



# 美国大学

## 顶尖文科专业课程设置概要

**Overviews on the Curricula of Top Liberal Arts  
at American Universities**

主编 胡娟 李立国 张伟

 中国人民大学出版社



# 美国大学

## 顶尖文科专业课程设置概要

**Overviews on the Curricula of Top Liberal Arts  
at American Universities**

主编 胡娟 李立国 张伟

中国人民大学出版社  
· 北京 ·

**图书在版编目 (CIP) 数据**

美国大学顶尖文科专业课程设置概要/胡娟, 李立国, 张伟主编. —北京: 中国人民大学出版社, 2014. 5  
ISBN 978-7-300-19210-9

I. ①美… II. ①胡… ②李… ③张… III. ①高等学校-文科(教育)-课程设置-研究-美国  
IV. ①G642. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 073317 号

**美国大学顶尖文科专业课程设置概要**

主 编 胡 娟 李立国 张 伟

Meiguo Daxue Dingjian Wenke Zhuanye Kecheng Shezhi Gaiyao

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

电 话 010 - 62511242 (总编室)

010 - 82501766 (邮购部)

010 - 62515195 (发行公司)

网 址 <http://www.crup.com.cn>

<http://www.ttrnet.com> (人大教研网)

经 销 新华书店

印 刷 北京宏伟双华印刷有限公司

规 格 185mm×260mm 16 开本

印 张 27.5 插页 1

字 数 657 000

邮政编码 100080

010 - 62511770 (质管部)

010 - 62514148 (门市部)

010 - 62515275 (盗版举报)

版 次 2014 年 9 月第 1 版

印 次 2014 年 9 月第 1 次印刷

定 价 88.00 元

**版权所有 侵权必究**

**印装差错 负责调换**

# 目 录

导 言 提高质量与追求卓越——美国高等教育课程改革 .....	1
一、美国高等教育课程改革的历史背景 .....	1
二、美国高校课程改革的思想基础 .....	6
三、美国文科高等教育发展 .....	10
四、美国高等文科专业课程设置特征 .....	46
第一章 美国大学顶尖哲学专业课程设置 .....	52
一、美国大学哲学学科概况 .....	52
二、美国大学顶尖哲学专业课程设置特征 .....	53
三、案例分析 .....	55
案例 1 哈佛大学哲学系课程设置 .....	55
案例 2 加州大学伯克利分校哲学系课程设置 .....	59
案例 3 普林斯顿大学哲学系课程设置 .....	63
第二章 美国大学顶尖经济学专业课程设置 .....	70
一、美国大学经济学学科概况 .....	70
二、美国大学顶尖经济学专业课程设置特征 .....	71
三、案例分析 .....	74
案例 1 哈佛大学经济系课程设置 .....	74
案例 2 麻省理工学院经济系课程设置 .....	79
案例 3 斯坦福大学经济系课程设置 .....	84
第三章 美国大学顶尖法学专业课程设置 .....	90
一、美国大学法学学科概况 .....	90
二、美国大学顶尖法学专业课程设置特征 .....	92
三、案例分析 .....	95
案例 1 哈佛大学法学院课程设置 .....	95

案例 2 耶鲁大学法学院课程设置	110
案例 3 斯坦福大学法学院课程设置	119
<b>第四章 美国大学顶尖政治学专业课程设置</b>	<b>130</b>
一、美国大学政治学学科概况	130
二、美国大学顶尖政治学专业课程设置特征	131
三、案例分析	135
案例 1 哈佛大学政治系课程设置	135
案例 2 耶鲁大学政治科学系课程设置	144
案例 3 斯坦福大学政治科学系课程设置	148
<b>第五章 美国大学顶尖社会学专业课程设置</b>	<b>156</b>
一、美国大学社会学学科概况	156
二、美国大学顶尖社会学专业课程设置特征	157
三、案例分析	159
案例 1 哈佛大学文理研究生院社会学系课程设置	159
案例 2 芝加哥大学社会学院(系)课程设置	166
案例 3 哥伦比亚大学文理学院(系)社会学部课程设置	172
<b>第六章 美国大学顶尖教育学专业课程设置</b>	<b>177</b>
一、美国大学教育学学科概况	177
二、美国大学顶尖教育学专业课程设置特征	179
三、案例分析	180
案例 1 范德堡大学皮博迪教育和人员发展学院课程设置	180
案例 2 哈佛大学教育学院课程设置	190
案例 3 斯坦福大学教育学院课程设置	197
<b>第七章 美国大学顶尖英语语言文学专业课程设置</b>	<b>209</b>
一、美国大学英语语言文学学科概况	209
二、美国大学顶尖英语语言文学专业课程设置特征	211
三、案例分析	213
案例 1 哈佛大学英语系课程设置	213
案例 2 耶鲁大学英语语言文学系课程设置	221
案例 3 加州大学伯克利分校英语系课程设置	234
<b>第八章 美国大学顶尖新闻学专业课程设置</b>	<b>242</b>
一、美国大学新闻学学科概况	242
二、美国大学顶尖新闻学专业课程设置特征	243
三、案例分析	245

案例 1  斯坦福大学传媒系课程设置 .....	245
案例 2  哥伦比亚大学新闻学院课程设置 .....	250
案例 3  密苏里大学新闻学院课程设置 .....	256
<b>第九章  美国大学顶尖艺术学专业课程设置 .....</b>	<b>303</b>
一、美国大学艺术学学科概况 .....	303
二、美国大学顶尖艺术学专业课程设置特征 .....	306
三、案例分析 .....	309
案例 1  耶鲁大学艺术学院课程设置 .....	309
案例 2  罗德岛设计学院课程设置 .....	315
案例 3  芝加哥艺术学院课程设置 .....	321
<b>第十章  美国大学顶尖历史学专业课程设置 .....</b>	<b>328</b>
一、美国大学历史学学科概况 .....	328
二、美国大学顶尖历史学专业课程设置特征 .....	329
三、案例分析 .....	331
案例 1  哈佛大学历史系课程设置 .....	331
案例 2  普林斯顿大学历史系课程设置 .....	336
案例 3  加州大学伯克利分校历史系课程设置 .....	340
<b>第十一章  美国大学顶尖商学专业课程设置 .....</b>	<b>349</b>
一、美国大学商学学科概况 .....	349
二、美国大学顶尖商学专业课程设置特征 .....	350
三、案例分析 .....	353
案例 1  哈佛大学商学院课程设置 .....	353
案例 2  斯坦福大学商学院课程设置 .....	363
案例 3  宾夕法尼亚大学沃顿商学院课程设置 .....	377
<b>第十二章  美国大学顶尖公共管理学专业课程设置 .....</b>	<b>383</b>
一、美国大学公共管理学学科概况 .....	383
二、美国大学顶尖公共管理学专业课程设置特征 .....	384
三、案例分析 .....	387
案例 1  雪城大学马克斯维尔公民权利与公共事务学院课程设置 .....	387
案例 2  哈佛大学肯尼迪政府学院课程设置 .....	390
案例 3  纽约大学瓦格纳公共服务学院课程设置 .....	401
<b>第十三章  美国大学顶尖图书情报信息专业课程设置 .....</b>	<b>409</b>
一、美国大学图书情报信息学科概况 .....	409
二、美国大学顶尖图书情报信息专业课程设置特征 .....	411

三、案例分析 .....	412
案例 1 伊利诺伊大学厄巴纳—香槟分校图书信息科学学院课程设置 .....	412
案例 2 北卡罗来纳大学教堂山分校信息与图书馆科学学院课程设置 .....	422
案例 3 华盛顿大学信息学院课程设置 .....	428
后 记 .....	433

## 导 言

# 提高质量与追求卓越 ——美国高等教育课程改革

全面提高高等教育质量是我国当前高等教育改革与发展的主旋律，而提高质量的核心是提高人才培养质量，高等学校提高人才培养质量必须加强教学内容和课程体系的改革。从国际上看，自第二次世界大战后（以下简称二战后）特别是 20 世纪 80 年代以来，发达国家早已遇到了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，值得我们参考借鉴。美国是当代世界上高等教育最为发达的国家，其高等教育改革尤其是课程改革的经验、教训、动向与趋势，值得我们深入研究，以借鉴其成功之处。本导言主要探讨这几个问题：美国高等教育课程改革的历史背景；美国高校课程改革的思想基础；美国文科高等教育发展；美国高等文科专业课程设置特征。

## 一、美国高等教育课程改革的历史背景

### （一）二战后美国高等教育的发展历程

二战后，美国高等教育的发展以 1983 年《国家处于危机之中：教育改革势在必行》为界限，可以分为两个历史阶段：自二战结束到 20 世纪 80 年代初是美国高等教育大发展时代，同时也是危机四伏的时期；自 80 年代到今天是美国全面改革高等教育，不断提高人才培养质量，追求高等教育卓越发展的时代。

美国在二战后成为世界头号强国，为了加强国防，发展经济并提高人口素质，高等教育迅速发展，规模不断扩大，结构职能进一步完善。哈佛大学校长普西（Nathan Marsh Pusey）曾将二战结束到 60 年代的十几年时间称为美国高等教育的“黄金时代”。1944 年 5 月的《军人权利法案》、1958 年的《国防教育法》、1963 年的《高等教育设施法》、1964 年的《公民权利法》和《经济机会法》、1965 年的《高等教育法》及其在 1968 年的修正案

等,把高等教育不但看作对于美国国防及社会的“繁荣与幸福”具有决定性意义的事情,而且视为扩大公民权利和“同贫穷作战”的基本手段。美国政府和社会各界,对高等教育的投入出现了前所未有的迅速增长的局面。仅从1959—1960年度到1969—1970年度,整个高等学校的财政投入即由57.9亿美元增加到215.2亿美元,十年间增长了近300%。高等学校投入占GNP的比例也由1.4%上升至2.6%。高等教育事业呈现出前所未有的大发展和大变革的局面。从1958年到1968年,高等学校在校生人数从322万猛增到692万,平均年增长率达7.9%。高等学校在校学生在18~24岁人口中所占的比例由21.2%上升到30.4%。高等学校也由1958年的2111所增加到1968年的2483所,并且高校学生人数激增,出现了“巨型大学”。

进入70年代,由于国内外时局变化和高等教育本身的种种问题,美国高等教育进入到危机时期。主要是在高等教育大发展、大变革之后,由于课程设置与教学内容未能及时改革,不能适应大众化高等教育的要求,不能适应经济社会发展的需要,不能适应学生多样化的转变,高等教育潜伏着质量日益下降的危机。70年代从而成为美国高等学校适应财政危机、大众信任危机和学生生源危机而在调整中求发展的时期,这场深刻的变革要求从以教师的教学为中心转移到以学生的学习为中心,从学生适应课程转向课程适应学生,由培养继承知识的传统人才转向培养具有批判性思维和创新精神的创新人才。这一变革是在20世纪80年代之后逐步实现的。

## (二) 提高美国高等教育质量的27条建议

进入80年代,美国社会各界要求进行高等教育改革的呼声较为广泛,提出了众多的教育改革建议,不同人群、不同范围、不同方面的教育改革此起彼伏。科技革命兴起,国际竞争力下降使得美国在80年代把提高高等教育质量作为主要的改革目标。1981年5月,美国教育部成立了国家高质量教育委员会以调查美国教育质量,并于1983年完成了《国家处在危机之中:教育改革势在必行》的报告。报告在全国引起极大轰动,促使各州纷纷开始进行教育改革。社会各界遂将注意力转向高等教育,并对本科生教育质量提出了尖锐批评。有鉴于此,美国于1983年10月成立了“提高美国高等教育质量所必须具有的条件”的研究小组,小组经过一年的调查研究,于1984年10月向教育部长贝尔和全国教育研究所所长贾斯蒂兹提交了《主动学习——发挥美国高等教育的潜力》的报告。报告总结了美国高等教育发展的历史,分析了当前本科生教育中存在的严重问题,围绕如何使学生更加主动地学习提出了改进本科生教育质量的27条建议。<sup>①</sup>

首先,报告指出了美国高等教育快速发展带来的问题。

自1950年以来,高等学校数量几乎增加了60%,美国大学生人数几乎增加了400%,高校总数已达3300所,其中包括1960年以来成立的600所社区学院。在美国的学院、社区学院和大学已有1200万学生注册。学校经费紧张和学生人数不再持续增长的情况给高等教育带来了问题,使高等教育的现实和社会理想之间出现了差距,因而亮起了危险的信号,其主要表现如下:

第一,学生成绩下降:(1) 八分之一的中学高材毕业生不愿上大学;(2) 在为准备获

<sup>①</sup> 参见王英杰编译:《美国提出改进本科生教育的27条建议》[J],载《比较教育研究》,1985(3)。

取学士学位而上大学的学生中，仅有半数获得这一学位；（3）1964—1982年，在研究生入学考试的十五门主要学科中有十一门成绩下降，在需要较高语言能力的科目中，成绩下降得最为厉害。

第二，本科生课程计划过于狭隘：越来越多的主修专业变得狭窄，美国高校当时有1100个不同的主修课程计划，其中近一半在职业教育领域，在个别学士学位课程计划中，专业课程竟高达80%。

第三，高等学校的状况：（1）大学的规模越来越大，这就使得大学变得越来越复杂、越来越官僚，学生和教师的接触就越少，学生从事学术活动的机会也越少；（2）校舍和设备越来越破旧；（3）美国高校都靠扩大注册来获得更多的经费，当注册数量下降时，高校就处于脆弱的境地。

第四，毕业要求和质量标准：多数美国高校根据学生所获学分颁发学位，但学分只是对学习时间和最低成绩的衡量，并不反映课程内容的学术价值。

其次，报告提出了高质量的高等教育的三条标准。

第一，高等院校在学生入学到毕业期间，应大幅度地增加他们的知识，提高他们的能力和技能，并改变他们的学习态度；

第二，颁发学位的成绩标准应以社会和高等院校对大学学术课程的认识为基础来制定，应该明确阐述、公开宣布并始终坚持；

第三，应该有效地利用学生和学校的时间、精力和金钱资源以使达到这些标准。

提高本科生教育质量所需的三个基本条件是：学生学习的主动性、较高的期望和及时的评价与反馈。

报告的核心围绕提高高等教育的质量所需的三个基本条件，提出了提高美国本科生教育质量的27条建议。

#### 1. 关于提高学生主动性的建议

建议1：大学领导应该重新分配教师和其他学校资源，以增加对大学一、二年级学生的服务。

为了实施这一建议，高等学校应尽可能地把那些对一年级学生有吸引力的课程安排给最优秀的教师，尽可能增多一年级学生与教师的接触，并为其选派优秀的课程指导人员。各州应重审教育经费制度，使用于一、二年级学生的经费相当于三、四年级的。通过集中教师和其他资源于一、二年级学生的做法来提高学生学习的主动性和减少退学率。

建议2：教师应更多地使用积极的教学方法，要求学生对他们的学习负更大的责任。

建议3：应该增加而不是减少学习技术服务于学生和教师在学术问题上的个人接触。

建议4：所有院校从学生注册开始到毕业为止都应提供系统的就业和课程指导。

建议5：每所高校都应围绕专门的学术课题和任务努力创建学习团体。

建议6：学术领导和负责学生服务的行政人员应承认、支持并资助那些提高学生主动性的辅助课程和课外活动，并应尽可能让非全日制和走读学生参加这些活动。

建议7：学术领导应尽可能将非全日制教学人员纳入全日制系统。

#### 2. 关于实现较高期望的建议

期望是与学生和学校所要获得的教育成果相关联的。多数本科生和他们家长的期望是

获得学士学位，把学士学位看作学术成就的象征。其实它不仅是一个象征，而且是持有者已能成功从事学术学习的证明，它是高等教育的基本证书。

建议 8：教师和学校的主要学术领导应该在一致同意的基础上制定学生毕业时应获得的知识、能力和技能的标准。

建议 9：所有的学士学位获得者都应最少受过两年文理教育。

建议 10：应恢复和扩大文理教育要求，从而保证：（1）课程内容不仅应直接和学科内容相关，而且应使学生的分析能力、解决问题能力、交流的能力和综合能力得到提高；（2）学生和教师都应使各学科的知识结合起来。要求学生具有批判性思维能力、综合处理信息的能力和掌握语言技能，还要求学生本国学习本国历史和其他国家的经验，学会掌握相应的理论并运用调查方法。

建议 11：每所院校都应检查和调整课程内容并改进教育方法，使之适应学校对学生的知识、能力和技能所提出的期望。

建议 12：院校在实施学分制的同时，还应对学生的文理课程和主修课程进行精确评价，并把评价成绩作为颁发学位的条件。

建议 13：高等学校在必要时应该提供中学补习性课程，但新制定的标准和使用的教学方法，应有助于学生在今后学习大学课程时获得优异成绩。

建议 14：在通过继续雇用、晋升、终身雇用和提高工资等形式奖励教师的时候，大学直接负责人事决定的人员既要求对学术成就有较宽的定义，又要求教师展示出他们的学术成就。

任何领域中真正尖端的知识通常是由少数人开发的，以同样的标准要求其他人显然是不现实的。教师的多数“研究”都可以称为“学术成就”，多数研究成果却不一定会在主要的学术刊物上发表。

建议 15：大学校长们应努力保证在学校中形成崇尚诚实、公正、自由、平等、慷慨和尊敬他人的理想风气，这也是社会所必不可少的价值观念。

### 3. 关于评价和反馈的建议

建议 16：教师和院长应设计和实施一个系统的评价制度，用来评价学生在课内外活动中获得的知识、能力和技能。

建议 17：在改变现行的评价制度时，学术领导和教师应保证所使用的评价方法和工具适于评价有关的知识、能力和技能，也适于学校本科生教育目标。

建议 18：教师应该参加到评价方法的发展、选定、管理和评分的过程中去，并且在这个过程中，接受如何把评价作为教学手段的训练。

建议 19：直接负责教师人事的人员在考虑雇用、留用、终身雇用和工资等问题时应该增加教学的比重，改进评价教学效果的方法。

建议 20：应该经常开展学生评价学术计划和学习环境的活动，并把评价结果公之于众，使之成为提高本科教育质量的基础。

建议 21：为了使研究生训练在各学科的专业化方面取得平衡，研究生部应要求申请入学的学生提供证据，表明在本科生阶段已受过广博的文理教育。

建议 22：研究生院院长和系主任应设法帮助各学科的未来教师学习美国高等教育的历史和文化，了解高等教育的组织，并帮助他们认识教学规律。

#### 4. 对校外机构的建议

建议 23：州和州高等教育系统的官员应尽量减少行政和财政部门对公立高等院校日常工作的干预。

建议 24：认可机构应该让高等院校负责任地、明确地公布对学生学习的期望，并制定适当的评价标准以确定这些期望是否实现。评价结果应该是全力提高学习质量。

建议 25：州立法机构和学校董事会应该以高于通货膨胀率的比率提高教师工资，以扭转教师购买力下降的趋势。

建议 26：关心高等教育的联邦和州的机构、私人基金会、高等院校、研究组织和研究人员都应该把他们的资助策略和研究活动集中于如何促进学生更好地学习和取得更大的发展上。

### （三）重建本科生教育

20 世纪 90 年代，美国高等教育进一步加大了改革的力度。1998 年 4 月，卡内基教学促进基金会下属的研究型大学本科生教育全国委员会，发表了《重建本科生教育：美国研究型大学发展蓝图》（简称《蓝图》）的报告，提出了改革本科生教育的十大途径，从而指出了 20 世纪 90 年代至 21 世纪美国大学本科教育的新趋向。<sup>①</sup> 其中主要的六条途径是：

（1）使“研究为本的学习”成为标准。针对近一个世纪以来在本科生教育上存在的问题，《蓝图》提出研究型大学的本科生教育需要将重心进行转移，即以被动学习、接受知识到立足于导师指导下的以发现问题为基础的学习，并且应由学者型的教师来从事本科生教学。

（2）建立探索为本的新生年。《蓝图》认为，大学的第一年应该为智力的增长提供新的动力，为探索为本的学习和信息的交流打下坚实的基础。在本科生教育中，新生第一年有两个重要任务需要完成：它是一端连接高中和家庭，另一端连接更为开放和独立的研究型大学；它必须由研究型大学的丰富性、多元性、广阔性和各种机会来激励学生。如果它不能成功地完成这两个任务，那么学生整个大学的经历将会是十分危险的。所以，要在大学第一学年就开设研讨课，同时在时间组织上板块化，创造一种适应大学生生活的支持性环境。

（3）巩固新生基础。为了巩固新生所拥有的能力（如探索为本的学习，共同合作，写作和口头表达），还必须建立长期辅导制度，随时准备为学生的进步提供帮助。研究型大学，尤其是州立大学转读生较多，为了使这些学生适应探索为本的学习，应通过特别的研讨课或由新生参加的类似研讨课的课程，使新转校的学生融入到研究经历中去。

（4）消除跨学科教育的障碍。跨学科研究与学习最主要的障碍是大学的组织结构，这种结构导致了长期形成的院系利益。由于研究往往是跨学科的，因此本科生教育也应该采取跨学科的方式。具体的建议是：初级课程必须引导学生进行跨学科的学习；学术专业必须反映学生的需求，而不仅仅是出于系科的兴趣或方便；落实跨学科专业将不仅仅是一种

<sup>①</sup> 参见贾志兰、杜作润：《国外高校改革探析》[M]，166~168 页，上海：上海大学出版社，2001。

可能，而且要逐步落到实处。

(5) 将交流沟通技能与课程学习结合起来。在美国，不能清楚、流利地表达思想已成为本科生教育的一个重要问题。而在现实生活中，解释的能力、传递新信息的能力，以及提取重要信息的能力对任何一个职业都是不可或缺的，因此必须采取措施予以加强。

(6) 创造性地运用信息技术。让学生有最好的机会去进行更前沿的实践，并学会提出能够拓展应用这些技术领域的问题。例如，建立电子教室，教学丰富技术等。

此外，还有塑造顶峰体验、培养研究生成为实习教师、改革教师奖励机制和培养社区归属感等四个方面的途径。研究型大学本科生教育全国委员会认为，研究型大学本科生教育存在着危机，大学必须对此作出回应。那就是行动起来，将本科生教育放在应有的地位，给教师更多的奖励，鼓励他们像重视研究成果一样重视本科生教学。要养成一种提升教学声望并强调教学和科研两者之间联系的“教学文化”。而《蓝图》最终要表达的是：大学生活是一种“经历”，要通过这种“经历”来促进学生各方面的成长，从而达到美国高等教育的真正目的。

## 二、美国高校课程改革的思想基础

从历史上看，美国高校课程的思想渊源有自由主义、专业主义与实用主义。自由主义课程思想来自于英国的“博雅”教育传统，秉承“真理的统一性”原则，即所有知识都是统一的，受教育的人应通晓所有的知识领域，知识是永恒不变的。在课程设置上，强调经典名著学习，追求人类永恒的价值。学习的目的不在于知识本身，而在于道德性格的养成，在于“心灵的扩展与启明”。专业主义课程思想来自德国，强调学术化、研究和创造新知的重要性，致力于建立高深专精的专业化课程体系。实用主义课程思想来自于美国本土的实用主义思潮，强调知识对个人发展的适应性，强调知识的选择性，大学课程由必修走向自由和多元。

从理论上讲，课程变革的理论基础是生活适应课程理论、学科结构课程理论和建构主义课程理论。<sup>①</sup>

### (一) 生活适应 (Life Adjustment) 课程理论

在二战后的一段时期内，美国教育界的许多领导者打出社会适应的标牌，其概念是“生活适应”。这场运动背后的理论是：课程应帮助学生适应成人生活的要求，尤其是适应与其日后职业生涯相关的内容。1951年美国教育部《为每个年轻人生活适应的教育》的报告引起了广泛讨论，它表达了对普通教育轨道中的学生（占当时全部高中生的60%）的特别关注。生活适应教育后来受到了理论和公众两方面的批评，理论批评是针对一般意义上的进步教育，而公众觉得生活适应课程太软弱，于是生活适应教育终于终止。

<sup>①</sup> 参见吴刚：《迈向新千年的课程改革》[J]，载《全球教育展望》，2002（10）。

## （二）学科结构 (Structure of the Discipline) 课程理论

1957年苏联卫星率先上天引起了美国朝野上下震动，引发了美国二战后第一次具有深远国际影响的教育改革。1958年联邦政府颁布《国防教育法》，决定由政府增拨大量经费用于改革教育，培养科技人才，要求加强新三艺（自然科学、数学、外语）教育和“天才教育”。

学科的基本结构，就是一门学科中广泛起作用的一般概念和原理以及学习和探究该学科的基本态度和方法。在布鲁纳的《教育过程》中表达了学科结构课程理论的基本原则，强调了学科结构的重要性。他说：“不论我们选教什么学科，务必使学生理解该学科的基本结构了……与其说是单纯地掌握事实和技巧，不如说是教授学习结构。”学科结构应构成课程的核心，每个学科都有其概念、理论和认识方法，只要由训练有素的教师教，每个学生都能够学习这些抽象概念，就像学习数的分配律一样。学科结构是一种简化的、模式化的表达方式，可以使学科更容易理解，有助于记忆并实现知识的迁移，有利于缩小“高级知识”和“低级知识”之间的差距。

但是学科结构课程理论过分强调学科知识的区别性，忽略了各门学科知识之间的横向联系和相互渗透性；所谓的“学科结构”标准难以统一；以“学科结构”作为编写教材的原则，增加了教材内容的难度和抽象性，给教师的讲授和学生的理解带来了困难。

## （三）建构主义 (Constructivism) 的课程理论

建构主义提出者可追溯到皮亚杰 (J. Piaget)。他认为，儿童是在与周围环境相互作用的过程中，逐步建构起关于外部世界的知识，从而使自身认知结构得到发展。儿童与环境的相互作用涉及两个基本过程：“同化”与“顺应”。同化是指把外部环境中的有关信息吸收进来并结合到儿童已有的认知结构（也称“图式”）中，即个体把外界刺激所提供的信息整合到自己原有认知结构内的过程；顺应是指外部环境发生变化，原有认知结构无法同化新环境提供的信息时所引起的儿童认知结构发生重组与改造的过程，即个体的认知结构因外部刺激的影响而发生变化的过程。可见，同化是认知结构数量的扩充（图式扩充），而顺应则是认知结构性质的改变（图式改变）。认知个体（儿童）就是通过同化与顺应这两种形式来达到与周围环境的平衡：当儿童能用现有图式去同化新信息时，他是处于一种平衡的认知状态；而当现有图式不能同化新信息时，平衡即被破坏，而修改或创造新图式（即顺应）的过程就是寻找新的平衡的过程。儿童的认知结构就是通过同化与顺应过程逐步建构起来，并在“平衡—不平衡—新的平衡”的循环中不断得到丰富、提高和发展。

在皮亚杰的理论基础上，科尔伯格在认知结构的性质与认知结构的发展条件等方面作了进一步的研究；斯腾伯格和卡茨等人则强调了个体的主动性在建构认知结构过程中的关键作用，并对认知过程中如何发挥个体的主动性作了认真的探索；维果斯基创立的“文化历史发展理论”则强调认知过程中学习者所处社会文化历史背景的作用，在此基础上以维果斯基为首的维列鲁（维果斯基、列昂节夫、鲁利亚）学派深入地研究了“活动”和“社会交往”在人的高级心理机能发展中的重要作用。所有这些研究都使建构主义理论得到进

一步的丰富和完善，为实际应用于教学过程创造了条件。

建构主义认为，人的活动按照一定阶段顺序建构一种结构，使人在认识新事物时把新事物同化于已有的认识结构，或者改组扩大原有的认识结构，把新事物包括进去，人就在建构中认识、理解周围环境。认识的建构就是人认识和适应各种复杂环境的基本手段。建构主义对教与学做了全新的解释，建构主义教育理论主要包括四个核心理念：第一，知识依赖于个体以往的建构，即我们只有通过已有的思维框架来认识世界，这个思维框架是在与外在环境的互动中形成的；第二，建构是通过同化和顺应发生的；第三，学习是一个不断创造的有机过程，而不是简单累积的机械过程；第四，有意义的学习是通过反思和认知冲突的解决，以及对早期低水平理解的否定而达到的。

建构主义强调学习者是意义的创造者——意义的建构。它强调深层而不是表层的東西，为学生提供情境化问题和复杂问题，因为人的知识源于经验产生的情境，并受到情境中各种特征的影响；它确保学生具有解决问题的可靠的知识基础，而教师的作用在于组织问题和搭建脚手架。

建构主义课程包括以下几个基本特征<sup>①</sup>：

(1) 弱化学科界限，重视综合课程。建构主义认为知识之间并不是相互孤立的，不能将一个完整的知识体系肢解为不同的模块，知识之间应相互联系。基于此，建构主义主张要弱化学科界限，重视综合课程的开设。对事物的认识应该结合特定的场景，没有绝对的普遍性的知识，建构主义注重综合课程的开设，课程内容定位于对中心主题或问题的探究。建构主义课程弱化学科界限，注重综合课程的开设，具体表现在以下几个方面：

第一，学科之间的交叉。在建构主义课程看来，尽管知识并不是永恒不变的真理，但其课程内容并不排斥经过长期发展形成的学科知识体系。和学科课程不同的是，建构主义课程认为学科之间需要进行交叉和融合。对知识的获得，不是以学科为界限，而是以实际的问题或主题为出发点。

第二，选择真实的主题或问题。建构主义的课程内容注重生活实际，注重课程内容的现实性，建构主义的课程选择真实的主题或问题，从现实生活中找到适当的课题，在真实或模拟的情景中解决这些课题，进而获得所需要的知识和技能。

第三，知识的有机整合。建构主义强调知识的有机结合和课程的综合化，重新审视传统的学科分类体系，改变单纯以学科逻辑来组织课程内容的做法，强调以学习者的经验、社会需要和问题为核心进行课程的整合。

(2) 注重课程内容的意义建构。建构主义认识论一再强调意义在认识中的重要性，比认识结果更重要的并不是事物本身所谓的本质，而是认识主体对认识对象的理解，因此，建构主义课程内容所追求的并不仅仅是知识的系统性，更重要的是，课程内容对于学习者来说有实际的意义。

第一，课程内容结合学习者实际。建构主义认为，只有通过同化或顺应的方式，知识才能融入到学习者的知识结构当中，才能对学习产生意义。因此，如果学习者对课程内容不能产生这种内化作用，那么知识对于学习者来说并没有实际的意义。课程内容如何才

<sup>①</sup> 参见艾兴：《建构主义课程研究》[D]，西南大学，2007年博士学位论文。

能和学习者发生作用，一个前提就是课程内容要符合学习者所处的实际情况。要从两个方面考虑学习者的实际情况，一方面，要考虑学习者所处的客观环境，课程内容如果完全脱离了学习者所处的背景，学习者无法将课程内容和现实生活结合，课程内容不应是单一的、合理化的、体系化的书本知识，而是要给学生呈现人类群体的生活经验，并把它们纳入到学生生活世界加以组织，使文化进入学生的“生活经验”和“履历情境”，与学生已有的生活经验密切地联系起来，使学生更加深刻地理解所学内容的生活意义和社会意义；另一方面，课程内容要考虑学习者的主观实际，即课程内容不能脱离学习者已有知识结构和经验。呈现给学习者的课程内容要紧紧密结合已有的认识水平，课程内容的构建与学习者的个人需要紧密结合在一起。学习者通过自己的价值判断，更多地将精力放在自己感兴趣的内容上，从而大大提高了学习效率。

第二，所有的知识都是社会或个体建构的，都是某一个群体所共同信仰的信念。按照建构主义的这种观点，课本知识并不是不可动摇的，教师也不是先知先觉的，而是要把知识获得视为一个不断协商、不断互动的过程，因此，课程内容不是一成不变的，而是在人与人之间的互动交流中不断发展，不断更新的。

国际教育改革研究的权威迈克·富伦（Michael Fullan）在其著作《教育变革的新意义》（2001）一书的序言中，将建构主义的兴起视为新教育变革的一个动因，因为它带来了教育理论与实践的真正转型。建构主义的贡献在于通过对人的学习机制或“心智科学”的研究，为“人的发展”的命题提供了科学说明，同时实现了“以学习为中心”的课程转型。基于建构主义的课程取向具有以下共同特征<sup>①</sup>：

（1）它提供不同的视角，使学生对课程知识的理解更具有深刻性，减少了肤浅的表面性。例如，在学习二战史时，学生应了解“盟军”与纳粹军队所拥有的战争观，这两种战争观是相互交错的。另一方面，深层的知识来自基本原理、基本概念和基本理论，而不是细节。所以，对少量技能和概念的深刻关注将产生更多的理解力和保持力，也可以教给学生解决问题的方法和批判性思维。

（2）它注重运用学习策略。解决复杂问题和情境问题是课程的核心，解决深层的问题是学习策略。最初对批判性思维的关注是传授学生思维技能，但是认知心理学的研究指出，只有当这种思维技能或学习策略被置于处理复杂的有意义的问题解决单元或一个具体情境时，学生才可能学得更好。因此，可以教给学生运用矩阵组织信息的学习策略。

（3）它既强调学科知识又强调学科技能。认知心理学最近的发展显示，争辩内容与过程的首要性，这样一种两分法是功能失调的。例如，只有当学生有权使用解决问题所必需的知识时，他们才能解决科学中的复杂问题。认知心理学分辨了呆板（Inert）的知识——不能使用的知识与生产（Generative）的知识——在解决有意义问题时可使用的知识。心理学家认为这种生产的知识应是课程的目标。

（4）它为学生提供个别差异。有三种合适的类型可以推荐：第一，课程应采用各种表征方式——不同的呈现或迁移知识的方式。大部分课程开发者强调语言模式，有经验的教师补充了视觉手段，例如流程图。第二，课程应该允许教师在学年开始时通过线索、建议和解释提供上位结构，然后让学生用他们自己的方式解决问题。第三，课程应考虑到学生

<sup>①</sup> 参见吴刚：《迈向新千年的课程改革》[J]，载《全球教育展望》，2002（10）。

的多重智能，而不是仅仅强调语言或数学智能。

(5) 它为所有学生提供一个共同的、相互协调的核心课程。总体来说，有三种类型的协调：第一，学科与相关学科的协调，如数学与科学，数学学科支撑并紧密地与科学课程联系起来；第二，给定学科的不同水平的课程应是相互协调的；第三，某一学科确定水平的连续单元应具有发展的意义，例如单元3建立在单元2的基础上并导向单元4。

(6) 有选择的综合。大量的研究推测，适量的综合课程可以产生更好的成绩并改善学生对学校教育的态度。但是不要过分强调综合，因为这会削弱和轻视学科知识。至于综合到何种程度，最好在学校层面加以解决，校长和教师可以一起决定他们学校课程的综合程度。

(7) 强调学习的课程。课程领导者应首先关心学习的结果——改善所有学生的学习；编写课程——不管是综合的还是学科的——只是实现这一目标的一种手段：高质量地改善所有学生的学习。如果优秀的教师参与课程的形式和组织；如果清晰描述课程的目标；如果注意力集中在学习活动的组织上，那么优质学习就可以得到最佳实现。

(8) 强调各种课程取向的融合，在注意学生认知发展的同时也给人格关联以关注。新课程恢复某些内容上的平衡，它强调人格关联而不是采用其他视角：学科结构受到适当的关注；学生运用认知加工去解决问题；技术学方法帮助设计课程；而课程给予学生创造一个更好的社会的工具。

课程变革犹如穿越山川平原丘陵的河流，在不同的时段流经不同的地域，汇合不同的力量流向不同的方向。不同时代有着不同社会需求，某种课程思想或理论可能占据主导地位，但是美国社会思想的多元化决定了任何一种课程思想都不是垄断性的，也不可能完全消失。在高等教育发展的任何一个时期，不同课程思想和理论都有自己的支持者或市场，使之保持在大学课程实践中的影响力。

### 三、美国文科高等教育发展

#### (一) 美国高等教育专业分类

美国大学的课程设置具有广泛性和多样性，总体而言，学科专业大体分为五类。其中，社会科学、人文学科分别为第四类和第五类。社会科学包括心理、历史、地理、人类学、政治、经济；人文学科包括哲学、语音、英文、法文、德文、西班牙文、音乐、艺术史。具体到每所大学则根据自身情况各有不同，但总体而言，社会和人文学科被看做大学文科，与理工科相对应。

美国专业目录 (Classification of Instructional Programs, CIP) 最初由美国国家教育统计中心于1979—1980年开发，在1985年、1990年、2000年、2010年分别进行了四次修订。CIP共涵盖了中等、中等后与成人教育三种水平的专业，是得到政府认可、用于教育信息调查的学科专业标准。中等后教育专业目录是整个CIP的主体组成部分，是由中等后学术性与职业性专业所构成的一个统一的专业目录，其中的专业是指可获得学分，最终获得学位、文凭或证书。CIP以统计为基本手段，严格按照一定的标准增列或删除目录中的学科专业，并通过整合、移动等手段，对学科专业的归属进行调整，从而保持与学科专业