

借鉴与变革： 中国近现代中学 课程设置研究

唐青才 著



天津大学出版社

TIANJIN UNIVERSITY PRESS

长江大学博士科研启动金资助

借鉴与变革： 中国近现代中学课程设置研究

唐青才 著

图书在版编目 (CIP) 数据

借鉴与变革：中国近现代中学课程设置研究/唐青才著. —天津：天津大学出版社，2015. 5

ISBN 978-7-5618-5313-9

I. ①借… II. ①唐… III. ①中学—课程设置—研究—中国—近现代 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 097432 号

出版发行 天津大学出版社

地 址 天津市卫津路 92 号天津大学内 (邮编：300072)

电 话 发行部：022-27403647

网 址 publish.tju.edu.cn

印 刷 北京京华虎彩印刷有限公司

经 销 全国各地新华书店

开 本 185mm × 260mm

印 张 13

字 数 324 千

版 次 2015 年 6 月第 1 版

印 次 2015 年 6 月第 1 次

定 价 30.00 元

凡购本书，如有缺页、倒页、脱页等质量问题，请与我社发行部联系调换

版权所有 侵权必究

前言

课程是教育发展的“心脏”，课程设置是课程建设的中心环节，当代课程植根于近现代课程，同时，我国教育的症结也多在普通中学阶段。中国近现代中学课程的迁嬗以教会中学为肇端，被迫走上了一条以借鉴为主的课程近代化道路。此后，中学课程在当时某些先进力量的引领下，开始了有意识的主动变革，试图自强自救。最后，在国民政府时期中学课程渐趋规范化和制度化，实现了我国中学课程的本土化发展。

本书采用时间与主题相结合、定性与定量相结合的方式，对中国近现代中学课程设置的研究从历史的视角与分析对比的视角两个层面展开。本书的主要内容包括五部分。

第一部分是导论。首先陈述本书选题缘由并对其中所涉及的重要概念做出界定，其次是本书的文献述评与所研究的资料，最后交代本书的研究思路与方法。

第二部分（第一章）回顾了中学课程设置几千年的发展与变革历程，以更好地揭示课程设置发展与变革的内在规律。

第三部分（第二章到第五章）从历史的视角，对中国近现代不同历史时期中学课程设置的发展、演变历程脉络进行史料爬梳，提要钩玄。将其发展分为萌生、确立、完善与深化几个主要时期，以展现不同时期中学课程设置的不同特点和发展趋势。在内容上侧重分析中学课程设置诸问题及其相互关系，同时兼顾分析中学课程与近现代时期社会发展、教育改革等方面的适应程度和互动关系。

第四部分（第六章）从分析对比的视角，对中国近现代中学课程设置的课程目标、课程类型、课程选择模式、课程结构四个方面进行深入讨论与论述，归纳和展现近现代中学课程设置演变的特征。

第五部分（第七章）在上述研究的基础上，对中国近现代中学课程设置进行历史经验的总结与反思，并在启示与展望部分对当前我国中学课程设置提出了若干建议。

由于本人水平所限，本书疏漏之处在所难免，恳请读者批评指正。

唐青才

目 录

导 论	1
第一章 渊源与流变：中学课程设置的历史演进	21
第一节 遥远的根：古典时期的“中学课程”设置	22
第二节 人文复苏：过渡时期的中学课程设置	25
第三节 新里程碑：近代中学课程设置	29
第四节 黄金时代：现当代中学课程改革的省思	33
第二章 传统与嫁接：近代早期中学课程设置的萌生	42
第一节 西学东渐：早期教会中学的课程设置	42
第二节 “中体西用”：洋务学堂的中学课程设置	49
第三节 中西并举：维新学堂的中学课程设置	57
第四节 书院的改革与新式中学堂的课程设置	63
第三章 因袭与模仿：“新政”时期中学课程设置的确立	67
第一节 教育宗旨与中学培养目标	68
第二节 壬寅学制和癸卯学制的中学课程设置	70
第三节 文实分科后的中学课程设置	73
第四章 新生与改造：民国前期中学课程设置的定型	84
第一节 除旧布新：民初的普通中学课程设置	84
第二节 分科选科：新文化运动时期的中学课程设置	90
第三节 完善定型：新学制的中学课程设置	101
第五章 调整与改革：民国后期中学课程设置的深化	110
第一节 教育宗旨和中学教育目标的演变	110
第二节 抗战前的中学课程设置	114
第三节 抗战及战后时期的中学课程设置	125

第六章 近现代中学课程设置变革的特征分析	137
第一节 课程目标的变革：从封建主义到资产阶级的意识形态	137
第二节 课程类型的变化：以分科课程为主导	143
第三节 课程选择模式的嬗变：集中与分化的交替演进	147
第四节 课程结构的演变：渐趋稳定与均衡	152
第七章 历史经验与未来展望	159
第一节 经验与反思	159
第二节 启示与展望	175
参考文献	191

导 论

一、选题缘由

黑格尔说：“历史的东西虽然存在，却是在过去存在的，如果它们和现代生活已经没有什么联系，它们就不是属于我们的，尽管我们对它们很熟悉；我们对于过去的事物之所以发生兴趣，并不只是因为它们一度存在过，而是这种历史存在与当今生活的关联。”换句话说，“我们自己民族的过去的事物必须和我们现代的情况、生活和存在密切相关，它们才是属于我们的”^①。同时，意大利历史学家、哲学家克罗齐也有一句惊世骇俗的话“一切历史都是当代史”^②。用中国的话说，就是“发思古之幽情，往往为了现在”。选择这一课题除了与我的教学实践和研究经历（在中学教学达9年，研究生阶段研究的方向是课程与教学论，博士期间参与老师的课题“中国基础教育课程的百年求索”）相关以外，主要是基于以下几个方面的理由。

（一）现实之感：为什么要选择中学课程

1. 课程研究：现代教育科学研究的重点

教育与人类同生共存，教育内容的核心是课程，课程与教育共生共荣。在当今世界教育改革的浪潮之中，课程改革被作为教育改革研究的核心问题。课程具体集中地体现了教育目的、方法、内容、形式、评价等教育中最本质的内容，是人才培养的蓝图。实现教育目标的手段是课程的设置与实施，教师与学生围绕课程进行教学活动，课程是教师与学生的中介。课程肩负着选择和传承民族传统文化，创建民族新文化，塑造民族性格，提高民族素质的崇高使命。

课程在教育中的重要地位和作用正被越来越多的人所认同。当今国际教育科学研究的重点集中在课程研究、比较研究与课堂研究三个方面^③。教育家们已经达成这样的共识：历史上有重大影响力的教育改革，大都以科技革新为背景，以课程改革为核心，课程改革是教育改革的突破口，成功的教育改革离不开成功的课程改革。美国教育家罗伯特·特立弗慎重地指出：“课程领域无疑是教育研究的中心点。”^④课程论已成为教育科学研究领域中的一块“核心子域”。

① 黑格尔：《美学》，第1卷，345页，北京，商务印书馆，1982。

② 克罗齐：《历史学的理论和实际》，1页，北京，商务印书馆，1982。

③ 吕达：《课程史论》，1页，北京，人民教育出版社，2003。

④ 罗伯特·特立弗：《课程的研究》，载《课程·教材·教法》，1981（2）。

当今课程研究表现出国际比较、多学科与综合性的态势，其研究方法多样化，研究领域急剧扩大。著名课程论专家钟启泉教授认为，当前课程研究在研究方法与领域上主要有四个方面^①。一是原理研究。指课程的文化、哲学的分析研究，主要是借鉴认识论、知识论、学习论的研究成果。二是历史研究。要洞察课程的问题与性质，历史研究是不可或缺的。课程的历史研究分为“课程史实史”与“课程研究史”，课程史实史在教育史研究的领域中业已开展并且达到相当的水准。在课程史实史研究之中，对产生某种史实的历史社会环境的科学分析是必不可少的。三是实证研究。主要是课程的实态调查与观察，比较各种条件与要素，做出审视与反思，以引出一定的法则。四是比较研究。围绕外国课程与本国课程的概念、要素、实施、课程行政管理、设计主体、步骤、效果的测定等，汇集信息加以整理，以揭示外国课程与本国课程之间的质与量的差异。课程的历史研究在课程研究中有重要的意义，研究课程的历史是为了当前的课程改革，历史是割不断与绵延不绝的，今天的课程不能脱离历史传统。

现在的根深扎在过去，现在之所以成为现在，与过去的每一事件都不无关系。从课程设置的视角回顾并总结我国近现代教育的演变历程，不仅是教育基本理论研究的需要，更是当今教育与课程改革的要求。

2. 中学教育：一个急需加强的研究领域

回顾历史，展望未来，更要立足现在。论题的选择必然要考察中学教育的现实情况，在这里我们也要审视中学教育与中学教育研究现状。

自近代西方三段制学校体系引入中国教育以来，在中国的教育体系之中，高等教育在很大程度上被纳入国家的文化教育事业视野中，长期以来备受青睐。高等教育肩负着培养人才特别是精英人才的任务，因而国家大力发展高等教育。高等教育研究也一直深受学术界的关注和重视，有关这方面的研究论文和著作层出不穷。但众所周知，没有与之相配套的普遍而高水平的基础教育，高等教育只能是空中楼阁，单靠孤零零的几所贵族化的大学显然无法对国家的近代化发挥良好的作用^②。随着认识的深化，初等教育逐渐被纳入关注的范围，特别是民国以来推行的义务教育制度使得初等教育渐受瞩目。初等教育属于整个国民教育体系的基础环节，承担着启蒙国民和提高国民文化素质的重任，因而在实践与研究领域都颇受世人关注。

唯独介于高等教育和初等教育衔接阶段的中等教育较少受重视。中等教育起着承上启下的作用，是初等教育和高等教育之间的桥梁，但在整个国民教育体制中却是一个相对被边缘化的领域。因此，中学教育研究急需加强。首先，作为中等教育主体的普通中学，初中是基础教育的重要组成部分，而高中则要为升学做充足的准备，对于不升学的学生还要为他们的就业做一定的准备。因此，普通中学的教育既不是纯粹的升学预备教育，也不是单纯的职业预备教育，普通中学是培养合格公民的基础教育的重要阶段。其次，从学生的

^① 单丁：《课程流派研究》，8页，济南，山东教育出版社，1988。

^② 余杰：《铁与犁：百年中日关系沉思录》，235页，武汉，长江文艺出版社，2004。

身心特点来看,中学阶段正是人的一生生理和心理发展的重要时期。人的一生身心发展是有阶段性和程序性的,青少年的身心发展最迅速,最显著,变化最快,可塑性大,而青少年时期恰恰是在中学阶段度过的。在此阶段,青少年学生的性向和能力差异日趋明显,对以后的影响至关重要。最后,从历史经验来看,我国近代教育从清末废科举、兴学堂以来,不管是学制还是课程,变革最多、改变最大的是中学,曾有几个时期,各级教育一成不变,唯独中学的学制与课程发生了变更^①。由于普通中学在整个教育体系中处于重要地位和我国教育的症结也多在此阶段,因而在中国教育发展史上的历次教育改革中,普通中学都是改革最大的部分。

与近代中国社会初等教育迅速发展的局面相比,中学教育无疑是相对落后的;与高等教育留下了大笔宝贵的财富相比,中学教育长期处于变动和调适的状态,所出现的问题要相对多一些。人们对于中学教育在关注度上的缺失,造成了中学教育研究的薄弱。当前的中学教育研究也大都存在不足,学者们大多关注教学方法、教育理论沿革的研究,未曾涉及中学教育的实践领域(具体分析见后面的文献综述)。

(二) 历史之感:为什么要选择近现代

人们常说知古鉴今,何况近现代离当代并不久远,这一选题虽属历史性的课程研究,但其意义不仅仅是研究历史。正如哲学的基本理论所阐述的,事物的发生与演变都有其固有的过程和规律。对于事物发生和演变的研究,无论是回顾过去,还是展望未来,都需要既联系其所处的内部和外部条件,也要注意其当今的状态,目的是省思过去、激励现在与促进发展。因此,对近现代中学课程设置的研究,应是既尊重历史,又要立足现在,而且还要面向未来。比尔德在1938年这样写道:“历史本身不会重演,但当前发生的几乎每一个热点问题都曾在过去的岁月中以这种或那种形式出现过,人们按照自己所处时代的某种方式极力解决和尝试处理这些问题,或者弃之不顾。”^②历史是一面镜子,鉴往可以知今,可以察来。当代课程不能脱离历史传统,现代很多新的课程理论和改革意见都有其很深的历史根源。历史是绵延不绝的,现代的课程与已有的课程传统有着割不断的密切联系,换言之,当代课程根植于近现代课程。对课程历史研究的忽视,将使当前的课程改革缺乏坚实的科学基础,必然会使课程改革多走弯路。从这个意义上讲,研究我国近现代的中学课程设置,对于当前如火如荼的课程改革具有一定的理论反思与启发借鉴的作用,而得出的某些规律性经验对于课程改革实践也有一定的指导作用。

一般情况下,在动荡的时代,统治阶级无暇顾及教育的发展,在此期间教育思想得以自由发展(也要受到时局的影响)。春秋战国时期是中国历史上动荡的时代,其结果是教育流派、思想百花齐放、百家争鸣。同样,在中国近现代这个比较动荡的时期,思想界的众说纷纭,文化界各派的针锋相对,加上时政的混乱不定,经济的缓慢发展,构成了近现

^① 吕达:《课程史论》,2页,北京,人民教育出版社,2003。

^② 坦纳·D、坦纳·L:《学校课程史》,崔允沸译,45页,北京,教育科学出版社,2006。

代时期的社会特征。对于教育而言，从20世纪初伊始，各种教育流派、思想、实验等异彩纷呈。承前启后的近现代教育奠定了中国当代教育的基础，近现代教育是教育史上极为重要的发展阶段，是中国教育发展史的有机组成部分。伴随着社会转型的阵痛，近现代教育经历着从传统走向近现代化的蜕变。在这期间，中国政局虽然一直处于动荡不安之中，但中国教育改革却以较快的步伐进行，教育界呈现出一片欣欣向荣的景象。一方面是对传统教育的摒弃与继承、否定与弘扬，另一方面是对西方教育的接纳与排拒、移植与抗阻，这种对近现代教育的构思与运作、试验与调整，交织成一幅错综复杂、色彩斑斓的历史画卷。近现代教育在中国与世界、传统与西化、理想与现实、变革与稳定的比较选择和反复调适中，既有成功的经验，也有失败的教训。这些经验和教训为我们当今的教育改革提供了可贵的历史借鉴。尤其是我们当代教育改革中的许多理论、制度、课程、管理问题，都直接或间接地与近现代教育有着传承、衔接和扬弃的关系，因此，研究近现代教育这份遗产，挖掘其底蕴，洞见其本源，就比任何时候都必要和迫切。作为中等教育内容核心的课程设置，在中国近现代经历了天翻地覆的变革，最终实现了从古代“大一统”的儒家伦理课程到近现代“科学”与“民主”课程的根本性转变，同时也为中国当代的中学课程设置奠定了一定的基础。

（三）理论之思：拓展教育史的研究领域

从当前的教育史研究来看，教育思想的研究大都集中在著名的精英人物，甚少涉及基层人物的学习、生活与活动的具体情境与问题；教育制度的研究关注的是国家教育机构的组织及其演变，重点放在阐发制度的内容及其因袭历程，缺乏对制度的生成过程、在基层的实施状况与对学校教育的影响等众多问题的深入研究。将来的教育史研究应该将研究视线逐渐向下移动和向外扩散，实现教育史的研究从精英到民众、从中心到边缘、从高层到基层、从高雅到世俗的转变。通过转向具体的教育历史问题，真正展现鲜明生动的教育史学科特色，主要包括三个方面^①。首先，研究历史的教育问题要具体化。以前的教育史研究侧重于精英人物与宏观制度的研究，微观细节的日常问题成为研究领域的空白。在以揭示问题为主要方式的未来教育史研究过程中，应该将研究的重心转移到教育教学中的微观问题、具体问题和日常问题。其次，研究历史的教育问题要民间化、大众化。教育史学要走向民间已成为全世界教育史学家的共同心声。研究重心转向问题、移向民众是将来教育史研究的基本方向与趋势，未来的教育史研究要深入民间收集存在于民众当中的教育问题史料，注重挖掘那些非官方记录和口述的历史资料，重视日记、信件、杂志、传记、报纸、民谣、歌词、教具、文具、剪纸、绘画、口述材料、访谈记录等，同时注意研究成果要适合民众的阅读口味，实现史料取之于民和成果用之于民的最终目标。最后，研究历史的教育问题要多元化。教育问题史的研究也应继续扩大视野与领域，实现研究问题对象的多元化。比如，要注重汉族也要关注少数民族的教

^① 周洪宇、申国昌：《新世纪中国教育史学的发展趋势》，载《华东师范大学学报》（教育科学版），2007（9）。

育问题研究,要研究儒家教育也要注重佛教、基督教、道教、伊斯兰教等宗教的教育问题研究,重视官办教育更要注意对合办、民办、商办等教育问题研究。外国教育史的研究,不能集中在美国和欧洲等发达国家的教育史问题,不发达地区和国家的教育史问题也要研究。要努力扩大研究问题的领域,迈向多元化。同时,有研究者指出,加强中国教育史专题研究是开拓教育史研究领域的新途径,今天随着研究队伍的壮大与研究条件的改善,在教育史的研究之中,相辅相成的专史、断代史以及通史都已取得令人瞩目的研究成果,但就整体而言,教育史的研究特别是专题研究仍有比较大的提升空间^①。课程理论具有复杂的理论体系,它必须是一个学科群。课程论学科群包括课程基础科学学科群、课程工程科学学科群、课程应用科学学科群,其中课程发展史与课程原理、比较课程论共同构成课程论基础科学学科群^②。因而本课题的选择是拓展中国教育史研究领域的一个重要断代专题史。

先秦以来,我国有许多有关课程的论述,但课程作为一个正式的研究领域却始于20世纪初期。1918年美国教育学者博比特所著《课程》一书的出版,标志着课程作为一个独立研究领域的诞生。美国资深课程论专家坦纳夫妇曾指出:“课程具有悠久的过去,但只有短暂的历史。”课程史研究是课程研究的重要组成部分,是课程论学科建设的有力支撑,也是教育史研究的重要组成部分^③。长期以来,对课程历史的研究不被我国教育理论界甚至教育史研究者所重视,对中国近现代中学课程设置的研究更少,目前只看到一些零散的、不太系统的研究。

近现代时期也是我国课程论学科的初建阶段。按科学形成的普遍规律,任何一门科学的形成都要经过“潜隐科学”和“显形科学”这样两个阶段。所谓“潜隐科学”就是没有专著论述、没有被公认的学科专家、科学的基本内容蕴藏于其他科学门类之中、处于萌芽状态的科学;所谓“显形科学”就是有公开出版的专著论述、有被公认的学科代表人、从其他学科衍生出来的新兴科学。我国课程论(课程学)的孕育和发展,分新中国成立前和成立后两个阶段,旧中国的课程研究虽很有成就,但还属于潜隐课程学,潜隐课程学发展为显形课程学是新中国成立后的事情^④。此外,还有研究者指出,课程作为一个正式的研究领域,在我国始于20世纪20年代初期,并和当时的学制改革紧密联系,课程论学科在我国的初建时期是1922至1949年^⑤。课程学科的初建阶段是1925至1948年,这一时期主要是引进和介绍国外的课程论,出版课程论著作,发表不少关于课程论的文章,从20世纪30年代起课程论开始作为大学课程在高等院校开设。20世纪上半叶我国课程论建设主要集中在课程编制、课程史两个方面,基本停留在小学课程层面,对大学、中学的课程鲜有研究;对19世纪末与20世纪上半叶我国的课程论研究史和课程史还不够重视,特别

① 谢长法:《中国中学教育史》,序,太原,山西教育出版社,2009。

② 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,14~17页,北京,教育科学出版社,2003。

③ 白亦方:《课程史研究的理论与实践》,4页,北京,高等教育出版社,1979。

④ 白月桥:《课程变革概论》,32页,石家庄,河北教育出版社,1999。

⑤ 张廷凯:《我国课程论研究的历史回顾》,载《课程·教材·教法》,1998(1)。

是对 20 世纪 20 至 40 年代我国课程论的研究遗产缺乏系统的研究、总结和反思，有些至今还是盲区；对王克仁、廖世承、史国雅、朱智贤、陈侠、熊子容等学者在课程论学科建设上所做出的贡献，急需我们研究并合理继承^①。

在战乱不断、戎马倥偬的近现代，普通中学课程举步维艰，经历了艰难曲折的发展，但在政府和国民，特别是广大仁人志士的共同努力推动下，这一时期的普通中学课程也经历了丰富的实践，获得了很大程度的发展。中学课程自身的特殊性以及近现代不同阶段课程改革的实践，为我们提供了具体的研究领域和丰富的研究主题。因此，厘清普通中学课程设置在近现代时期的发展脉络，探索与总结该时期普通中学课程设置的基本特征与问题，分析其变革的缘由，总结其历史经验，不仅能够对该时期诸次课程改革的特征及其历史经验提供一个有意义的佐证，充实中国教育史的研究，也能从历史研究的视角让我们以更冷静、清醒的眼光审视当前的中学课程改革的症结和问题，为当前的新课程改革及实践提供历史的经验与借鉴。

对近现代中学课程设置的研究，从涉及的内容上看属于专门史，从时间范围看是一部断代史。目前，关于近现代时期教育发展情况的研究著作很多，从许多方面探讨了近现代时期的教育现代化问题，但从课程的设置（包括课程的目标、内容、类型、结构、实施等）这个方面来看，却显得十分薄弱。而课程问题是任何学校教育的核心问题，只有从课程问题入手，才能够更深入地理解教育与社会发展的内在密切联系。同时，也只有讨论近现代教育课程设置变化的过程中，我们才能获得对近现代教育的重新认识与评价。

“以古为鉴，可以知兴替”。认为课程研究就是要创立所谓“新”“异”的理论以填补空白是一种急功近利与浮躁的认识，是不现实的。课程理论的发展需要历史的反思。回溯历史，近现代时期中学课程设置的研究为我们提供了一面镜子，使我们更清晰地认识以前做了什么，以后还需要再做些什么。过去与未来是一脉相承的，不同时期的课程具有一种内在的逻辑关联，割断历史的联系，孤立地看待与评价当今的课程理论和变革实践，必然会使我们固步自封并陷于僵化。历史一直都是在反思的过程中逐渐步入辉煌的。

一言以蔽之，近现代中学课程设置研究的学术理论意义在于，对近现代时期的中学课程设置能有较为深入、细致、系统的研究，以弥补当前学术研究中的不足。长期以来，我国对课程理论和课程历史的研究都不够重视，对我国历史上的学校课程，特别是近代普通中学的课程，还未曾有过全面而深入的研究^②。从实践方面看，通过对近现代中学课程设置的研究，认真总结其科学合理的成分，将会对我国当前及今后的中学课程改革起到积极的推动作用。

① 侯怀银、谢晓军：《20 世纪我国学者对课程论学科建设的探索》，载《课程·教材·教法》，2008（1）。

② 吕达：《课程史论》，5 页，北京，人民教育出版社，2003。

二、概念界定

（一）中国近现代

关于中国近现代史的分期有多种观点，但被普遍接受的看法是始于 1840 年鸦片战争，终于 1949 年新中国成立，其中又以 1919 年五四运动作为近代、现代的分界线。所以本研究把时间界定在 1840—1949 这段时间以内，但为了叙述内容的前后衔接，也会适当前后放宽。需要说明的是，本研究按照政权的更迭与教育自身的发展，把近现代中学课程设置的演变划分为四个时期，即近代早期（1840—1901）、“新政”时期（1901—1911）、民国前期（1911—1927）、民国后期（1927—1949）。

在这一时期中国包括大陆与港、澳、台地区，但本研究只讨论中国大陆政府的中学课程。这主要是基于以下三点：第一，港、澳、台地区课程理论与实践状况相对独立，并未对大陆的课程产生过多少直接的影响；第二，大陆是我国主体部分，本研究所界定的这一时期中学课程主要是在大陆展开的，当时港、澳分属英、葡殖民地，而台湾被日本所侵占；第三，民国时期中国大陆的课程还可细分为三个区域，即民国政府的“国统区”课程、根据地和解放区的课程、沦陷区（日伪区、伪满洲国）的课程，后二者也应是本课题研究中不可或缺的一个重要环节，但由于这两个区域规模小，影响不大，发展亦不成熟，其课程并非近现代课程的主体，同时由于时间和精力有限，再加之资料收集的难度，只有暂时割舍，以后另作研究。

（二）中学

在中国教育发展史上，“中学”的概念经历了内涵不断丰富和逐渐清晰的发展过程。《辞海》对“中学”的解释有两层含义，一是指实施中等教育的学校，二是指中国传统的学术，但本研究所指的“中学”有另外的含义。中国在清末建立了初等、中等、高等教育的三级学制模式，从事中等教育的学校被分成普通中学、实业（职业）学校与师范学校三种类型。《奏定学务纲要》规定，普通中学“意在使人此学者，通晓四民皆应必知之要端，仕进者有进学之阶梯，改业者有谋生之职能”^①。因而，其设立目的既为升学做准备，也为将来毕业后谋生做准备。以后中等教育制度虽然屡经变迁，但这种三分格局却基本延续未变，且无论在政府教育法规文件中，还是在学者的著述文字中，普通中学通常都被简称为“中学”。1932 年南京国民政府相继颁布《中学法》《职业学校法》与《师范学校法》三大教育法规，确立了中等学校分三类设立的格局。所以在近现代时期，“中学”指称“普通中学”，成为相沿成俗的习惯表达，和同层次的职业学校和师范学校有明确的区分。本研究在使用“中学”一词时即采用这一历史含义，所谓“中学”即是指普通中学，不包括中等职业技术学校和中等师范学校等。作为中等教育主体的普通中学，一直是研究

^① 舒新城：《中国近代教育史料》，上册，197 页，北京，人民教育出版社，1981。

中等教育问题的聚焦点，其范围已经足够大，如果再扩展到整个中等教育，研究范围将更广泛，枝蔓更多，研究将更无法深入。

（三）课程

不同的学科、不同的学者因为关注的视角不同、研究层次不同，对课程的理解、界定也就千差万别，所以关于课程的概念很难达成共识。

“课程”一词，据考证早在中国南北朝时期的佛经中即已出现^①。唐朝孔颖达在《毛诗正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙，君子作之”作疏：“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”“课程”一词又出现。南宋朱熹《朱子语类》卷八的“小立课程，大作工夫”，卷十的“宽著期限，紧著课程”中再次出现“课程”一词。这里的“课程”含有所分担工作的程度，学习的范围、时限、进程，或是教学与研究的专门领域的意思。英语的“curriculum”一词，据考证较早见于斯宾塞的《教育论》，他把教学内容的系统组织称为“课程”。从词源上讲，“curriculum”来源于拉丁文“跑马道”（race-course）一词，最常见的课程定义是“学习的进程”（course of study），简称学程^②。之后的研究者多从个人研究点出发，对课程进行了种种界定，有的将之界定为学习的内容，有的将之理解为学习方案，有的又将之看作一种获得的经验，还有的认为课程就是活动计划。

我国施良方教授概括出了关于课程的六种典型定义：① 课程即教学科目；② 课程即有计划的教学活动；③ 课程即预期的学习结果；④ 课程即学习经验；⑤ 课程即社会文化的再生产；⑥ 课程即社会改造^③。

本研究中课程的含义，是指教学科目或学科。这一课程概念已经落后于现代课程理论和实践的发展，并且也不代表笔者对课程的理解。之所以选择这一含义，首先是因为它基本上是近现代教育中所指的“课程”的含义。在1930年商务印书馆出版的《教育大辞书》中，还没有“课程”的词目，只有“课程编制原理”“学科”等词目，而一般所谓的课程就是指学校向学生传授的学科或其组合，常称为科目、课目或学科。其次是因为它基本反映了本研究的视角。本研究只对近现代普通中学的课程设置情况与其演变特征及趋势进行探讨和研究，而对课程的实施过程不进行讨论。

（四）课程设置

课程设置是指学校或其他机构安排的课程的整个范围和特征。它也可以指在既定的时间里，如一学年、一学期、四个月或一段时间里安排的那些课程（包括讲习班、自学、实

① 姜国钧：《“课程”与“教学”词源小考》，载《华东师范大学学报》（教育科学版），2006（12）。

② 瞿葆奎：《教育学文集·课程与教材》，上册，245～268页，北京，人民教育出版社，1989。

③ 施良方：《课程理论——课程的基础、原理与问题》，3～7页，北京，教育科学出版社，1996。

验和其他正规的教学情境)^①。课程设置是指各级各类学校的教学科目体系。它包括学科门类与各科教学时数、顺序和相互关系。课程设置就是对教学科目体系的组织与规划,它直接决定着教学内容的广度和深度,影响着教育目的实现和教学任务的完成^②。

无论哪一级、哪一类的学校或技术培训机构,都有对课程设置的正规描述。不管课程设置的文字描述是详细的还是简略的,实际上都构成了一种课程政策。而这种课程政策也就是对学校或培训机构所开设课程的说明、解释,为学校的学生或参加培训的人员服务。教育机构明文规定的课程设置,通常设计成具有两种设置的结构,即必修课和选修课。这两种课程都是显形课程的组成部分。必修课是学生必须学习的课程,选修课是学生可以任意选修的课程。课程设置的研宄过程主要是课程方案或课程计划的制定过程。研宄所产生的教学指导文件是课程设置表即课程表,而不是教学大纲和教材。制定课程计划或课程方案过程中的突出矛盾是确定科目的门类问题,特别是课时的分配问题^③。

因此,本研究界定的课程设置指的是各级各类学校规定开设的教学科目和各种科目的课时比重的分配,主要是各级各类学校所安排的课程范围、类型、结构和特征,包括必修课、限制选修课和任意选修课等。

三、文献述评

参天之本,必有其根;怀山之水,必有其源。在教育史界,以课程史为专题的研宄十分罕见,有关近现代时期中学课程的研究就更少了,而有关近现代中学课程设置的研究更是少之又少,大部分史实散见于教育史著述、教学与课程论之中。鉴于有关研宄近现代中学课程设置的文献零星分散,在这里主要是对近现代中学课程的相关研宄做一文献分析,其中也涉及有关近现代中学课程设置的研究。归纳起来,有关近现代中学课程的相关研宄主要体现在以下几个方面。

(一) 有关近现代教育的研究专著

与近现代教育相关的研宄专著目前较多,但直接对近现代中学课程进行研宄的专著却相对较少。这些专著都不同程度地谈到了课程问题,或从历史的角度叙述其演变,或从理论的角度探讨课程问题,这为我们理解当时的课程提供了丰富的材料,归纳起来大致有以下两类。

1. 通史类和教材类专著中有关近现代教育的论述

此类专著有专门的卷或章、节论述近现代的教育,对近现代的中学教育也有所描述,

① 江山野:《简明国际教育百科全书》,132页,北京,教育科学出版社,1991。

② 中国中学教学百科全书编委会:《中国中学教学百科全书》,教育卷,172页,沈阳,沈阳出版社,1990。

③ 白月乔:《课程变革概论》,227页,石家庄,河北教育出版社,1999。

对中学的课程略有涉及。例如，于述胜的《中国教育制度通史（第七卷）》（山东教育出版社 2000 年版）对近现代时期中学教育的政策、行政管理、综合中学的兴废、教师和管理及训育等都有所阐述，但对于中学学制和课程的改革与实施、评价涉及较少。又如，孙培青主编的《中国教育史》（教育科学出版社 2002 年版）对近现代学制的演变、中等教育的改革与课程标准都有所提及。其他有关近现代教育通史和教材的书有郭秉文著的《中国教育制度沿革史》（商务印书馆 1916 年版）、陈青之著的《中国教育史》（商务印书馆 1936 年版）、陈学恂总主编的《中国教育史研究（现代分卷）》（华东师范大学出版社 1991—2001 年版）、毛礼锐主编的《中国教育通史》（4、5 卷，山东教育出版社 1987—1989 年版）、王炳照主编的《中国教育思想通史》（6、7 卷，湖南教育出版社 1994 年版）等。

2. 直接与近现代教育相关的专著

此类专著大都属于近现代断代教育史，对民国的教育概况进行了比较详尽的论述，其中关于中学的教育与课程有专门的章节。例如，熊明安的《中华民国教育史》以历史阶段的演进为纵线，分别论述了南京临时政府时期、北京政府时期、国民政府初建时期、抗战时期和战后败亡时期的教育状况，对每个时期的教育宗旨和实施方针、国立中学、中学课程标准、学生管理和毕业会考等都有所论述，但对中学课程的实践研究不是太具体。又如，申晓云主编的《动荡转型中的民国教育》对民国时期的教育宗旨、方针、行政管理都有所论述，并展现了各级各类教育的演变脉络，但对中学课程及其设置只进行了简单的描述。再如，李华兴的《民国教育史》对民国时期中学的教育措施、课程、训育等方面均有所论述，但对某个具体中学的课程实施例证的研究则少见。较早的教育史研究著作有陈栩林的《最近三十年中国教育史》，该书专门论述了中等教育，就中等学校的课程设置和学生数量做了统计资料的分析。特别是贺圣鼎编的《最近三十五年之中国教育》（商务印书馆 1931 年版）中收录了廖世承撰写的一篇文章《三十五年来中国之中学教育》，对清末民国中学教育有比较全面的分析。

（二）有关近现代中学教育的研究专著

王伦信的《清末民国时期中学教育研究》（华东师范大学出版社 2002 年版）对清末民国时期中学教育制度的建立与演变、中学训育理论与实践、课程设置与实施及中学教育的发展状态等进行了详细的研究，在挖掘和整理史料上颇为深刻，弥补了前人研究的不足。可以说，这本书是研究中学教育最为翔实的一本专著，大量运用教育学方法进行量化分析，以表格、图表的形式配合文字说明，内容丰富，是对全国中学教育状况的整体性研究。其中对清末民国中学课程设置演变的基本脉络与特征有简单的勾勒与分析，从整体而言，还缺乏对教学、教材等方面的研究，没有以课程实践为脉络全面展示近现代中学课程的发展实况。

廖世承著的《中学教育》（商务印书馆 1924 年版）对我国中学教育进行了全面探索，

在学制改革、教学与课程改革、分科选科制、学校管理和人格陶冶等诸多方面做出了其独特的贡献。谢长法主编的《中国中学教育史》（山西教育出版社 2009 年版）是我国第一部中学教育史专著。全书以中学教育的近代化为主线，从中学的传入着笔，对近现代时期中学教育艰难曲折的发展、嬗变，对中学教育宗旨、中学教育体制、中学教育立法、中学“男女同学”，乃至中学的课程、教材、教学方法和教学管理等，做了全面的分析说明。同时，全书贯彻点面结合的原则，制度和思想兼顾，对近代中国一些著名中学教育家的教育思想和实践也进行了重点剖析，从而为读者呈现出一幅全面的中学教育历史图景。

魏庚人主编的《中国中学数学教育史》（人民教育出版社 1997 年版）第一卷记述了从晚清到民国时期中学数学教育的概况，其中有部分内容是涉及近现代时期中学数学课程与教材的论述。叶健馨著的《抗战前中国中等教育之研究：民国十七年至二十六年》（文史哲出版社 1982 年版）对 20 世纪 30 年代中等教育的课程与教科用书的编订有所论述，但该书对事实和观点的介绍较多，各研究成果之间有的相互重复。

特别值得一提的是由田正平主持编写的“近代教育与社会变迁”与“中国教育近代化研究”两套丛书对中国近代教育史有深入的研究，在研究方法和理论上都做了探讨。

（三）有关近现代课程与教学史的研究专著

吕达所著的《课程史论》（人民教育出版社 2003 年版）以史论结合的方式对 1922 前的中学课程变革做了比较详细分析。该书研究的重点是新学制以前中学课程的演变和发展，对于此后的研究只是做了一般意义上的陈述，缺乏详尽的阐释与分析。该书对中学的课程内容（教材）、课程评价（考试、督导）和课程实施（教学、管理）等问题的研究不够深入，仅是课程发展史的概述。

熊明安主编的《中国近现代教学改革史》（重庆出版社 1999 年版）系统地论述了我国近现代小学、中学和大学的教学和课程改革，主要内容涉及普通学校的课程大纲、课程标准、课程内容、教学方法和教学组织形式等。

杨玉厚主编的《中国课程变革研究》（陕西人民教育出版社 1993 年版）关于中国近代的课程研究有 11 篇论文，但涉及中学课程的只有一篇曲铁华所写的《1922 年中学课程改革及反思》。

江山野著的《中国中学课程设置》（河北教育出版社 2001 年版）分为四个部分。第一部分是中华人民共和国普通中学课程，第二部分是 1949 年以前我国普通中学课程，第三部分是 1949 年以后台湾省中学课程，第四部分为港澳中学课程。该书只是从宏观上以课程标准（教学计划）为基础，简单介绍了中学课程设置的历史概况，主要是史料的汇编，缺乏具体深入的分析。

郑杭的《中国近代德育课程史》（人民教育出版社 2004 年版）以德育课程形态及其设置为主要内容，通过史实陈述中的纵横比较方法，以近代文化变迁的阶段为基本线索，探讨了近代尤其是 20 世纪前期文化变迁背景下中小学德育课程的演变状况，展示了德育课程在思想、制度和活动三方面的动态关系。