

中学德育课程与 教师专业发展



蓝维 主编
◎ 杨启华 副主编

ZHONGXUE DEYU
KECHENG YU JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN

KECHENG YU JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

中学德育课程 与教师专业发展

Zhongxue Deyu Kecheng Yu Jiaoshi Zhuanye Fazhan

蓝 维 主 编

杨启华 副主编



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

中学德育课程与教师专业发展/蓝维主编. —北京: 首都师范大学出版社, 2013. 7

ISBN 978-7-5656-1622-8

I. ①中… II. ①蓝… III. ①德育—教学研究—中学
IV. ①G631

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 162317 号

ZHONGXUE DEYU KECHENG YU JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN

中学德育课程与教师专业发展

蓝 维 主 编

杨启华 副主编

责任编辑 李荣平

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 www.cnupn.com.cn

北京集惠印刷有限责任公司印刷

全国新华书店发行

版 次 2013 年 7 月第 1 版

印 次 2013 年 7 月第 1 次印刷

开 本 710mm×1 000mm 1/16

印 张 15.25

字 数 270 千

定 价 32.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

前 言

首都师范大学政法学院思想政治教育专业是培养未来中学思想政治课^①教师的摇篮。据不完全统计,在北京市参评的中学思想政治课特级教师中绝大部分来自这个专业。

在未来教师培养的系统课程中,这一专业围绕中学德育课程的内容和方法开设了三门相关的课程:中学德育课程教材研究、中学德育课程教学方法与教学技能和微格教学。力图通过系统培养,帮助教师教育专业的学生,在大学期间形成对未来所教的课程、内容和方法的了解,初步形成中学德育课程教育与教学的能力。

《中学德育课程与教师专业发展》这本书就是为这一目的编写的教材。内容涉及:中学德育课程及其历史演变;德育课程的比较研究与理论基础;中学德育课程标准分析;中学德育教师的专业化;中学课堂教学设计与说课;中学德育课堂教学的主要方式;中学德育课堂教学的基本技能;中学德育教师的教学反思与教育研究能力等方面。本书在内容结构上有两个特点。第一,把德育课程的相关理论和方法与德育教师的专业化发展放在同一个框架中讨论,使教师的职前培养与其专业化的整体发展建立起联系。第二,基于初中德育课程一纲多本和德育教材频繁修订的现状,书中在教学内容部分将重点放在课程标准的解读上,以期达到以不变应万变的效果。

值得一提的是,本书的作者队伍是由大学课程与教学论(思想政治教育方向)的教师牵头,来自中学教学一线的特级、高级教师充当主力。她们不仅教学优异,而且在教材建设、师资培养和教学管理方面做出过杰出的贡献。本书聚汇着她们的思想和经验、智慧与才能,凝聚着她们对母校、对学弟学妹们一份感恩和回馈的情感与心意。

她们是:

蓝维,首都师范大学政法学院教授,1978年毕业于北京师范学院(首都师范大学前身)政治教育系,从事思想政治课教学与研究35年。

董晨,北京市顺义区教育研究考试中心,特级教师,1985年毕业于北京师范学院(首都师范大学前身)政治教育系,从事思想政治课教学与研究

^① 中学开设的思想品德和思想政治课程统称为中学德育课程。

28 年。

王苹，北京市陈经纶中学，特级教师，1987年毕业于北京师范学院(首都师范大学前身)政治教育系，从事思想政治课教学与研究 26 年。

金利，北京教育科学研究院，教研员，高级教师，1998 年研究生毕业于首都师范大学政法学院，从事思想政治课教学与研究 15 年。

刘菲，首都师范大学附中，高级教师，1997 年毕业于首都师范大学政法学院，从事思想政治课教学与研究 16 年。

这是一本目标和内容都十分清晰和纯粹的教材，为那些有志于成为合格和优秀德育教师的学生提供发展的阶梯。也希望，在前人的努力和智慧的帮助下，更多跟得上时代发展的步伐，能够让社会、家长和学生满意的优秀教师不断涌现。

蓝 维

2013 年 5 月 阜外黄楼

目 录

理论篇

第一章 中学德育课程及其历史演变 / 1

第一节 中学德育课程概述/ 1

一、什么是课程/ 1

二、什么是中学德育课程/ 5

第二节 1949 年以来中学德育课程的历史演变/ 6

一、1949 年以来至 20 世纪末, 中学德育课程的发展/ 6

二、中学德育课程的新发展/ 10

第二章 德育课程的比较研究与理论基础 / 19

第一节 德育课程比较研究/ 19

一、美国的品格及公民教育/ 19

二、英国的体谅道德教育与《生命线》教材/ 23

三、日本道德教育的方式和内容/ 26

四、中国香港和台湾地区的公民、社会课程/ 29

第二节 作为德育课程建构基础的主要德育理论/ 34

一、道德认知发展理论/ 34

二、价值澄清理论/ 39

三、欣赏型德育理论/ 45

四、生活德育理论/ 50

第三章 中学德育课程标准分析 / 55

第一节 课程标准概述/ 55

一、课程标准的内涵/ 55

二、课程标准的特点和功能分析/ 57

三、课程标准的基本框架和主要内容/ 58

四、学习与使用课程标准应注意的问题/ 58

第二节 初中思想品德课程标准的设计思路与特点/ 59

- 一、课程性质分析/ 59
- 二、课程基本理念分析/ 60
- 三、课程的目标与内容分析/ 61
- 四、实施建议的分析/ 63
- 第三节 高中思想政治课程标准的设计思路与特点/ 63
 - 一、课程性质分析/ 64
 - 二、课程理念分析/ 67
 - 三、课程设计思路分析/ 70
 - 四、课程的目标与内容分析/ 72

第四章 中学德育教师的专业化 / 79

- 第一节 中学德育教师专业化的内涵与要求/ 79
 - 一、教师专业化背景下中学德育教师专业化的内涵/ 79
 - 二、中学德育教师专业化的特点及要求/ 81
- 第二节 中学德育教师生涯发展阶段及其专业化/ 83
 - 一、中学德育教师的生涯准备期及其专业化/ 83
 - 二、中学德育教师生涯进入阶段及其专业化/ 84
 - 三、中学德育教师生涯发展阶段及其专业化/ 86
 - 四、中学德育教师生涯重新评估阶段及其专业化/ 87
 - 五、中学德育教师生涯稳定阶段及其专业化/ 88
 - 六、中学德育教师生涯退出阶段及其专业化/ 89

实践篇

第五章 中学德育课堂教学设计与说课 / 92

- 第一节 中学德育课堂教学设计/ 92
 - 一、教学设计的含义和内容/ 92
 - 二、教学设计的一般过程/ 93
 - 三、教学设计应注意的问题/ 98
- 第二节 中学德育课的说课/ 103
 - 一、说课的内涵/ 103
 - 二、说课的主要内容/ 105
 - 三、说课应注意的问题/ 106

第六章 中学德育课堂教学的主要方式 /	111
第一节 中学德育课堂讲授式教学 /	112
一、讲授式教学的含义、特点 /	113
二、讲授式教学的类型 /	115
三、讲授式教学的一般过程 /	119
四、讲授式教学应注意的问题 /	125
第二节 中学德育课堂情境式教学 /	126
一、情境式教学的含义和特点 /	126
二、情境式教学的分类 /	128
三、情境式教学的一般过程 /	132
四、采用情境式教学教师应注意的问题 /	134
第三节 中学德育课堂案例式教学 /	136
一、案例式教学的含义和特点 /	136
二、案例式教学的一般过程 /	138
三、案例式教学应注意的问题 /	144
第四节 中学德育课堂探究性教学 /	148
一、探究性教学的含义和特点 /	148
二、探究性教学的一般过程 /	150
三、探究性教学应注意的问题 /	157
第五节 中学德育课程的活动教学 /	160
一、活动教学的含义、类型和特点 /	161
二、活动教学的一般过程 /	164
三、活动教学应注意的问题 /	166
第七章 中学德育课堂教学的基本技能 /	168
第一节 组织中学德育课堂教学的技能 /	168
一、良好的课堂环境 /	169
二、规范的课堂制度 /	169
三、不断提高的组织课堂教学的艺术 /	170
第二节 中学德育课堂设问的技能 /	182
一、课堂设问的价值 /	183
二、课堂设问的基本要求 /	184
三、课堂设问需要注意的问题 /	190
第三节 在中学德育课堂运用现代教育技术的技能 /	190

- 一、现代教育技术在课堂教学中的运用/ 191
- 二、现代教育技术运用的原则/ 196
- 三、教师应具备的基本技能/ 197

第八章 中学德育教师的教学反思与教育研究能力 / 198

第一节 中学德育教师的教学反思/ 198

- 一、教师教学反思的内涵、特点及意义/ 198
- 二、教师教学反思的内容、表现形式及方法/ 201
- 三、教师教学反思应注意的问题/ 210

第二节 中学德育校本课程开发/ 212

- 一、校本课程与校本课程开发/ 212
- 二、德育校本课程开发的必要性和意义/ 214
- 三、德育校本课程的编制及要求/ 216
- 四、德育校本课程的实施与完善/ 223

第三节 中学德育教师的教育研究/ 224

- 一、教育研究的涵义及其意义/ 224
- 二、教育研究的基本步骤及要求/ 226
- 三、中学德育教师开展教育研究的常用方法/ 232

后 记 / 235

理论篇

第一章 中学德育课程及其历史演变

本章概要：本章分析了课程的概念，课程的主要类型并分析了中学德育课程的内涵。在此基础上，对新中国成立以来我国各个历史时期，中学德育课程的主要特征，并详细分析了第八次基础教育课程改革的背景、基本理念及其成绩与不足。

第一节 中学德育课程概述

一、什么是课程

(一) 课程的词源分析

“课程”一词在我国始见于唐宋期间。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙，君子作之”句作疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”但这里课程的含义与我们今天所用之意相去甚远。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。虽然他对这里的“课程”没有明确界定，但含义是很清楚的，即指功课及其进程。这里的“课程”仅仅指学习内容的安排次序和规定，没有涉及教学方面的要求，因此称为“学程”更为准确。到了近代，由于班级授课制的施行，赫尔巴特学派“五段教学法”的引入，人们开始关注教学的程序及设计，于是课程的含义从“学程”变成了“教程”。解放以后，由于凯洛夫教育学的影响，到20世纪80年代中期以前，“课程”一词很少出现。

在西方英语世界里，课程(curriculum)一词最早出现在英国教育家斯宾塞(H. Spencer)《什么知识最有价值?》(1859)一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的，意为“跑道”(race-course)。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study)，简称学程。这一解释在各种英文词典中很

普遍,英国牛津字典、美国韦伯字典、《国际教育字典》(International Dictionary of Education)都是这样解释的。但这种解释在当今的课程文献中受到越来越多的质疑,并对课程的拉丁文词源有了新的理解。“currere”一词的名词形式意为“跑道”,由此可知课程就是为不同学生设计的不同轨道,从而引出了一种传统的课程体系;而“currere”的动词形式是指“奔跑”,这样理解课程的着眼点就会放在个体认识的独特性和经验的自我建构上,就会得出一种完全不同的课程理论和实践。

(二)课程的主要类型

当代主要的课程类型有:学科课程、综合课程和活动课程三大类型。

1. 学科课程

学科课程也称分科课程,是一种主张以学科为中心来编定的课程。主张课程要分科设置,分别从相应科学领域中选取知识,根据教育教学需要分科编排课程,进行教学。20世纪60年代以来关于学科课程的理论主要有:美国教育心理学家布鲁纳(Bruner, J. S.)的结构主义课程论、德国教育学家瓦根舍因(Wagenschein, M.)的范例方式课程论、苏联教育家赞科夫(Bahkob, J. B.)的发展主义课程论。

(1)布鲁纳的结构主义课程论。基本观点:主张课程内容以各门学科的基本结构为中心,学科的基本结构是由科学知识的基本概念、基本原理所构成的;在课程设计上,主张根据儿童智力发展阶段的特点安排学科的基本结构;在学习方法上,提倡发现学习。布鲁纳很多思想体现了很强的时代精神,对当前学校教育仍具有很强的现实意义。然而,布鲁纳的结构主义课程论也存在不足:该课程理论提倡由教师、心理学家和教育学专家来对课程进行设计和编辑。但在实际的操作中,主要以专家的愿望为主,他们只考虑学科发展的需要,却不考虑教师的要求,严重脱离了教师 and 学生的实际。没有把课程改革实际与整个学校的管理结合起来。过于注重“精英教育”,所编制的教材太难,理论性太强,枯燥无味,致使学生们厌学。

(2)瓦根舍因的范例教学理论。强调课程的基本性、基础性、范例性,主张应教给学生基本知识、概念和基本科学规律,教学内容应适合学生智力发展水平和已有的生活经验,教材应精选具有典型性和范例性的内容。特色在于:其一,以范例性的知识结构理论进行取材,其内容既精练又具体,易于举一反三,触类旁通。其二,范例性是理论同实际的自然结合。其三,能解决实际问题的内容都是综合的,不是单一的。其四,范例教学能更典型、具体、实际地培养学生分析问题和解决问题的能力。

(3)赞科夫的发展性教学理论。把“一般发展”作为其课程论的出发点和归

宿,称为“发展主义课程论”。所谓“一般发展”,是指智力、情感、意志、品质、性格的发展,即整个个性的发展。主要观点:第一,课程内容应有必要的难度。第二,要重视理论知识在教材中的作用,把规律性的知识教给学生。第三,课程教材的进行要有必要的速度。第四,教材的组织要能使学生理解学习过程,即让学生掌握知识之间的相互联系,成为自觉的学习者。第五,课程教材要面向全体学生,特别要促进差生的发展。

2. 综合课程

综合课程是一种主张整合若干相关联的学科而成为一门更广泛的共同领域的课程。根据综合课程的综合程度及其发展轨迹,可分以下几种:一是相关课程(Correlated Curriculum),就是在保留原来学科独立性的基础上,寻找两个或多个学科之间的共同点,使这些学科的教学顺序能够相互照应、相互联系、穿插进行。它并不是要编写一种新的课程,而是在原有分科的课程基础上,在教学上加强联系和照应。实施相关课程时,要求各学科的教师同时对相邻的学科的教学内容、排序和进度有所了解,教师间保持密切的联系。这样可以改变分科课程的分割状况,加强科际间的联系,同时又较容易纳入到现有的体系中,教师相对愿意接受。二是融合课程(Fused Curriculum),也称合科课程,就是把部分的科目统合兼并于范围较广的新科目,选择对于学生有意义的论题或概括的问题进行学习。融合课程比相关课程更进了一步,在融合课程中,每门组成的学科都要丧失它们各自的特性,从而形成一种新的联合。如美国的地球科学,就是主要将地理学和物理学的某些领域加以合并而成的一门新的学科课程。三是广域课程(Broad Curriculum),就是合并数门相邻学科的教学内容而形成的综合性课程。广域课程与融合课程相比,只是在综合的范围上的差别,广域课程比融合课程更为宽泛,往往包含某一完整的知识分支或知识领域,如综合理科、综合社会科学等。这种课程并不是将各相关学科的知识进行简单的拼凑,而是要将这些学科的知识 and 原理从整体的角度考虑,设计成一种有机的整体性的课程。如美国的“跨学科入门化学”(IAC)由引论、有机化学、物理化学、环境化学、核化学等单元组成,旨在促使学生理解物理、化学、生物学、核科学、环境科学、地学等之间的密切关系。四是核心课程(Core Curriculum),这种课程是围绕一些重大的社会问题组织教学内容,社会问题就像包裹在教学内容里的果核一样,又被称为问题中心课程。前三种课程都是在学科领域的基础上进行的知识综合的课程形式,它们打破了原有的学科界限,是旧的学科课程的改进和扩展;而核心课程则是以解决实际问题的逻辑顺序为主线来组织教学内容的。

3. 活动课程

活动课程的思想可以溯源到法国自然主义教育思想家卢梭。19 世纪末 20

世纪初,美国的杜威和克伯屈发扬了这一思想,杜威的课程思想,强调“经验课程”或“儿童中心课程”。其基本特征是:第一,主张一切学习都来自于经验,而学习就是经验的改造或改组;第二,主张学习必须和个人的特殊经验发生联系,教学必须从学习者已有的经验开始;第三,主张打破严格的学科界限,有步骤地扩充学习单元和组织教材,强调在活动中学习,而教师从中发挥协助作用。

(三)对课程认识的发展过程

在我国课程研究的早期,对课程本质的理解已经有相当深度的认识,比较突出的是朱智贤在30年代给课程所下的定义,他认为,“学校的课程,是使受教育者在校里规定的期限内,循序渐进得到各种应得的知识和训练,以求达到一种圆满生活的精密计划。”^①

新中国成立后,我国教育学界长期把课程看作与学科等同或学科的总和。如上海师范大学《教育学》编写组编的《教育学》认为:“学生学习的全部学科称为课程”。一些权威的教育辞书也沿用这样的定义,将课程定义为所有学科的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和;把课程看作“为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。”

随着课程研究的逐步深入,一些研究者对课程等同于学科这样的认识提出了修正。有的提出课程是学校学科总和及其安排和进程,如吴杰认为“课程是指一定的学科有目的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求。它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”陈侠认为“课程可以理解为为了实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和”。

有研究者提出课程是学校教学内容及其进程安排的计划,如廖哲勋认为:“课程是由一定育人目标、基本文化成果及学习方式组成的用以指导学校育人规划和引导学生认识世界、了解自己、提高自己的媒体。”^②他把育人目标、基本文化成果和学习活动方式看作课程所要包含的基本成分。西南师大李臣之认为课程是“指导学生获得全部教育性经验的计划”。东北师大郝德永从分析课程本质内涵的多元限定、限定维度的分类、课程本质内涵探索方法论等方面对现有课程定义进行了检讨和透视,提出课程的“本质内涵是指在学校教育环境中,旨在使学生获得的、促进其迁移的、进而促使学生全面发展的、具有教育性的经验的计划”^③。他认为课程从本质上讲是一个静态的客体,

① 朱智贤. 小学课程研究[M]. 北京:商务印书馆, 1931: 2.

② 廖哲勋. 课程学[M]. 武汉:华中师范大学出版, 1991: 28.

③ 郝德永. 关于课程本质内涵的探讨[J]. 课程·教材·教法, 1997(8).

而不是动态的活动；是一种预设的、有意的安排，而不是教育活动的结果，更不是学习者的主观性自我意识或见解、观念；从其内容上讲，它是一种系统知识、经验，而不是一种目标体系。可以看出，对课程的本质涵义；研究者们越来越倾向于把它看成是旨在使学生获得的教育性经验的计划。

针对课程研究领域中对课程定义的歧见，一些研究者放弃了用一个精确的定义统率课程研究的想法，开始考察各种课程定义产生的背景及内涵。施良方认为目前就要得出一个精确的并为大家所认同的课程定义，这既不现实，也不可能。对待现存各种课程定义的一种合适的方式，是仔细考察人们是如何使用课程这个术语的，以及这些术语的实际含义。他对课程进行了词源分析，归纳了六种类型的课程定义：课程即教学科目；课程即有计划的教学活动；课程即预期的学习结果；课程即学习经验；课程即社会文化的再生产；课程即社会改造。在此基础上，他分析了课程定义的方式，认为每一种有代表性的课程定义都有一定的指向性，即都是指向当时特定社会历史条件下课程所出现的问题，所以都有某种合理性，但同时也存在着某些局限性。而且，每一种课程定义都隐含着作者的一些哲学假设和价值取向。这些研究有助于我们理解为什么课程的本质及其定义会呈现不同的形态。

二、什么是中学德育课程

（一）德育概念

什么是德育？这是德育学界长期以来存在争论的一个问题。

对德育概念的理解有狭义和广义之分。狭义的德育专指道德教育，在这个意义上讲德育是道德教育的简称，持这一观点的人将思想、政治、法制等方面的教育与道德教育加以概括叫做“社会教育”^①，或“社会性教育”^②。广义的德育是相对于智育、体育和美育而言的，它包括思想、政治、道德、法律和心理等方面的教育。

对德育概念解释的不同，实际上反映了对德育范畴理解的角度和价值取向的不同。狭义的德育概念反映了一部分学者和教育工作者对于道德教育的基础性质的强调。广义的德育概念则是强调道德和思想品质、政治品质的内在联系以及在我国社会主义制度下道德教育的思想性。事实上，道德教育的确是思想、政治教育的基础。一个在基本的道德品质上不合格的人，思想、政治上亦很难有健康的追求，很难经得起人生的考验，更难担当政治上的大任。中国古代教育强调从修身、齐家开始追求治国、平天下的远大政治理想

① 陈桂生：“教育学视界”辨析[M]，上海：华东师范大学出版社，1997：215。

② 檀传宝：学校道德教育原理[M]，北京：教育科学出版社，2000：4。

的教育之道的正确性也在于此。不过,人类个体的一生不可以没有正确的世界观和思想方法,作为人也不可以没有正确的政治观念。所以,道德教育只是作为个体社会化的重要组成部分却不是惟一的维度。本书中的德育是在广义上使用德育概念的。

(二)什么是中学德育课程

所谓中学德育课程,在本书中所指的是我国现阶段在中学开设的思想品德与思想政治课。

德育课程从历史的角度来看是源远流长的。近代意义上的德育课程设置则应当以1882年法国以公民道德教育取代宗教教育课程为起点。世界范围内对德育课程的集中和广泛的探讨是在20世纪六七十年代。20世纪80年代以来又形成了一个空前活跃的阶段。我国全国教育科学规划从“六五”规划起,曾经将德育课程问题作为规划重点课题加以研究,80年代、90年代也曾经多次颁布、修改思想政治课程的教学大纲、课程标准等。2002、2003年颁布的《思想品德》以及《思想政治》等课程标准在课程理念与设置技术上又有了新的进步。但是到目前为止关于“德育”的学科性质、内容、师资以及存在的合理性等问题仍然在研讨之中。

第二节 1949年以来中学德育课程的历史演变

一、1949年以来至20世纪末,中学德育课程的发展

(一)中华人民共和国建立到“文革”前,中学德育课程的探索阶段

中华人民共和国成立后,全国各地中学都开设了中学德育课程,当时,百废待兴,教育部还没能顾及到具体的指导政治课设置和编制问题,各地均依据老区传统开设政治课,并根据老区的教育经验自定政治课教学内容,有的地区政治课内容安排讲“毛泽东的青少年时代”、“共同纲领”,有的地区讲“科学人生观”、“我们的新中国”等,虽然各地区的政治课教学内容各异,但其指导思想和课程内容的安排上都强调对学生进行热爱祖国,热爱革命领袖,热爱新中国的教育。1951年教育部着手统一全国的政治课设置和教学内容,发布了《关于改定中学政治课名称、教学时数及教材的通知》的文件,规定初三开设“中国革命常识”,高二开设“社会科学知识”,高三开设“共同纲领”等课程,这样,从1951年起,我国第一次在全国范围内统一了部分年级政治课的设置和教学内容。

1955年在强调学习苏联教育经验的过程中,中学德育课设置走了一段弯路,苏联是不设置政治课的,只在高三设置宪法课程,他们是将政治教育纳入各科教学中进行的,因此,我国在学习苏联经验时,也在中学相应地撤消了政治课的课程设置。但这段取消政治课设置的时间很短,仅有一年时间,当1956年国际上爆发匈牙利事件后,政治课的设置问题又重新提到议事日程上来,毛泽东严厉地批评了我国忽视政治教育包括取消政治课的错误,批评了不重视思想政治教育的做法,为了及时纠正这一错误,同年6月教育部发出《教育部关于1957~1958学年度中学教学计划的通知》文件,文件决定初、高中各年级不仅要恢复政治课,而且要增加教学时间,初中一年级每周教学时数为2小时,二、三年级各1小时,高中各年级均为2小时,教育部统一颁发了讲授要点,教材由各地自行编写,并指出原高三开设的《中华人民共和国宪法》已包括在政治课内,不单独设置。教育部又在7月15日发布《补充通知》,指出初高中各年级教学时数可根据具体情况自行调整。

同年8月17日教育部又发布了《教育部关于中学、师范学校设置政治课的通知》的文件,实际上是全面地、公开地检讨了在中学和师范学校停开政治课的错误,承认了开设政治课的必要性。文件说:“自从初中三年级和高中一、二年级的政治课停授以后,许多学校曾向我们提出恢复政治课的意见。根据党中央加强思想政治工作的指示和全国第三次教育行政会议的精神,我们又研究了当前学生的思想品德面貌和中学政治课设置的历史情况,认为今后的中等学校,除了从各方面加强思想政治工作以外,还有必要在各年级设置政治课,以便更好地培养学生成为有社会主义觉悟和优秀品质的人。”在这个通知里,对政治课教学内容和教学时数重新做了规定,规定初一、二年级讲“青少年修养”,初三年级讲“政治常识”,高中一、二年级讲“社会科学常识”,高中三年级讲“社会主义建设”。在教学时间方面,除初中二年级每周一小时外,其余各年级均为两小时。这一关于政治教学内容和教学时数的规定深刻影响了以后的政治教学内容安排和教学时数的规定。

当然,这一历史时期的政治课内容和时间安排也同样受到国内社会思潮的影响,也出现了极“左”的倾向。1956年下半年,在匈牙利事件以后的特殊国际环境下,我国左的思潮泛滥,全国错误地开展了反右斗争,有55万人被错误地打成右派,在这一极“左”形势影响下,政治课也成了极“左”思潮的牺牲品,8月27日教育部和团中央联合发出《关于对中学和师范学生进行社会主义思想教育的联合通知》,《通知》规定:“今年下半年(即1957~1958学年度上学期),中学和师范学校原定各年级政治课的内容决定改为进行以反右斗争为中心的社会主义思想教育,目的在于使学生受到一次实际的阶级教育,提

高社会主义思想觉悟。明确在社会主义大革命时代中青年学生的任务和学习目的。”中学政治课程的正常设置受到干扰。1958年3月,随着“总路线、大跃进和人民公社”这三面红旗在社会的全面开展,极“左”思潮得到进一步发展,教育领域也随着搞极“左”活动,教育部发出《关于1958~1959学年度中学教学计划的通知》的极“左”通知,将教育领域左的萌芽又向前推进一步,通知规定将政治课名称改为社会主义教育课,将各年级的教学时间一律改为2~6小时。这个时期政治运动仍频繁发生,为了配合政治运动的需要,中学政治课的设置受到很大的影响,这实际上把政治课变成了形势任务课。似乎名称越好听,教学时间安排得越多,就越能体现课程的“无产阶级的阶级斗争性”,政治课在实践过程中往往成了劳动课、开会课和社会实践课。

1959年教育部颁布了我国第一个中学政治课程教学大纲《中等学校政治课教学大纲(试行草案)》,虽然我国的教育仍然处于极“左”思潮影响下,但政治课作为一门课程,终于第一次有了自己的教学大纲,从这个意义上讲,大纲的颁布使我国中等教育的政治课程设置提高到了一个新的水平。大纲对政治课程的任务、课程设置和时间安排、教材编写的原则、教学注意事项、成绩考核做了规定。我们撇开教学内容中“左”的成分不谈,就颁布大纲这件事而言,它标志着我国中等学校的政治课课程建设进入了一个规范化的新阶段。

1963年我国国民经济克服了因极“左”思潮带来的极为严重的经济困难,逐步走上健康发展的轨道,在教育领域也部分地纠正了“左”的思潮带来的不良影响。7月,教育部发出《关于实行全日制中小学新教学计划(草案)的通知》,对各门课程的教学计划都做了实事求是的规划,在政治课安排方面,较为科学地根据社会发展需要和学生道德素质培养要求,重新规划了课程内容和教学时数,克服了50年代末期受极“左”思潮影响所安排的不切实际的教学内容和教学时间,规定政治课按年级分别设置道德品质教育、社会发展简史、中国革命和建设、政治常识、经济常识、辩证唯物主义常识等教学内容,教学时数各年级均规定为每周两课时。这一教学计划虽然还包含不少“左”的思想因素,但从总体上看是比较符合时代对青少年德育素质需求的,对今后设置德育课程有较大的指导意义,直到今天我们在设置思想政治课时还参考了这一时期课程设置的经验教训。

1964年中共中央批准并发布了《改进高等学校中等学校政治理论课的意见》,进一步调整了政治课程,并统一了教材。规定初一、二年级分别设置“做革命接班人”和“社会发展简史”,初三或高一年级设置“社会主义革命和建设”,高二年级设置“辩证唯物主义常识”,高三年级设置“毛泽东著作选读”。至此,中学政治课程虽然还受着一定程度“左”的干扰,但课程设置已基本处