角度来解释教育结构和教育结果总是带有一种本质主义倾向。这样的做法,易于将某些国家特性简单地具体化为一些不可缩减的、同质的特性。传统的比较教育研究的主要焦点是国家和世界各大地区,往往忽视了国家内的州或省、地区、学校、课堂和个体之间的显著差异,从而带来不全面和不平衡的结论。

从 20 世纪末叶以来,比较教育研究的分析单位却变得多元化起来。最早提出需要对一个国家内部教育进行比较研究的学者是美国人诺亚(Harold J. Noah),在讨论比较研究是否都必须都是国际的、跨国的或多国的这一问题时,诺亚表示了不同的看法。他写道:“按照南方与北方、城市与乡村、白人与黑人的分类……可以与采用比较法的国际性研究相媲美。”<sup>③</sup> 埃克斯坦(Max A. Eckstein)指出,对教育进行跨文化的宏观研究是合适的,但“这并不反对把教育当做小范围内个体成长过程的观点,因此,相应地使用微观观察的方法,如观察课堂内的师生互动是比较理想的。宏观和微观的方法恰到好处地进行互补,将有助于我们更好地理解各个层次上的教育”。<sup>④</sup> 后来采用这种分析框架的比较教育学者还有阿切尔(M. Archer)、鲍曼(M. J. Bowman)和普朗克(D. N. Plank)等人。他们都一致认为,一个国家内部不同地区之间教育上的差异较之国家与国家之间教育上的差异,如果不是更大的话,至少也相似。因此,国内不同地区之间教育的比较研究同样很重要,也很有价值。贝磊和托马斯(Bray & Thomas)指出,比较可以在多个层次上进行,如世

① 安迪·格林:《比较教育研究在全球化时代的意义和作用》,《比较教育研究》,2010年第8期。

② 方乐、张民选:《国家内部不同单元的教育比较》,《当代教育论坛》,2004年第8期。

③ Harold J. Noah: *Defining Comparative Education: Conceptions*. In: Harold J. Noah & Max A. Eckstein, *Doing Comparative Education: Three Decades Collaboration*. Hong Kong: Comparative Research Center, the University of Hong Kong, 1998年,第35-40页。

④ Max A. Eckstein: *Comparative Education: the State of the Field*. In: Harold J. Noah & Max A. Eckstein, *Doing Comparative Education: Three Decades Collaboration*. Hong Kong: Comparative Research Center, the University of Hong Kong, 1998年,第68-74页。

界地区或大洲,国家,州或省、地区,学校、课堂和个体。有必要对比较的单元进行重新思考,即国家内部不同单位(州或省、地区、学校、课堂和个体)、国家和超越国家的区域(世界地区或大洲)。比较教育研究应关注国家内部不同单位的比较、只有这样才能逐步取得相对平衡和全面的结论。<sup>①</sup>

越裔法籍比较教育家黎成魁明确指出,比较教育研究的分析单元可分为三大类:超越国家的比较、国家之间的比较和国家内部的比较。我国著名教育家顾明远教授在和薛理银合著的《比较教育导论——教育与国家发展》一书中也明确提出:“一个国家内的不同民族地区也可作为比较的单元,比如,西藏、新疆、内蒙古和江苏各作为一个单元。”<sup>②</sup>

英国当代著名比较教育学家迈克尔·克罗斯利(Micael Crossley)认为,出现以国家内部不同单元为分析单位的原因是:为了应对日益加深的全球化趋势,必然需要比较教育学界进一步地关注不同的背景和文化。当代比较教育领域面临的最大挑战是日益加深的全球化,而全球化对比较教育研究带来的最大冲击便是动摇了把国家作为比较分析的主要单位。它一方面要求比较教育学家更加关注超越国家层面的比较分析,以把握宏观的发展趋势;另一方面是“全球和地方的辩证”。<sup>③</sup>

在比较研究的方法论上大体上出现了如下有影响类型:

### 1. 定量比较法和定性比较法

定量比较法是在自变量和因变量之间建立起可能存在的关系,通过统计的方法进行这种测试,其优势在于可以同时测试多个变量之间的相关性。<sup>④</sup> 定量分析法在跨社会的比较中存在很大局限性。所研究的许多社会层面上的案例中,其中有许多案例并不具备足够的数量,因而使得样本中所含的案例数目大大减少,以至变量数比案例数还要多。这会导致统计分析结果不可靠。

拉金(C. G. Ragin)认为,比较教育特有的方法是定性比较法,即“比较的逻辑方法”。<sup>⑤</sup> 这种方法并不依赖于取样或群体数,而是关注于所有与所研究现象有关的案例,或是研究者认为与该现象有关的一组案例。定性分析法可以更多关注于现实的因果机制,倾向于考察“由若干条件相互作用而形成的结构复合体”。倾向于尊重时空的一致性,保持这种时空上的一致性是得出任何可信的历史分析或社会学分析最根本的条件。

### 2. 贝雷迪的比较四步法

贝雷迪比较四步法的基本步骤如下:(1) 比较概念或对象的界定,如某国东西部的划分、某地区国际学校的界定、课程发展模式的定义等;(2) 对比较对象所处大环境的介绍,如对某国教育状况和改革方向的介绍、教育整体发展的状况;(3) 确定比较的指标,如高等教育经费投入、院校分布等;(4) 根据指标分别描述比较对象的资料,分析类似或差异的原因。<sup>⑥</sup>

### 3. 三种主要的“应用逻辑”比较法

斯考克普(T. Skopol)和索莫尔斯(M. Somers)曾对三种主要的“应用逻辑”(Logics-in-use)类

① Bray & Thomas:《教育研究中比较的层次问题》,《哈佛教育评论》,1995年。

② 方乐、张民选:《国家内部不同单元的教育比较》,《当代教育论坛》,2004年第8期。

③ Micael Crossley: *Comparative and International Education: Contemporary Challenges Reconceptualization and New Directions for the Field Current Issues*, in *Comparative Education*, 2002年第4期。

④ J. S. Mill: *Two Methods of Comparison*. In: A. Etzioni and F. Du Bow (eds), *Comparative Perspectives: Theories and Methods*. Boston, Mass: Little Brown, 1970年。

⑤ C. C. Ragin: *Comparative Sociology and the Comparative Method*. In: *International Journal of Comparative Sociology*, 1981年,第XXII页,第1-2页,第102-117页。

⑥ 方乐、张民选:《国家内部不同单元的教育比较》,《当代教育论坛》,2004年第8期。



型作出精辟的阐释。<sup>①</sup>

第一种类型被描述为“理论的平行展示”。将以往得出的理论应用于不同的历史案例中进行比较,既可以丰富和提炼该理论,还可以展示该理论的解释力。不过,这种比较并不是为了产生或者证实一些假设。

第二种类型被称为“对照性比较”。以本迪科斯(R. Bendix)的《国家建设与市民社会》为例,这种分析的最大特点是,它尊重每一个案例的历史完整性。它为了展示各种历史条件的多样性和特异性,因而格外突出了每个独特案例的基本特点。

第三种比较类型被称为“宏观因果分析”。只有在这种比较中,才利用受到系统化控制的比较,对某种因果关系作出假设,并对其进行解释和验证。这是一种最为有力的比较分析方式。其标准必须是,通过比较对因果关系做进一步解释,或对关于因果关系的论断作出验证。

比较教育研究的分析单位变得多元化具有重要的意义。在“次国家层面”进行更多的比较研究,<sup>②</sup>在跨地区之间做出更多的“超国家层面”的比较研究,使比较学者可以通过研究泛地区性的特点,以及政策传播在这些地区内不同国家之间所产生的净效应在多大程度上的确解释了跨地区之间的制度特征差异,从而对环境如何影响教育变革这一课题得出更多深刻的认识。

国家内部不同单元的比较以国家或地区内部教育上的差异为其立论的基本前提,对克服跨国或国际教育比较研究中容易造成的简单片面的描述和分析是一种补救和校正。开展对其他国家或区域内部的比较,有利于进一步加深和扩展对其教育的了解;而我国民族众多,疆域辽阔,政治、经济和文化发展不平衡,尤其是城市和乡村、东部发达地区与中西部相对落后地区之间的差异非常明显,只有对这些不同单元进行深入的对比,才能了解国情,把握真实情况,从而为借鉴和学习提供科学依据。

遵循比较教育研究的分析单位多元化的理论和比较教育研究方法发展的新趋势,笔者写就《高等教育及其课程、发展模式的国际比较》一书。本书共分四个部分:第一编,世界高等教育比较(古代、近代部分);第二编,世界高等教育比较(20世纪中叶后部分);第三编,世界高等教育课程比较;第四编,世界高等教育发展模式比较。

本书对世界古代、近代和现代的高等教育进行了纵向比较;对发达国家的高等教育进行了横向比较,也对发展中国家和地区的高等教育进行了横向比较;在类别上,对普通类高等教育、高等职业教育、高等继续教育、教师教育进行了比较;在内容上,对高等教育发展战略、课程设置、发展模式、大学课堂教学模式等进行了比较;在层次上,对本科教育和研究生层次教育模式进行了比较;既有国家层次发展模式的比较,也有省区层次发展模式的比较。本书体现了“国家单位层面”、“次国家层面”、“超国家层面”的比较研究,是谓特色。

---

<sup>①</sup> T. Skopold and M. Somers: *The Use of Comparative History in Macrosocial Inquiry*. In: *Comparative Studies in Sociology and History*, 1980年第2期。

<sup>②</sup> 安迪·格林:《比较教育研究在全球化时代的意义和作用》,《比较教育研究》,2010年第8期。

# 目录

# Contents

## 第一编 世界高等教育比较(古代、近代部分)

第一章 中国古代、近代的高等教育.....	( 1 )
第一节 中国古代的高等教育.....	( 1 )
第二节 中国近代的高等教育.....	( 4 )
第二章 英国古代、近代的高等教育.....	( 6 )
第一节 英国古代的高等教育.....	( 6 )
第二节 英国近代的高等教育(前半期).....	( 12 )
第三节 英国近代的高等教育(后半期).....	( 14 )
第三章 法国古代、近代的高等教育.....	( 20 )
第一节 法国中世纪的大学.....	( 20 )
第二节 法国近代的大学.....	( 22 )
第四章 德国古代、近代的高等教育.....	( 27 )
第一节 德国高等教育的起源.....	( 27 )
第二节 德国中世纪高等教育的发展.....	( 29 )
第三节 德国近代的高等教育.....	( 33 )
第五章 美国早期与近代的高等教育.....	( 40 )
第一节 美国早期与近代发展的历史.....	( 40 )
第二节 美国早期的高等教育.....	( 43 )
第三节 美国近代的高等教育.....	( 47 )

<b>第六章 俄罗斯古代、近代的高等教育</b> .....	( 64 )
第一节 俄罗斯 16 世纪的办学活动 .....	( 64 )
第二节 俄罗斯 17—18 世纪的高等教育 .....	( 65 )
第三节 俄罗斯 19 世纪的高等教育 .....	( 71 )
第四节 二战之前的前苏联高等教育 .....	( 77 )
<b>第七章 日本近代的高等教育</b> .....	( 81 )
第一节 日本近代高等教育的建立 .....	( 81 )
第二节 日本 20 世纪前半期的高等教育 .....	( 82 )

## 第二编 世界高等教育比较(20 世纪中叶后部分)

<b>第八章 英国 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	( 84 )
第一节 英国 20 世纪中叶后高等教育的政策导向 .....	( 84 )
第二节 英国 20 世纪中叶后大学的分类 .....	( 90 )
第三节 英国 20 世纪中叶后大学的课程与课程改革 .....	( 91 )
第四节 英国 20 世纪中叶后的研究生教育 .....	( 102 )
<b>第九章 德国 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	( 105 )
第一节 德国 20 世纪中叶后高等教育的结构 .....	( 105 )
第二节 德国 20 世纪中叶后的大学学位制 .....	( 108 )
第三节 德国 20 世纪中叶后的高校教师制度 .....	( 115 )
第四节 德国 20 世纪中叶后高等教育的发展趋势 .....	( 116 )
<b>第十章 法国 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	( 118 )
第一节 法国二战后高等教育的改革 .....	( 118 )
第二节 法国 90 年代高等教育的发展 .....	( 123 )
第三节 法国高等教育改革取得的成果 .....	( 129 )
<b>第十一章 美国 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	( 132 )
第一节 教育行政体制 .....	( 132 )
第二节 学制结构 .....	( 133 )
第三节 二战后至 20 世纪 70 年代前的“黄金时代” .....	( 134 )
第四节 20 世纪 70 年代的“危机时代” .....	( 138 )



第五节	20 世纪 80 年代高等教育的改革 .....	(139)
第六节	20 世纪 90 年代以来美国的高等教育改革 .....	(142)
第七节	美国高等教育发展的经验 .....	(147)
<b>第十二章</b>	<b>前苏联及俄罗斯 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	(148)
第一节	前苏联及俄罗斯 20 世纪中叶后高等教育的概况 .....	(148)
第二节	前苏联及俄罗斯 20 世纪中叶后高等教育的课程与教学概况 .....	(154)
第三节	前苏联及俄罗斯 20 世纪中叶后的研究生教育 .....	(158)
第四节	前苏联及俄罗斯 20 世纪中叶后高等教育的科研概况 .....	(164)
<b>第十三章</b>	<b>日本 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	(165)
第一节	战后“新制大学”体制的形成 .....	(165)
第二节	日本现代高等教育的主要特色 .....	(168)
第三节	日本大学的特点 .....	(174)
第四节	日本发展现代高等教育的主要措施 .....	(177)
<b>第十四章</b>	<b>印度 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	(181)
第一节	印度高等教育的发展 .....	(181)
第二节	印度高等教育现状 .....	(185)
第三节	印度高等教育的改革 .....	(190)
<b>第十五章</b>	<b>新加坡 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	(194)
第一节	新加坡高等教育的历史沿革 .....	(194)
第二节	新加坡高等教育的改革与发展 .....	(196)
第三节	新加坡高等教育的成就与启示 .....	(198)
<b>第十六章</b>	<b>韩国 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	(200)
第一节	韩国高等教育的历史沿革 .....	(200)
第二节	韩国高等教育发展现状 .....	(202)
第三节	韩国高等教育改革的具体措施 .....	(204)
<b>第十七章</b>	<b>巴西 20 世纪中叶后的高等教育</b> .....	(206)
第一节	巴西高等教育发展概况 .....	(206)
第二节	巴西高等教育的比较 .....	(208)
<b>第十八章</b>	<b>中国港澳地区 20 世纪中叶后的高等教育比较</b> .....	(210)
第一节	中国港澳地区高等教育概况 .....	(210)

第二节	中国港澳地区高等教育比较 .....	(211)
第三节	中国港澳地区高等教育发展 .....	(213)

### 第三编 世界高等教育课程比较

<b>第十九章</b>	<b>20 世纪后半期各国大学课程 .....</b>	<b>(216)</b>
第一节	中国大学课程 .....	(216)
第二节	美国大学课程 .....	(220)
第三节	现代英国大学课程 .....	(221)
第四节	现代日本大学课程 .....	(221)
第五节	现代德国大学课程 .....	(224)
第六节	现代俄罗斯大学课程 .....	(225)
<b>第二十章</b>	<b>当代中国大学课程的改革 .....</b>	<b>(227)</b>
第一节	当代中国大学课程发展的表现 .....	(227)
第二节	当代中国大学课程的现状与问题 .....	(229)
第三节	当代中国大学课程的发展策略 .....	(231)
<b>第二十一章</b>	<b>当代西方大学课程的发展 .....</b>	<b>(237)</b>
第一节	当代发达国家大学课程改变的策略 .....	(237)
第二节	当代发达国家大学三大新课程 .....	(242)
第三节	当代发达国家大学课程的发展趋势 .....	(243)

### 第四编 世界高等教育发展模式比较

<b>第二十二章</b>	<b>高等教育发展战略模式比较 .....</b>	<b>(249)</b>
第一节	世界各发达国家高等教育的战略发展模式 .....	(250)
第二节	世界高等教育发展战略的基本趋势 .....	(253)
第三节	中国高等教育发展战略举要 .....	(255)
<b>第二十三章</b>	<b>世界高等教育人才培养模式比较 .....</b>	<b>(256)</b>
第一节	各国高等教育人才培养模式 .....	(256)
第二节	中外人才培养模式的比较 .....	(257)

第三节	新型人才培养模式的改革 .....	(258)
<b>第二十四章</b>	<b>高等教育课堂教学模式的比较</b> .....	(259)
第一节	国内外课堂教学模式 .....	(259)
第二节	课堂教学模式的改革 .....	(261)
<b>第二十五章</b>	<b>高等教育质量保证体系的比较</b> .....	(262)
第一节	各国高等教育质量保证体系 .....	(262)
第二节	中国高等教育质量保障体系 .....	(264)
<b>第二十六章</b>	<b>中外继续教育办学模式比较</b> .....	(266)
第一节	日、韩等国的继续教育办学模式 .....	(266)
第二节	欧美国家的继续教育办学模式 .....	(267)
第三节	中国继续教育的办学模式 .....	(269)
<b>第二十七章</b>	<b>中外高等职业教育人才培养模式比较</b> .....	(272)
第一节	国外高等职业教育人才培养模式 .....	(272)
第二节	中国高等职业教育人才培养模式 .....	(273)
第三节	中外高等职业教育人才培养模式比较 .....	(274)
<b>第二十八章</b>	<b>世界高等师范教育培养模式比较</b> .....	(276)
第一节	教师教育课程培养模式 .....	(276)
第二节	教师教育课程特点 .....	(279)
第三节	中国教师教育课程培养模式的问题与改革 .....	(281)
<b>第二十九章</b>	<b>研究生教育培养模式比较</b> .....	(284)
第一节	国外研究生教育培养模式比较 .....	(284)
第二节	中国研究生教育培养模式 .....	(290)
<b>参考文献</b>	.....	(292)
<b>后    记</b>	.....	(296)

# 第一编 世界高等教育比较(古代、近代部分)

## 第一章 中国古代、近代的高等教育

大学位于学制结构金字塔的尖端,它的产生时间晚于一般学校教育,而且需要一定的社会历史条件。据古籍记载,中国在公元前二千七百年前就有了“大学”之称。虞、夏、商时期的上庠、东序、右学等,从某种意义上来说已经具备大学的一些属性,应该可以说是大学的雏形。大学的发展,在经济方面要求生产力必须显著发展,文化教育方面要求有相应的教学内容和教学设备等,以及有作为传授知识和培养官吏的专门教育人员。而处在奴隶社会初中期的虞、夏、商时期还难以完全具备这样的条件,只有到了西周时期,社会生产力水平提高,体力劳动与脑力劳动分工,出现了脱离生产劳动的文化官吏,加之文字成熟,才为中国古代大学发展提供了物质基础和文化基础。周代金文中关于周天子带领群臣及学生在“学宫”习射和作乐舞,这里的“学宫”已基本具有大学的性质。所以,虞、夏、商时期至西周时期可视为中国古代高等教育的萌芽时期。

### 第一节 中国古代的高等教育

#### 一、中国古代的大学

##### (一) 官学中的大学

中国古代的大学事业起于朝廷,而在春秋战国时期,中国社会发生了巨大的变革,在奴隶主贵族的政治统治走向崩溃的时候,“天子失官,学在四夷”,原来由贵族垄断、官府掌管的文化也散失至民间,私人办学成为这个时期的一大景观。从此以后,整个古代社会的大学,就一直存在着官学和私学两种类型。在官学类型中,太学和国子监是中国封建社会的最高学府。汉代太学,即由“大学”一词衍生出来,是古代世界上规模最大的高等学府。此后历代都有设立,而名称不尽一致:晋武帝咸宁二年(276年)创办国子学;齐改国子学为国子寺;隋炀帝改为国子监;唐、宋两代太学与国子学并存;元、明、清时期则不设太学,只设国子学或国子监;明、清国子监兼备国家教育管理机构和最高学府两重性质,后逐渐衰败,成了科举的附庸。除此之外,东汉末出现了中国古代最早的艺术大学——鸿都门学,它是近代世界文学艺术大学的开始。三国时曹魏建立五经课试法,其中由“门人”升入“弟子”的制度具有大学预科的性质;南朝刘宋政权设立的儒学、史学、文学、玄学四个学馆的分馆授业制度是分科教育的开端;唐、宋、明三代分别创办的书学、算学、律学、医学、画学、武学等专科学校与专业训练,是世界上最早的实科学学校。

##### (二) 私学中的大学

私学是中国历代私人办理的学校,是封建社会学校的重要组成部分。按程度分,私学有蒙养教学和经师讲学,后者相当于大学。故私学中也有部分属于大学层次。很多思想家借助私学这种形式来宣传自己的学说,扩大本学派思想的影响。伟大的教育家孔子是最早开办私学人之一,他招收生徒,传授学问,以教学为主,并将自己的政治理想寄托在后学身上。

汉代以后,私学分为蒙馆之学和专家之学两个层次,基础教育通常在十五六岁以前完成,之

后就必须进入私家经师的学馆去深造,私家经师多为当世的著名学者。汉以后的私家经馆,培养了大批不求功名的学术人才,对弘扬民族文化、促进大学的发展起到了很大的作用。

唐、宋时期,私家经馆发展为书院,书院是中国古代学者研究学问、聚徒讲学的教育场所。宋朝有了较大发展,并出现了一些著名的书院,如白鹿洞书院、岳麓书院、石鼓书院、应天府书院、茅山书院、嵩阳书院等;明朝的东林书院也办得颇有特色;到清朝时期,出现了书馆官学化,绝大部分书院成为准备科举考试的场所。不管怎样,作为大学机构的书院为历朝学术的繁荣发展和人才的培养发挥了重要的作用。

## 二、中国古代大学的课程

中国古代大学的课程设置上主要以人文社会科学课程为主,并且道德教育贯穿于整个教育过程的始终。尚在奴隶社会时期,就已有“六艺”(礼、乐、射、御、书、数),这些大体上属于社会、伦理、文化、语言等方面的知识。进入封建社会,又有了充实和发展,出现了“四书”(《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》)和“五经”(《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》),增加了哲学、政治、文学、历史等方面的内容。

## 三、中国古代大学课程的特点

### (一) 古代大学课程的目的是修身养性,学而优则仕

儒家教育以经史为基本,以“明人伦”为中心,注重修己治人之术。以儒家学说为主要内容的中国古代大学也以道德修养和道德教育为中心,汉代的五经,唐代的九经、十二经,宋代的十三经,再加上《史记》、《汉书》、《昭明文选》等,形成古代大学的教育内容。这些内容讲究文、行、忠、信,以“三纲五常”为行为规范,严君臣、尊卑、上下之分,明父子、长幼、亲疏之别,其共同特点就是泛道德主义。孔子眼中的“士”,孟子心中的“大丈夫”,首先是道德的典范。教育内容中的泛道德倾向,对培养中国人的道德情感与爱国精神有着重大的影响,是中国传统文化的宝贵遗产,反映了社会进步的普遍要求。

尤其是宋、明理学家把封建的伦理道德视为“天理”,强调修身养性、格物致知。书院就是一些学者为达到修身养性求得真学问的目的而产生的古代大学机构。他们在教育过程中强调“理”的教育和爱国主义教育,强调伦理纲常名教,强调“修身、齐家、治国、平天下”,强调人的自我觉醒、自我约束,采取“修身治国”、“改过迁善”、“致知践行”的原则和“自省自察”、“存养”、“陶冶”的方法进行道德教育,主张静以养心,修心以德,修己安人,在读书治学中思考人生的目的、人生的意义,培养真正的“君子”品格。因此,以德育为先,注重道德学问,注重修身养性,是中国古代大学的重要教育原则。

在中国古代知识分子的人生道路上,为学不离从政,学与仕始终是不可分离的。古代大学预设了“学而以居”、“学而优则仕”的教育目标,从汉代开始分科目察举人才后,尤其是隋唐设立进士科举后,高等学校的办学目的就是“储才以应科目”。学校追求的是中举及第率,也就是追求更高的录官率,高等学校成为培养官员的预备机构,成为追逐功名利禄的阶梯。在实行科举制的一千多年里,中国古代的大学与科举考试这种世界上独特的选拔人才的方式紧密结合,形成了中国古代大学的一大特点。科举考试成为教育有力的指挥棒,考试的内容成为大学的内容,学校成为科举的附庸,科举实际上成了中国古代大学的重心。

### (二) 古代大学课程的实施是教学与学术研究相结合

教学与学术研究相结合也是中国古代大学的优良传统。官学中太学的教学以相互问难、讨论经义为重要形式。博士既是太学的专职教师,又是朝廷的学术顾问,参加朝廷举办的所有重大

学术活动。西汉的石渠阁会议和东汉的白虎观会议,都有博士参与讨论,这种学术争论,影响到太学的教学和学术风气。博士平素讲经,注重互相诘难,并以善辩而受人称誉。辩难精神是太学的优良传统,这是研究和繁荣学术所必需的。

私学中的书院,作为中国古代一种重要的大学组织形式,不仅仅是教育场所,也是当时的学术中心。它们以培养人才为宗旨,以繁荣学术为己任,教学活动和学术研究紧密结合、相得益彰,是古代学者进行教学活动和学术研究活动的基地,并由此形成了众多的学术派别。因此,学术研究和教育教学相结合是书院的一个突出特点。学术研究是书院教育的基础,而书院的教育教学又是学术研究成果得以传播和发展的一条重要途径。书院教学实行门户开放的办法,打破了官学关门教学的做法,听讲者可以不受学派和地域的限制,有利于学术交流。顾宪成在东林书院讲学,“远近名贤,同声相应,天下学者,咸以东林为归”;王守仁除在濂溪书院讲学外,还和湛若水等人历时数十载奔波于全国各地讲学,形成了中国书院史上著名的“讲会制度”,使书院成为学术争鸣和交流的舞台。

### (三) 突出人文学科课程

中国传统文化的人文性特质,表现在古代大学的一个方面就是以人为本位,重视人文社会科学教育,自然科学备受冷落。中国传统文化以儒家学说为根基,儒家主张“劳心者治人,劳力者治于人”,在大学中强调“穷理、正心、修己、治人之道”,因此教学内容多为讲究修齐治平的儒家经典以及文史辞章等古典人文学科。中国古代大学的课程设置上主要以人文社会科学课程为主,并且道德教育贯穿于整个教育过程的始终。尚在奴隶社会时期,就已有“六艺”(礼、乐、射、御、书、数),这些大体上属于社会、伦理、文化、语言等方面的知识。进入封建社会,又有了充实和发展,出现了“四书”(《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》)和“五经”(《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》),增加了哲学、政治、文学、历史等方面的内容。这些内容具有经验性、积累性、直观性并强调人文、强调道德,使得中国古代大学中人文学科高度发达,这也是中国古代政治家、史学家、文学家人才迭出的重要原因之一。

尽管古代大学中也涉及生产科学和自然科学知识,但只是作为统治艺术的辅助知识进行研习的。而且,数学、医学、天文学在讲求“天人合一”的中国古代还是由于与“人事”有一定的关系,才受到统治者一定程度的扶植。其他如物理、化学、生物、地质等纯自然科学则完全为社会所忽视。中国古代大学这种重人文科学轻自然科学的特点,与欧洲古代、中世纪大学重视数学、天文、医学、物理等自然科学教育形成明显的对照。

### (四) 官学与私学课程平行发展

在春秋战国时期“天子失官,学在四夷”,原来由贵族垄断、官府掌管的文化也散落到民间,从此,古代社会的大学就形成官学和私学平行发展的局面。由于官学招生名额太少且有入学资格限制,不能满足许多人的求学要求,加之私学的讲授课程与官学都是儒经,不妨碍读私学的人以后做官,致使私学得以迅速发展,弥补了官学在数量和其他方面的不足。因此,私学成为官学的必要补充,并促进了官学的发展。

书院与私学相比,不仅有相对固定的教育经费做后盾,而且有严格完整的管理体系做保障,这些是私学无法比拟的优势。同时,书院又不同于官学,其经费来源于民间的自发集资,而非官府拨款,办学不受官方的直接限制,可以按照自己的理想去培养学生,形成独特的办学特色。教育对象主要是下层社会的贫寒子弟,带有浓厚的平民色彩,而非纨绔子弟。因此,书院在形成和发展过程中,广泛吸取了传统官学和私学的有益经验,并对其进行了积极改造和系统综合。正因为书院是对传统官学和私学的扬弃,它才能在批判继承中形成一种独具特色的教育制度,并贯穿在它存在和发展的各个阶段和各个方面。



### （五）课程性质是政教合一

中国古代大学中的官学具有明显的“学在官府”、“政教合一”特点。“学在官府”即学校皆由官府所设,教育机构与政府机构合而为一,并且“以吏为师”,官学中的教师都是朝廷命官,办学地点在官府之中,统治者的政治化人格成为社会楷模;“政教合一”即以政治教、以教治国,强调教育为政治服务,教育必须讲“政”,即治国之道为内容。在“学在官府”、“政教合一”的教育体系下,政既是教育的内容,又是教育的目的。中国古代大学主要是为社会培养各级官吏,虽然学校也有教化百姓的任务,但这种教化任务更多是通过间接的方式来实现的,即由学校培养出来的官吏来完成的。因此,教学仅为中国古代的高等学府的职能之一,它与政府行政职能有机结合,不仅是封建官僚的培养场所,同时也是封建统治思想的宣传工具和推行其统治政策的实施机关,起着统一思想和统一政治的作用,这种高教管理体制在世界上是独具特色的,在中国高教史上占有一定的地位。

正是由于中国古代大学与政治具有这样一种密切关系,使大学机构中的学生在校学习时即很关心时政。中央高校学生和朝中士大夫本着学术上的承袭关系,政治上也经常持相同立场并互相倚助,因此,古代高校历来是开展政治活动的场所,学生关心国家大事,议论朝政成为中国古代高校的一个传统。而这一点不仅体现在官学中,在私学中也不例外,如东林书院就有“风声雨声读书声声入耳,家事国事天下事事事关心”的著名对联。

## 第二节 中国近代的高等教育

中国近代大学的历史始于清末的“洋务运动”和后来的“维新运动”。前者创建的主要有由著名“洋务派”领军人物盛宣怀创办的“北洋公学”和稍后的“南洋公学”(今上海交通大学、西安交通大学、中国台湾交通大学的前身);后者创建的主要有“京师大学堂及其师范馆”(今北京大学和北京师范大学)。之后的“北洋军阀”时期和“中华民国”时期,是中国大学发展的“黄金时代”,当时出现了一大批著名的大学,如由北洋政府和中华民国政府陆续创建和发展的国立武汉大学、国立浙江大学、国立中央大学(今南京大学、东南大学等大学的前身)、国立清华大学、国立中山大学、国立西北大学等著名学府和由著名民主爱国人士创办的私立南开大学、复旦大学、厦门大学、东吴大学、金陵大学(今南京大学的主要组成部分)等著名学府以及由外国教会创办的燕京大学(今北京大学的主要组成部分)、圣约翰大学(今复旦大学的主要组成部分)、同济大学等著名学府。再加上由清末的“洋务运动”和“维新运动”创办的“北大”、“天大”、“交大”等,组成了中国蔚为壮观的大学群,中国的大学发展达到了迄今为止最辉煌的“顶峰时代”,这一时期的这些大学几乎培养了中国20世纪政治、文化、科技、艺术界所有的杰出人物,对整个20世纪中国的发展产生了深远影响,也为以后中国的大学发展奠定了坚实的基础,如今中国的著名大学基本上由这些大学或者在此基础上发展而成。

### 一、中国近代大学的课程

#### （一）清末课程设置

中国对高等学校课程设置的首次规划,始见于1904年颁布的《奏定学堂章程》,该章程把大学分为8个学科门类,共46种专业,其中除政治科类和医科类的医学专业4年外,其余均修业3年。其中专业设置如下:

经学科:分设周易、尚书、毛诗、春秋左传、春秋三传、周礼、仪礼、礼记、论语、孟子、理学11个专业。

政法科:分设政治、法律2个专业。

文学科:分设中国史、万国史、中外地理、中国文学、英国文学、法国文学、德国文学、俄国文学、日本文学9个专业。

医科:分设医学、药学2个专业。

格致科:分设算学、星学、物理、化学、动植物学、地质6个专业。

农科:分设农学、农艺化学、林学、兽医4个专业。

工科:分设土木、机器、造船、造兵器、电气、建筑、应用化学、火药、采矿及冶金9个专业。

商科:分设银行及保险、贸易及贩运、国税3个专业。

各专业规定了“主课”与“辅助课”,两种课程合计共771门。其中最多的有30余门,最少的不足10门。各专业均以本专业研究法为主,以与专业相关学科为辅助课。此外,各专业还设有“随意课”,学生可以跨专业随意选修。各科学业毕业时,均需独立完成论文一篇,与毕业课艺一并呈大学当局,作为毕业成绩的参考;而工科学生须交毕业设计图稿一份。这是中国大学课程规定有主修课、副修课、选修课以及毕业论文的开始。

《奏定学堂章程》中规定属于大学范畴的,除了大学堂,还有农工商等实业学堂,以及优级师范学堂两种学制。其中前者有预备专业(1年)和本科专业。3类实业学堂共设置18个本科专业,设225门课程。后者的课程设置分为3种类型:公共课,为初入学者学习的课程;分类课,为入学第二年后学习的课程;加习课,为分类课程毕业之后增设的提高课程。前两种课程学生必须学习,后一种课程加习与否由学生自己决定。以上各类课程均限3年毕业,3年在学期间享受全额公费。至于加习课程,另增1年完成,学费由学生自理。

## (二) 民国课程革新

### 1. 课程规划

1912年,民国教育部颁发《大学规程》,将大学分为文、理、法、商、农、工、医7大学科门类,共69种专业。其中:

(1) 文科类:分哲学、文学、历史3个二级类以及地理专业,计为13种专业。

(2) 理科类:有数学、星学、理论物理、实验物理、化学、动物、植物、地质、矿物9种专业。

(3) 法科类:有法律、政治、经济3种专业。

(4) 商科类:有银行、保险、外国贸易、领事、税关仓库、交通6种专业。

(5) 医科类:有医学、药学2种专业。

(6) 农科类:有农学、农艺化学、林学、兽医4种专业。

(7) 工科类:有土木工程、机械工学、船用机关、造船、造兵、电气工学、建筑、应用化学、火药、采矿、冶金11种专业。

各专业的必修课程最多者超过50门,最少者也有10余门。

与《奏定学堂章程》相比较,这次课程规划有以下特点:第一,减少了大科类,增设了二级学科,反映了学科发展的综合与分化趋势。第二,废除了代表封建传统文化的课程,增加了反映西方文化精神的课程。第三,调整了专业设置,充实了课程。第四,课程设置的参照系由日本转向欧美,表现为与日本有关的专业和课程大幅度减少,而与欧美相关的课程明显增加。

### 2. 课程革新

1922年,教育部颁发《学校制度改革令》,提出了7项改革措施:①适应社会化的需要;②发挥平民教育精神;③谋求个性发展;④注意国民经济力;⑤注意生活教育;⑥使教育易于普及;⑦多留各地方伸缩余地。同时制定《大学校用选课制》。革新运动对大学产生了广泛的影响,特别是选课制对原有全国各大学统一标准产生了巨大的冲击。

## 二、课程整理与课程修订

1928年,国民政府为了推行其独裁统治,加强了对大学的控制。在第二年,教育部即着手开始了大学课程的整理工作,其整理的主旨有两个方面:一是回收大学课程的设置权;二是将国民党党义、军训等内容塞进大学课程。

鉴于第一轮课程整理实际效果并不好,1938年,第二轮课程整理即开始实施,其基本原则仍为统一标准、注意基本训练和注重精要科目3项。

从1938年到1948年,国民政府进行了3次大的课程修订。第一次课程修订在抗战初期,目的在于统一各校课程标准,提高学生成绩。相继编订了文、理、法、商、农、工、医7个学院的课程,共50个学系,分别于1938年、1939年公布。第二次课程修订在抗战末期,目的在于适应抗战的需要,采取重点修订的办法,范围仅涉及文、理、法、师范4个学院,共31个学系,于1944年公布。第三次课程修订始于抗战胜利后,目的在于配合推行宪政与战后重建的需要,修订工作涉及文、理、法、商、农、工、医、师范8个学院,共54个学系,于1948年公布。

## 第二章 英国古代、近代的高等教育

英国古代与近代的高等教育在时间上以文艺复兴为分界点,分为英国古代高等教育(即文艺复兴以前的英国高等教育)和英国近代高等教育(即文艺复兴到二战前的英国高等教育)。英国近代的高等教育又可以分为文艺复兴时期的英国高等教育和文艺复兴以后到二战前的英国高等教育。由此,可以将英国古代、近代的高等教育分为3个阶段:

第一阶段:英国古代高等教育,即文艺复兴以前的高等教育(1485年以前)。从1485年都铎王朝的建立到1642年的资产阶级革命是英国的文艺复兴时期,相对于其他欧洲国家而言,文艺复兴传到英国比较晚。所以第一阶段探讨的英国古代的高等教育就是英国的文艺复兴(1485年)以前的高等教育。这一阶段的英国大学只有两所:牛津大学和剑桥大学。

第二阶段:英国近代高等教育的前半期,即文艺复兴时期的高等教育(1485年—1642年)。该阶段主要探讨英国文艺复兴对高等教育的影响,该时期的英国大学还是以牛津和剑桥两所大学为主。

第三阶段:英国近代高等教育的后半期,即文艺复兴以后到二战前的高等教育(1643年—1939年)。该阶段最主要的特点是伦敦大学和城市大学的出现,使英国的高等教育出现了新局面,给传统大学带来了挑战和变革。

### 第一节 英国古代的高等教育

英国古代的高等教育,就是指1485年英国文艺复兴以前的高等教育。该时期的英国只有两所大学,即牛津大学和剑桥大学。所以本章考察的就是牛津和剑桥两所大学的发展史。

#### 一、大学的特权

英国古代成立的两所大学,即牛津大学和剑桥大学,它们的存在实际上还是为当时的统治阶级服务的,英国政府的最高级官员半数以上都毕业于牛津大学或剑桥大学,加上很多王室贵族的