

学校变革先行者智慧丛书

丛书主编 | 齐 健

(高中卷)

本卷主编 / 齐 健 李秀伟

学校变革智慧：

课程建设与教学改进

山东人民出版社

全国百佳图书出版单位 国家一级出版社

XUE XIAO BIAN GE ZHI HUI:
KE CHENG JIAN SHE YU JIAO XUE GAI JIN

教育部
《基础教育课程改革纲要（试行）》
《普通高中课程方案（实验）》

（高中地理）

教育部 教育部 教育部

学校变革智慧： 课程建设与教学改进

教育部 教育部 教育部



学校变革先行者智慧丛书

丛书主编 | 齐 健

(高中卷)

学校变革智慧：

课程建设与教学改进

本卷主编 齐 健 李秀伟

山东人民出版社

全国百佳图书出版单位 国家一级出版社

图书在版编目(CIP)数据

学校变革智慧: 课程建设与教学改进. 高中卷/
齐健, 李秀伟主编. —济南: 山东人民出版社, 2014.7
(学校变革先行者智慧丛书/齐健主编)
ISBN 978-7-209-08331-7

I. ①学… II. ①齐… ②李… III. ①课程建设—教学研究—高中②课堂教学—教学研究—高中
IV. ①G632

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第121297号

责任编辑:高以芹

学校变革智慧: 课程建设与教学改进·高中卷

齐 健 李秀伟 主编

山东出版传媒股份有限公司

山东人民出版社出版发行

社 址: 济南市经九路胜利大街39号 邮 编: 250001

网 址: <http://www.sd-book.com.cn>

发行部: (0531)82098027 82098028

新华书店经销

山东新华印务有限责任公司印装

规 格 16 开(169mm×239mm)

印 张 20.25

字 数 320 千字

版 次 2014 年7月第1版

印 次 2014 年7月第1次

ISBN 978-7-209-08331-7

定 价 45.00 元

如有质量问题, 请与印刷厂调换。电话: (0531)82079112

学校变革：实践出真知

毫无疑问，时下中国的基础教育正处在又一个转型发展的重要节点上。

不是吗？当国人尚自陶醉于我们这些年通过不懈努力而终于赢得的“世界工厂”桂冠时，国外一些研究者却在调查分析的基础上，向我们敲响了“中国赢得了制造，却失去了研发”^①的警钟；与此同时，云计算、大数据时代、第三次工业革命……这些令人目不暇接的另一波全新的词汇，也以更为迅猛的姿态向我们接踵强势袭来。

英国牛津大学网络经济与信息学研究学者、被人们称作“大数据时代的预言家”的维克托·迈尔-舍恩伯格教授在其风靡全球的畅销著作《大数据时代》中如此宣称：随着云计算技术的出现，一个大规模生产、分享和应用数据的时代——真正意义上的“信息时代”正在开启。“大数据开启了一次重大的时代转型。就像望远镜让我们能够感受宇宙，显微镜让我们能够观测微生物一样，大数据正在改变我们的生活以及理解世界的方式，成为新发明和新服务的源泉，而更多的改变正蓄势待发……”^②他认为，大数据时代的经济学、政治学、社会学和许多科学门类都会发生巨大甚至是本质上的变化和发展，进而影响人类的价值体系、知识体系和生活方式。

对此，我国的一些有识之士也已发出警示：大数据很可能成为发达国家在下一轮全球化竞争中的利器，整个世界可能被割裂为大数据时代、小

^① [英]彼得·马什著，赛迪研究院专家组译：《新工业革命》，中信出版社 2013 年版，第 273 页。

^② [英]维克托·迈尔-舍恩伯格、肯尼斯·库克耶著，盛杨燕、周涛译：《大数据时代：生活、工作与思维的大变革》，浙江人民出版社 2012 年版，第 1 页。

数据时代和无数据时代。而对于处在发展中国家前列的我国而言，这也就意味着又站在了一个需要做出何去何从的战略抉择的重要关口。（谢文，2012）他们指出，中国是世界上最复杂的大数据国家，解决这种由大规模数据引发的问题，探索以大数据这种创新方式来解决问题的方案，是中国产业升级、效率提高的重要手段，这对于实现由“中国制造”到“中国创造”的转变，意义十分重大。（田溯宁，2012）在大数据时代，最重要的技术是个性化技术，这意味着传统的大规模的“流水线”生产模式、商业模式等必然面临着重构的命运，也意味着我们的社会生活方式，尤其是所需要的人才规格等不能不受其影响而必然会发生一系列的重要改变。如是，作为肩负着培养适应未来社会发展需要的新型人才重任的学校教育，显然不可能游离于外，而是必然也必须主动顺应这种时代变革进行“内生革命”，突破旧有模式的束缚，才有可能不至于被这种急剧变化的大变革时代远远地抛在一边。

多年来，我国基础教育界为数不少的学校管理者总喜欢把学校发展的首要目标定为“做大”。于是，在这种“做大”思维的驱使下，在为数不少的地方，尤其是在基层县域，片面追求学校规模扩张、仅仅注重学校的“硬件”改造，便成了一种竞相攀比、趋之若鹜的“时尚”。然而，由此带来的优质教育资源过于集中，教育不公平状况进一步加重等问题亦愈发突出。特别是，在一些地区，这种片面依赖学校“外延式”规模扩张而“做大”的结果，实际上并未真正带来其办学内在质量的同步“变强”。因此，在党的十八大报告已明确提出学校教育应当致力于“让每个孩子都能成为有用之才”的背景下，“传统的以硬件指标为主的均衡发展观急需改革，单纯的外延式教育改革急需改变。基础教育的未来发展，应树立起新的改革观，走‘内涵式综合改革’之路，即以质量提升为核心，以综合改革为抓手，实现基础教育高水平发展”^①。换言之，学校改革的重点应从偏重于学校硬件建设转移到学校内涵发展上来，这是破解我国的基础教育“提高质量，促进公平”这一现实焦点问题的根本性策略所在。

简言之，推动基础教育学校走内涵发展之路，已势在必行。

^① 刘利民：《走内涵式综合改革之路——关于进一步推进基础教育的若干思考》，载《人民教育》2013年第10期。

那么,基础教育需要什么样的“内涵发展”?有人认为,基础教育“内涵发展”就是指基础教育在资源投入一定的境况下,坚持以人为本,通过创新制度、改善管理、优化教育结构、调整学校布局、完善课程设置、改革教育方法、开发和利用教育要素的潜在优势、提高教育资源配置的合理性以及共享率和使用率,从而增强学校效能、提高教育质量。^①就学校层面而言,有专家将“内涵发展”的要义梳理、归纳为这样几点:一是相对于规模发展的质量发展。与外延发展过多关注学校规模的不断扩大不同,内涵发展强调提升学校的办学质量,强化优质教学,提升学校的“软实力”,即在先进理念的指导下,运用科学的课程、教材和合理的途径、方法,产生优质高效的教育教学结果。二是相对于粗放发展的精细发展。精细型发展秉承“天下大事,必作于细”的原则,将学校中教学工作、德育工作、教师素质提升等作为学校改革与发展的关注重点,在事关学校发展的每项工作上都力求精雕细琢。三是相对于同质发展的特色发展。内涵发展也是一种特色发展。学校管理者和教师应树立起特色立校的基本理念,将办学特色放在学校改革与发展的突出地位,“逐步形成学校的特殊课程、特色教学、特色教研、特色管理等,最终要培育出成熟的、独特的学校文化精神”,从而在特色形成和品牌培育中使学校上升到一个新水平。四是相对于模仿发展的创新发展。即内涵发展不是靠外力推动的,而是源于内部变革力量推动的一种发展,应正确处理继承与创新、创新与务实的关系,积极挖掘、利用、整合学校资源,将学校导入一种新的发展境地。^②总之,学校内涵发展是相对于学校的外延(硬件)发展而言的,它更强调关注学校的内在品质,注重通过管理、人本、文化立校、特色创建等内部挖潜举措(软件),实现办学质量的大幅度提升,促使学校走上可持续发展的道路。

我们认同这样一种观点,即学校“内涵发展”须经历依次递进的三个阶段:一是学校内涵发展的初级阶段——规范化阶段,即学校由“凭着感觉走”到实现规范化办学,成为一所“合格学校”的阶段;二是学校内涵发展的中级阶段——个性化阶段,即学校在规范办学基础上形成了独特

① 李永生:《基础教育内涵发展的哲学思考与实践探索》,转引自:本溪基础教育教研网,<http://www.bxedu.net/xbxky/ShowArticle.asp?ArticleID=2337>。

② 郑金洲:《什么是学校内涵发展》,转引自 http://blog.sina.com.cn/s/blog_5b24d7940100arq6.html。

的整体风貌和显著的育人效益，成为特色学校的阶段；三是学校内涵发展的高级阶段——核心化阶段，即学校发展从特色走向全面优质，并辐射影响其他学校，成为一所“优质（示范）学校”的阶段。^①那么，作为基层中小学，怎样才能成功实现转型，并进入内涵发展的较高境界呢？对此，大量的基层学校成功实现转型发展的经验已经告诉我们，答案只有一个，那就是：靠实践！靠每一所学校的管理者和全体教职工的集体智慧与不懈的探索实践！

事实上，当下我国的基础教育改革已经进入“深水区”，学校发展所面对的内外环境更加复杂，所面对的亟待解决的问题更加多样，而改革举措的实施与深化探索的难度也进一步加大。基于此，那种仅仅是某些待在“象牙塔”里的专家闭门造车所杜撰出来的“理论”及“秘方”，在实践层面已经显得越来越捉襟见肘、力不从心；而那些只是从异国他乡简单照搬或机械移植过来的“洋办法”，在现实中也日益暴露出“水土不服”的迹象。在我们看来，一种教育理论是否有价值，说到底是要看它在实践层面究竟能否发挥实实在在的指导作用；那种脱离基层学校实际，根本不接“地气”的所谓“理论”，无论看上去多美，也依然是没有多少实际意义和价值的。简言之，我们认为，实践，唯有实践，才是检验真理的唯一标准；唯有实践，才是催生真正有价值的教育理论和获取破解发展难题“良方”的源泉所在。就学校发展变革而言，真正的智慧不是来自高高在上的“象牙塔”或某些教育官僚的脑壳，而是蕴藏于广大基层学校教育实践者这个“民间”，来自于这些“草根”探索者们对学校发展理想愿景义无反顾的执著求索行动之中。

笔者所在的山东省，在历史上曾产生过孔子、孟子等一大批古代著名教育家，也曾产生过开一代“百家争鸣”风气之先的稷下学宫及名震一时的泰山书院等古代著名学府。千百年来，在这片有着优良教育文化传统的齐鲁大地上，一代代教育实践者们不懈地努力着、探索着，积淀并留下了极为丰厚的教育思想遗产和教育实践宝藏。如今，山东各地的基础教育工作者在继承前辈矢志不渝“树人”的优良传统基础上，不断继往开来，开

① 许林：《学校内涵发展：背景、特征与路径》，转引自豆丁网，<http://www.docin.com/p-89463562.html>。

拓创新，他们通过不懈的探索实践，用自己的“草根”智慧破解了基层学校发展中的一个难题，使一批又一批学校克服了办学条件、资源等各种因素的制约，在学校管理创新、学校文化建设、课程与教学改革、教师专业发展等方面都取得了令人瞩目的可喜成就，成功地实现了学校的内涵式跨越发展，在这个过程中涌现出一大批蜚声省内外的优质名校和改革典型。本套丛书就是对近年来山东各地涌现的一批基层学校改革先行者的创新智慧与开拓进取精神风貌的一次全方位巡礼和集中展示。我们的目的，就是期望通过这套丛书，使更多的有志于促进学校实现内涵发展，让学生能够获得更好更快更全面的健康成长的基层学校管理者和老师们，从这些学校变革先行者的创新实践经验中汲取智慧，获得启迪，从而帮助自身所在的学校实现突破，走向优质，成就卓越。

在本丛书中，我们以山东省各地近百所中小学的学校改革发展探索实践为研究样本，全面梳理、总结和分析了这些基层学校变革先行者的宝贵经验与实践智慧，紧紧围绕“学校管理创新”（包括学校文化建设、学校品牌塑造、学校德育工作、学生管理工作和教师专业发展等专题）和“课程教学改革”（包括学校课程建设、教育资源开发、课程创新实施和课堂教学改革等专题）两大主题，从不同维度进行了多方面的深入探讨，并在此基础上阐述了学校内涵发展过程中需要正确理解和把握的一些基本理念、原则，以及应注意避免的误区，等等。本丛书共分为6卷，小学、初中、高中学段均分别按照“管理创新与学生发展”和“课程建设与教学改进”两大主题独立编纂成册。

我们衷心期盼这套丛书能为广大基层中小学的学校管理者和老师们在践行“立德树人”的育人目标，努力“让每个孩子都能成为有用之才”的实际行动中，发挥一些有益的帮助、启迪作用，促使更多的基层学校能走出平庸，走向优质，成就卓越，真正发展成人民满意的学校，真正使“办人民满意的教育”这一美好理想能落地生根，开花结果！

“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索。”

我们坚信：学校变革，智慧在民间，实践出真知！

编 者

2014年春，于济南

目 录

前 言 学校变革：实践出真知	1
引 论 为了学生的多样化发展	1
一、课程为什么这样“红”	2
二、教学真的发生了吗？	12
第一章 构建课程体系	25
一、课程体系为学生的发展奠基	25
二、来自基层学校的探索行动	28
【案例1】青岛二中：构建绿色课程体系，丰富学生发展 内涵	28
【案例2】日照一中：构建“和合”课程体系，彰显学校 育人特色	57
【案例3】烟台二中：建设“成就学生未来”的学校课程 体系	63
【案例4】莱州一中：多元化课程引领学生向成功迈进	69
三、启示	79
第二章 锤炼品牌课程	81
一、作为课程建设者的主体	81
二、来自基层学校的探索行动	84
【案例1】青岛三十九中：用心铸造蓝色海洋教育特色课程 品牌	84

【案例2】山东省实验中学：让生命在综合社会实践活动中 升华	101
【案例3】诸城一中：沉淀十载是课程	114
【案例4】潍坊七中：学生社团也是一种课程	131
【案例5】高密市康成中学：科技创新教育活动课程的建设 发展之路	139
三、启示	148
第三章 创新课程实施	151
一、深度介入学校课程实施层面	151
二、来自基层学校的探索行动	154
【案例1】菏泽一中：百年老校的课程创新实施之路	154
【案例2】潍坊一中：“分层分类走班制教学”的实践探索	165
【案例3】青岛五十八中：寻求适合学生实际的课程实施路径	191
【案例4】青岛黄岛区一中：用课程引领学校发展	202
三、启示	213
第四章 促进教学转型	217
一、让课堂适合学生的选择需要	217
二、来自基层学校的探索行动	220
【案例1】昌乐二中：一个凝聚着草根智慧的课堂创新样本	220
【案例2】济钢高中：构建生态课堂，回归教育本真	244
【案例3】章丘四中：学科实践性学习方式的探索	257
【案例4】垦利一中：让课堂真正以学生为本	266
【案例5】青岛市崂山二中：“自然分材教学”促师生共同 发展	276
【案例6】东营河口区一中：构建绿色教学生态，还原学生 主体地位	290
三、启示	304
结 语 探索，永无止境	306
后 记	310

引论

为了学生的多样化发展

英国著名哲学家怀特海曾谈过这样一个观点：“不管学生对你的课程有什么样的兴趣，这种兴趣必须在此时此刻被激发；不管你要加强学生的何种能力，这种能力必须在此时此刻得到练习；不管你想怎样影响学生未来的精神世界，必须现在就去展示它。——这是教育的金科玉律，也是很难去遵循的一条规律。”^①从怀特海的判断中我们能够感受到教育的一种“现在进行时”。事实上，任何教育只有在其发生的过程中才能够承载其价值，发生与否，这是关键。马克思也直指发展的源头：“个人怎样表现自己的生命，他们自己就怎样。因此，他们是什么样的，这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致，又和他们怎样生产一致。”^②这就是说，个人的发展与个人的当下的行为是一致的，现在所发生着的“什么样的生产”“怎样生产”“生产什么”决定了这个人是什么样的。

就一所学校而言，课程与教学构成学校教育目的与教育行为相统一的基本内涵。回到学校来关注课程与教学的问题，我们不难理解，一所学校当前的发展，既与承载起价值与目标的课程一致，又与体现其行为与实践的教学一致。课程与教学发生了吗？这既是对学校教育行为的诘问，也是对学校教育价值的深思。在课程与教学现场，发生着的才是真正的教育。由此来关注处于教育改革最前沿的学校，便有了专业而深刻的切入点。

① [英]怀特海著，庄莲平、王立中译注：《教育的目的》，文汇出版社2013年版，第10页。

② 中共中央编译局编译：《马克思恩格斯选集》（第1卷），人民出版社2012年版，第147页。

一、课程为什么这样“红”

不可否认，当下中国基础教育领域最热门的话题便是学校的课程问题。例如，我们曾深度调研山东省某县域11所基层学校的课程建设状况，概括而言，这11所学校的课程改革探索分别具有以下特点：

- 学校1：每位教师都是一个课程体系，“1+1+1”课程；
- 学校2：被自我逼出来的课程，“五色文化”课程；
- 学校3：课程为我所用，以课程作“加法与减法”；
- 学校4：我有什么进入课程，“文化传统”的课程开发；
- 学校5：对接课程标准的理性，“单元聚焦”形成课程；
- 学校6：体育团队为自组织的团队，“校园吉尼斯”课程；
- 学校7：沉淀学科价值，“一动一静皆体育”课程；
- 学校8：从课题到课程，“专业的心理健康”课程；
- 学校9：稳固核心价值观，“翰墨修身”课程；
- 学校10：回到育人根本追求，“泛滥不足辩”的课程观；
- 学校11：学校主题整合三级，“一体两翼N支撑”的课程……

不难发现，以上每一所学校都已经有了自己的课程理解和课程主张，办学历史深厚的学校有自己“积淀”的课程，办学仅有两年的学校也被自己的办学理念“倒逼”出了课程体系，课程已经成为校长们在学校教育改革与创新过程中的首要选择。而当前学校组织的各种现场会、经验交流会、观摩会等等，以课程来支撑其成果体系者占了重大比例。简言之，如今不论是专家、学者，还是校长、教师，乃至教育行政领导，都在关注学校的课程问题。

那么，在基础教育领域，课程为什么这样“热”、这样“红”？

这其实是一个问题的两个方面，且让我们从历史与发展的视角来重新审视当下我国基层中小学的这一“课程红”现象。

（一）“三代”课程

夏商周时的教育在后世思想家的记录中有着清晰的脉络。

《孟子·滕文公上》说：“夏曰校，殷曰序，周曰庠，学则三代共之，皆所以明人伦也。”无论是校、序还是庠，都是教育机构，教人“明人伦”。那么，“明人伦”需要借助什么进行呢？“礼乐”是核心，德行是教

育的目的，这就是最早的教育目的与课程相伴随而产生的依据。

那个时代承担教育责任的一般是官员，一般认为是大司徒和大司乐。

在《周礼·地官司徒第二》中，我们能够看到至少七十八职官，而大司徒所承担的职责之一就是“教官”，其教包含“施十有二教焉”，即“以祀礼教敬”“以阳礼教让”“以阴礼教亲”“以乐礼教和”“以仪辨等”“以俗教安”“以刑教中”“以誓教恤”“以度教节”“以世事教能”“以贤制爵”“以庸制禄”；还要“以乡三物教万民”，即“一曰六德：知、仁、圣、义、中、和；二曰六行：孝、友、睦、姻、任、恤；三曰六艺：礼、乐、射、御、书、数。”另外，还有师氏、保氏也有自己的教学内容。在《周礼·春官宗伯第三》中，有“大司乐掌成均之法，以治建国之学政，而合国之子弟焉”。这是“大学”之教。“乐师掌国学之政，以教国子小舞。”这是“小学”之教。还有，“（大师）教六诗：曰风，曰赋，曰比，曰兴，曰雅，曰颂。以六德为之本，以六律为之音”“小师掌教鼓、鼗、柷、敔、埙、箫、管、弦、歌”等等。

这就是说，夏商周时代不仅有着“教什么”的规定，即有了体现“课程”性质的教学内容，而且，这些教学内容由专门的、不同的人来教。

“教什么”要先于“怎样教”。

而且，所谓“教什么”的课程权利被赋予了特定的群体，是这些人具有教什么的“课程话语权”。这些教学内容，如《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》，特别是《诗》《书》《春秋》等已经成为经典。

我们需要注意有些学者对此的观点：“我们并不认为教育的需要制造了经典，教育只是把经典传达给人们的一种方式。究竟说来，是某种时代精神凝聚为经典，并成为教育的基础。”^①

这一判断无疑是准确的。

教学内容不仅仅是规定性的，它最大的特质是随着时代的发展，与那个时代的人一起产生并确定下来。这至少告诉我们两点：课程本身是随着人的理解与再教授而不断成熟；课程在它所处的时代发生才具有意义。

（二）“轴心时代”课程

春秋时期，“信而好古”的孔子不仅意在改变这个礼坏乐崩的时代，

① 王博：《中国儒学史（先秦卷）》，北京大学出版社2001年版，第41页。

更关键的是继承了“礼、乐、射、御、书、数”，编、修、订了《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》，并将其作为自己的“课程”。

马一浮说：“六艺者，即是《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》也。此是孔子之教，吾国二千余年来普遍承认一切学术之原皆出于此，其余都是六艺之支流。”^①而且，他还认为“六艺”也可以统摄现在西方一切学术。这是马一浮先生1938年给出的论断。

如果同意马先生的判断，那么即可以承认，在人类的“轴心时代”（雅斯贝尔斯），孔子教学所用的就是可以统摄人类的最经典的课程。

所以，孔子用课程教是第一判断，孔子用人类最经典的课程教才是标准的判断。

值得玩味的是，孔子施教的课程是继承和创新的，“先儒”时代的经典被孔子作为课程使用，更重要的是这些经典经过了孔子的加工成为教材才被使用。

《礼记·经解》中记载：“孔子曰：入其国，其教可知也。其为人也，温柔敦厚，《诗》教也；疏通知远，《书》教也；广博易良，《乐》教也；挈静精微，《易》教也；恭俭庄重，《礼》教也；属辞比事，《春秋》教也。”

孔子在生前从来不认为自己是圣人，子曰：“若圣与仁，则吾岂敢？”然而，子贡曰：“固天纵之将圣，又多能也。”孔子在世时他的弟子就已经将其奉为“圣人”，这是值得深思的话题，作为面对面的一位“师者”，如何才能成为弟子心目中的师者，我们大可从孔子所体现和代表的那个时代乃至中国最高的人格理想来判断，也可以从其“经典在心”的课程之教和如“丧家狗”般的躬身之教来判断他在弟子那里的地位。

作为“经典”的化身，这至少是孔子“之圣”不可或缺的一个要素，而这个要素也会带给我们关于师与课程关系的重新理解。

再来看王博先生的理解：“孔子和弟子们对于这些经典的学习和讨论不过是对传统的延续。但是，在表面的延续之中，深刻的改变却在发生着。这些旧的经典在孔子和儒家的阅读及解释中，被赋予了新的意义。”^②

^① 马一浮：《马一浮集（第一册）》，浙江古籍出版社、浙江教育出版社1996年版，第10页。

^② 王博：《中国儒学史（先秦卷）》，北京大学出版社2001年版，第83页。

回到课程来看待，课程的开发者、改进者、被教育者都是人本身。课程贯穿于孔子教育的始终，这一点应当是无可辩驳的吧。

“百家争鸣”不仅是思想家借用理论阐述自己的思想、理想的过程，他们的思考与创造也构成了我们这个民族经典的诞生。今天，进入教育的内容层面，这些经典可以构成真正的课程。

（三）“千年经书”课程

我们习惯上将秦汉以后两千年古代社会的教育作为一个整体来看待。那个时代的课程特征基本上是“经书课程”。

张建文先生曾概括为三个时代：一是秦汉时期的经学课程，是从法家经学到儒家经学，并最终“以五经”为主，即《诗经》《尚书》《礼记》《易经》《春秋》为主，也包括《论语》等；二是魏晋及隋唐五代时期的经学课程，是以儒为主，兼学其他，尤以唐代以及后期的五代时期最为繁荣丰富，除了“十三经”（“三礼”《周礼》《仪礼》《礼记》，“三传”《春秋左传》《春秋公羊传》《春秋谷梁传》，“七书”《诗》《书》《易》《论语》《孝经》《尔雅》《孟子》）之外，还传习道家老庄以及律学、算学、书学、医学等，学校课程丰富起来了；三是宋元明清时期的经学课程，是儒家思想的理论化和绝对化时期，这时有对课程本身的研究，有了所谓的“课程与教学论”，如宋代朱熹的《四书集注》，元代程端礼的《程氏家塾读书分年日程》，明成祖颁布的《四书五经大全》，清康熙年间的《圣谕广训》等。^①

我们看到，“经书课程”的演变和发展既有高度的统一，又有着不同时期不同人的个体理解。那么，以应对和面向科举制为基本价值取向的中国封建社会的课程与教学又是什么样子的呢？是否是在固定课程背景下的教师教死书、学生死读书呢？

不可否认，受制于封建科举制度的中国两千多年“经书课程”的确存在着内容固定，指向单一等问题，大大限制了学习者的多样化诉求；所谓科举之需的“八股文”讲究文求有“股”，段求有“比”，句求有“对”，字求有“腔”，语求有“调”等，也让教师之教难有突破。然而，对于不同时代的教师来说，恰恰是这样的标准给予了他们掌握、内化、输出“经书课

^① 张建文：《基础教育课程史论》，人民出版社2011年版，第9～13页。

程”的高要求。他们不仅仅是学生“经书背诵”的监督者，而且有着高度自我课程意识的教师。所谓“讲经”就是教师对课程具有主导权的标志，而“传道受业解惑”的师者职责也体现出了教师的“形而上”之行。

这里还有一个故事：清人张謇读私塾时，先生出对子上联：“人骑白马门前过。”张謇答：“我踏金鳌海上来。”12岁的张謇的这一对，惊呆了老师，遂力劝张家自办家塾另请高明，让其务必走科举之路。后来，张謇高中状元。我们在此不是探讨张謇的聪明才智，而是要来关注他的启蒙老师所做出的让其“另请高明”之举背后隐含的“经书课程”为我所讲之意。而这里的“讲”是有差异的，认识到这种差异并鼓励学生择名师而从之，正是这位启蒙先生的可贵之处。这就进一步反映了即便是以“经书”为固定课程，以“科举”进行八股取士，先生也要通过自己的智慧对经书重新建构而“讲经”，并非全无课程。

(四) “1922年学制”课程

近代中国，一个“天崩地裂”的时代。外强欺凌、自新受阻，内外交困、新旧割据中，一批探索者于绝望的边缘看起来，就有了式微却意义深远的教育变革。

柏杨曾痛斥科举与“八股”为主体造就的士大夫性格，“习惯于不用自己的脑袋思想，所有的著作都是代替圣人系统发言，于是养成一种不切实际发高烧的毛病，对社会上的任何改革和进步，都狂热地对抗”^①。在这样的读书人、教育群体中产生变革殊为不易。然而，恰恰是在压抑与沉默中的爆发，造就了中国教育又一个乱世成长的典范。其中，基础教育领域内的“1922年学制”所代表的课程改革，在今天则需要倾注更多的关注。

最为显著的特征就是从单纯的纲要到课程标准的跨越。

1903年清政府制定的《奏定学堂章程》中提出了《学务纲要》等具体内容，这是我国近代课程体系建设的雏形，然而，作为纲要的课程体系还只是知识性的、内容性的。1913年间，随着《中学校课程标准》的颁布，我国课程进入到“标准”时代；1922年新学制背景下，我国分别颁布了小学、初中和高中课程标准总纲，最后发布《新学制课程标准纲要》。

^① 柏杨：《中国人史纲（下）》，同心出版社2005年版，第267页。