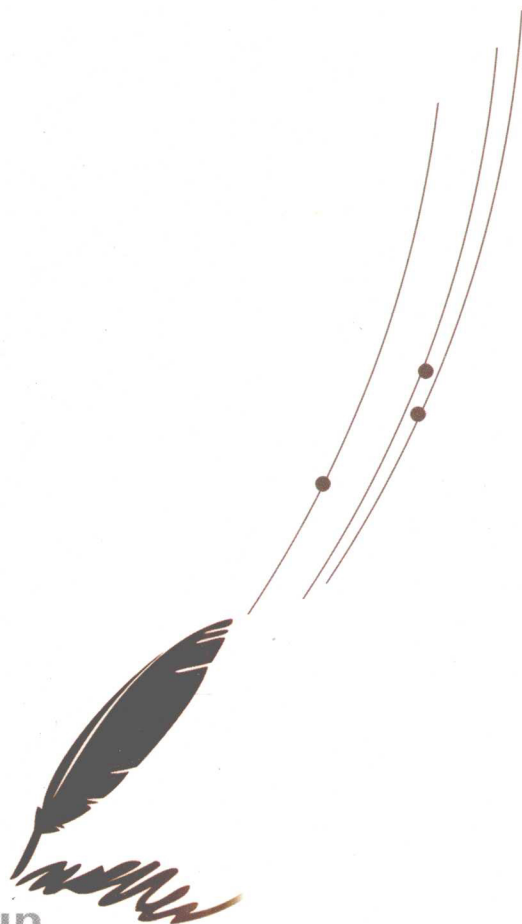



云南师范大学学术文库

Ji Chu Jiao Yu  
Ke Cheng Shi Lun



# 基础教育课程史论

主编 张建文

 人 民 教 育 出 版 社

云南师范大学学术文库

# 基础教育课程史论

主 编 张建文

Ji Chu Jiao Yu  
Ke Cheng Shi Lun



人 民 大 学 出 版 社

责任编辑:崔继新

版式设计:陈 岩

### 图书在版编目(CIP)数据

基础教育课程史论/张建文 主编. —北京:人民出版社,2011.4

ISBN 978-7-01-009615-5

I. ①基… II. ①张… III. ①基础教育-课程-教育史-研究-中国  
IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 007984 号

## 基础教育课程史论

JICHU JIAOYU KECHENG SHILUN

张建文 主编

人民出版社 出版发行  
(100706 北京朝阳门内大街 166 号)

北京集惠印刷有限责任公司印刷 新华书店经销

2011 年 4 月第 1 版 2011 年 4 月北京第 1 次印刷

开本:710 毫米×1000 毫米 1/16 印张:19

字数:320 千字 印数:0,001-3,000 册

ISBN 978-7-01-009615-5 定价:39.80 元

邮购地址 100706 北京朝阳门内大街 166 号

人民东方图书销售中心 电话 (010)65250042 65289539

# 前 言

我国新世纪的基础教育课程改革已经进行了多年,也取得了一些可喜的成绩。例如,教学理念有所更新,教学目标更具有全面性,教学方法开始出现多样化,课堂气氛逐渐活跃,学生学习方式的多样性有所体现,教学活动的生活性和体验性进一步得到展现等等。但是,新课程的实施也暴露出一些问题,例如,活动教学形式化,教学方法模式化,教学目标盲目化,系统的科学知识传承被淡化,以致出现某种形式主义倾向,教学效果不佳,在很大程度上未能达到新课程改革的初衷。

造成以上问题的原因是多方面的,就其指导思想而言,我们过多注重抽象的课程理念的“创新”,过多注重外国“先进理论”的引进,而对本国国情却关注较少,特别是对本国基础教育课程史的研究和借鉴实属不够。过去虽然也有过少量从不同方面研究我国基础教育课程史的专著和文章,但对其作系统全面的研究和介绍者却寥寥,以致在一定程度上使我国基础教育课程改革偏离了我国历史传统和现实国情的轨道。

从本质上讲,任何真正意义上的课程改革都不可能如同盖房子一样“重建”,必须推倒重来,另起炉灶,而只能够在已有传统的基础上继承和创新,积极扬弃,辩证发展。课程改革并不是越新越好,越彻底越好,而在某种程度上只能是“穿新鞋,走老路”。因此,课程改革需要“新理论”的指导和外国“先进经验”的参照,也需要本国课程史的经验借鉴,需要系统研究本国课程发展史演变的特点和规律。

正是基于以上的认识,我们通过自己的辛勤劳作和耕耘,研究和撰写了这本《基础教育课程史论》,并希望通过此书的出版,能对我国正在实施的以“全面推进素质教育”为中心的新世纪的基础教育课程改革做出一点力所能及的贡献。

本书的主要特点是:以实事求是的精神,通过对我国各个历史时期大量真实、具体的原始资料(政府文件、会议纪要、课程计划、课程标准、课程表、学术论文和论著等)的研究,来全面揭示我国基础教育课程产生、发展和演变的历史过程、历史特点和发展规律。从时间上,本书涉及中国上千年的教育发展史,但以近代社会以来一百七十余年间我国基础教育发展的历史过程为主线;从内容上,本书主要研究近代以来一百七十余年间我国普通中小学课程设置的演变的原因、历程及规律;从资料上,本书使用了各个历史时期的一百多份课程计划、课程表以及其他原始文献来说明问题,并对之逐一加上脚注,在书后又做了附录。

因此,本书的研究和撰写遵循了历史与逻辑相统一的原则,观点和材料相结合的原则,史论结合、论从史出的原则。即以我国基础教育课程发展的历史过程为线索,观点统帅材料,材料论证观点,目的是为当前正在进行的我国新世纪的基础教育课程改革探寻和提供历史经验。因此,本书力求做到设计新颖,资料丰富,观点明确,思路清晰,结构严谨,行文规范。尽可能适合我国基础教育课程改革的理论工作者和实际工作者阅读,也可作为相关高等学校本科生和研究生的教学参考资料。

需要说明的是,本书是云南省2009年教育科学规划重点课题主要成果(项目编号:V2009 09Z0022),是主编张建文教授带领他的研究生和同事们共同完成的。因此,本书由张建文教授拟定计划,制定提纲,具体指导研究和撰写,并作最后的修改和定稿。参加本书研究和撰写工作的教师及分工是:第一章 云南师范大学张苑;第二章 昆明市第十中学李丽;第三章 中国拱北海关张桦;第四章 云南师范大学文理学院周妍、陈静;第五章 云南师范大学苏振芳、王传凤;第六章 云南师大实验中学李壮、云南师范大学高延涛、刘娟;第七章 河北北方学院张金辉;第八章 昆明市第八中学周熙佳;第九章 云南师范大学欧招萍、昆明市盘龙区锦程中学张建英;第十章 云南师范大学童贤成、昆明冶金高等专科学校宋国秀。

本书是作者多年教学和科研成果的重要展现,也是社会各界广泛支持和关爱的具体表征。因此,本书的出版,首先要感谢战斗在基础教育第一线的广大教师和学生,是他们的课程与教学实践为我们提供了丰富的感性经验,使我们的研究更具有针对性和具体性。其次要感谢与此相关的作者和研究者,是他们的科研成果为我们提供了重要的资料和思想借鉴,使我们能够站在“巨人”的肩上观察和思考问题。再次要感谢我们的母校——云南师范大学及文理学院和哲学

与政法学院,是有关教师和领导给予我们许多关怀和鼓励,并得到了学校和学院部分学术著作出版基金的资助。最后要感谢我们所崇敬的人民出版社,特别是责任编辑崔继新老师为我们书稿的出版和发行提供了许多帮助和便利,使我们有一天能在人民出版社出一本小书的奢望得以实现。

最后需要说明的是,在本书的研究过程中,我们深知我国基础教育课程史的资料浩如烟海,深感基础教育课程史的理论博大精深。基础教育课程史的学习和研究永无止境,是一部永远读不完的书,是一件永远做不完的事。由于系统研究我国基础教育课程发展史的学术论著实属少见,由于没有多少前人的现有成果可以“抄录”,同时也由于我们学识浅薄,时间所限,故本书的研究只涉及我国基础教育课程史的皮毛,所得拙见也就很难创新,更不敢侈谈对真理的穷尽。因此,本书如同一面镜子,读者很容易从中看到作者研究中的局限,以便从新的高度来超越这种局限,将我国基础教育课程史的研究进一步深化,这正是作者最大的心愿。为此,我们怀着极大的热情欢迎一切来自善意的批评和指正!

作 者

2011年春节于昆明

# 目 录

序言 .....	1
前言 .....	1
<b>第一章 我国基础教育课程的历史渊源</b> .....	<b>1</b>
<b>第一节 我国古代学校课程的历史传统</b> .....	<b>1</b>
一、夏、商和西周时期的官学课程：“六艺” .....	1
二、春秋战国时期的私学课程：“六书” .....	5
三、秦汉及以后时期官学和私学并举的经学课程：“经书” .....	9
<b>第二节 早期教会学校西学课程的影响</b> .....	<b>14</b>
一、我国早期教会学校西学课程的社会历史背景 .....	14
二、早期教会学校课程的发展及特点 .....	16
三、早期教会学校课程对我国近代基础教育课程创生的影响 .....	23
<b>第二章 我国教育的近代化与基础教育课程体系的初步创立</b> .....	<b>27</b>
<b>第一节 我国近代教育的启蒙和启动与基础教育课程的萌芽</b> .....	<b>27</b>
一、鸦片战争时期地主阶级早期改革派的近代教育思想启蒙 及我国教育近代化的特点 .....	27
二、洋务运动时期地主阶级晚期改革派的近代教育实践及以 “西艺”为特征的基础教育课程萌芽 .....	30
三、维新运动时期资产阶级改良派的近代教育实践及以“西 政”为特征的基础教育课程萌芽 .....	34
<b>第二节 我国近代教育的制度化建设与基础教育课程的初创</b> .....	<b>38</b>

一、清末的“新政”与近代教育制度化建设的启动 .....	38
二、1902—1903 年清政府的“壬寅学制”和“癸卯学制”与 我国基础教育课程体系的初创 .....	40
三、1912 年“壬子·癸丑学制”与我国基础教育课程的发展 .....	43
第三节 “新文化运动”与我国基础教育课程的初步形成 .....	48
一、“新文化运动”与我国新学制的创生 .....	48
二、1922 年“新学制”与小学课程的初步形成 .....	52
三、1922 年“新学制”与普通中学课程的初步形成 .....	54
<b>第三章 新中国建立前的教育本土化与基础教育课程的初步实践和 发展(一)</b> .....	58
——国统区基础教育课程的实践和发展	
第一节 国统区的教育方针及小学课程的初步实践和发展 .....	58
一、国统区的教育方针及学校教育制度 .....	59
二、抗日战争前国统区的小学课程及义务教育方针 .....	62
三、抗日战争和解放战争时期国统区小学课程的发展 .....	64
第二节 国统区中学课程的初步实践和发展 .....	69
一、抗日战争前国统区中学课程实践的合科倾向 .....	70
二、抗日战争时期国统区中学课程实践的分科倾向 .....	73
三、解放战争时期国统区中学课程实践的再次合科倾向 .....	76
<b>第四章 新中国建立前的教育本土化与基础教育课程的初步实践和 发展(二)</b> .....	81
——革命根据地基础教育课程的实践和发展	
第一节 土地革命战争时期革命根据地基础教育课程的萌芽与 初创 .....	81
一、土地革命战争时期革命根据地小学课程的萌芽与初创 .....	82
二、土地革命战争时期革命根据地中学课程的萌芽与初创 .....	88
第二节 抗日战争时期革命根据地基础教育课程的发展与多样化 .....	90
一、抗日战争时期革命根据地小学课程的发展与多样化 .....	90
二、抗日战争时期革命根据地普通中学课程的发展与多样化 .....	97



三、抗日战争时期革命根据地中等师范学校课程的发展与 多样化 .....	101
<b>第三节 解放战争时期解放区基础教育课程的发展和逐步正规化</b> .....	105
一、解放区小学课程的发展和逐步正规化 .....	105
二、解放区中学课程的发展和逐步正规化 .....	110
<b>第五章 新中国建立初期的教育改造与社会主义基础教育课程体系的     创生</b> .....	117
<b>第一节 国民经济恢复时期的新学制建设与社会主义基础教育课         程的初步形成</b> .....	117
一、新中国教育方针的初探与新学制建设 .....	117
二、1952 年的《五年制小学教学计划》与新中国小学课程 体系的初创 .....	123
三、1952 年的《六年制中学教学计划》与新中国中学课程 体系的初创 .....	126
<b>第二节 过渡时期的教育整顿与基础教育课程的发展</b> .....	131
一、过渡时期的总路线与教育整顿 .....	132
二、1955 年的《六年制小学教学计划》与小学课程体系的 整顿和发展 .....	135
三、1956 年的《六年制中学教学计划》与中学课程体系的 整顿和发展 .....	137
<b>第六章 20 世纪中期我国教育的独立探索与基础教育课程的艰难发展</b> ...	142
<b>第一节 20 世纪 50 年代末的“基础教育大跃进”探索及课程特点</b> .....	142
一、“基础教育大跃进”探索的背景、内容及历史评价 .....	142
二、“基础教育大跃进”时期小学课程设置的探索 .....	148
三、“基础教育大跃进”时期中学课程设置的探索 .....	152
<b>第二节 20 世纪 60 年代初的教育调整与基础教育课程的进一步         探索和发展</b> .....	156
一、20 世纪 60 年代初小学课程的调整和发展 .....	157
二、20 世纪 60 年代初中等学校课程的调整和发展 .....	160
三、1964—1966 年初我国基础教育课程的进一步调整和发展 ...	166

<b>第七章 20 世纪中后期的“教育革命”与基础教育课程的曲折和恢复性发展</b> .....	170
<b>第一节 “文化大革命”与基础教育课程的内乱</b> .....	170
一、“文化大革命”前期基础教育课程的全面停滞 .....	170
二、“文化大革命”中后期基础教育课程的艰难“恢复”与整顿 .....	174
<b>第二节 “拨乱反正”与基础教育课程改革的启动</b> .....	183
一、“文化大革命”结束时基础教育课程的拨乱反正 .....	183
二、70 年代末 80 年代初基础教育课程改革的启动与恢复性发展 .....	189
三、20 世纪 80 年代中前期基础教育课程的进一步完善和发展 .....	196
<b>第八章 20 世纪末期的“普九”与基础教育课程的全面改革和发展</b> .....	200
<b>第一节 “普九”与基础教育课程全面改革的启动</b> .....	200
一、我国普及九年义务教育的全面启动及历史进程 .....	200
二、“普九”初期九年义务教育课程的设置及特点 .....	208
<b>第二节 “两基攻坚”与基础教育课程全面改革的深化</b> .....	213
一、“两基攻坚”阶段九年义务教育课程的进一步完善 .....	213
二、“两基攻坚”与普通高中课程的演变 .....	221
<b>第九章 新世纪的全面素质教育与基础教育课程改革的深化</b> .....	230
<b>第一节 全面推进素质教育与新世纪基础教育课程改革概述</b> .....	230
一、素质教育与新世纪基础教育课程改革的原因 .....	230
二、新世纪基础教育课程改革的指导思想和设计思路 .....	235
三、新世纪基础教育课程改革的目標 .....	240
四、新世纪基础教育课程改革的历史进程及特点 .....	246
<b>第二节 新世纪基础教育课程的结构及特点</b> .....	248
一、九年义务教育阶段的课程结构及特点 .....	249
二、普通高中教育阶段的课程结构及特点 .....	253
<b>第十章 我国基础教育课程发展史的特点及启示</b> .....	261

一、我国基础教育课程发展史是外国经验与中国实际逐步 结合的历史 .....	261
二、我国基础教育课程发展史是一部否定之否定的辩证 创新史 .....	266
三、我国基础教育课程发展史是素质教育因素逐步发展和 完善的历史 .....	272
四、我国基础教育课程发展史是课程结构不断科学化的历史 .....	276
主要参考文献 .....	287

# 第一章 我国基础教育课程的历史渊源

我国严格意义上的基础教育课程是近代社会的产物,它是随着我国近代大工业的产生、发展而产生和发展起来的。但是,任何课程都是一种文化和精神产品,它的产生和发展总是要受先前的课程传统和课程文化的影响,这就是课程的历史渊源。从本质上讲,我国最初的基础教育课程是在中国传统课程的基础上受西方近代课程的影响而逐步发展起来的,因而它是一种“外铄型”的课程,其历史渊源来自两个方面:一是我国古代学校课程的历史传统,二是早期教会学校西学课程因素的影响。

## 第一节 我国古代学校课程的历史传统

课程的本质是知识,教学则是选择、加工和传习知识,因而本义上的课程是随着知识的产生、文字的发明和学校教育的产生而产生和发展起来的。纵观我国数千年的文明史,我国古代学校的课程经历过夏、商和西周时期的“官学课程”→春秋战国时期的“私学课程”→秦汉及以后时期官私并举的“经学课程”三个发展阶段。

### 一、夏、商和西周时期的官学课程:“六艺”

“六艺”是中国传统课程的最早萌芽及表现,也是我国现代课程的最早渊源,它的创立和发展是随着我国古代社会一定知识(间接经验)的产生、文字的发明和随之而来的学校教育的产生而产生和发展起来的。

### (一)夏、商和西周时期文字的产生和官学教育的发展

尽管教育学界对我国学校教育的起源至今仍有争议,但大多认为,我国最早的学校教育及课程萌芽于夏朝,产生于商朝,发展于西周。这是因为,真正的教育即学校教育是随着人类知识的产生、文字的发明和使用而产生的。文字的产生是学校教育及课程产生的标志,也是学校教育及课程的重要基础和物质载体。文字的发明和使用,“使教育的重心开始了历史上的第一次大转移,即从社会转向学校,从生活转向文字(文化)”<sup>①</sup>。

相传我国早在夏朝就产生了原始文字,并产生了在一定程度上脱离物质生产劳动的“文化人”即“巫人”。先秦时期的典籍《左传》、《国语》等书多处引用《夏书》的材料,说明夏朝已经进入了文字记载和学校萌芽的时期,而夏朝的学校教育则是“神农”时期宫室作用(祭祀、乡射、养老、教学、选士等)功能的进一步发展。《孟子·滕文公上》说:古代“设为庠、序、学、校以教之。庠者养也,校者教也,序者射也。夏曰校,殷曰序,周曰庠,学则三代共之”。《礼记·王制》说:“夏后氏养国老于东序,养庶老于西序。”汉代郑玄对此解释道:“东学,东胶,亦大学,在国中五官之东。西学,虞庠,亦小学也,在西胶。”这表明,夏代的学校主要是国学,而且有了最初的“大学”与“小学”的区分。其教学的重点是“以射造士”。

商代的文字有了进一步发展,达到了基本成熟的阶段。从河南安阳出土的16万多片甲骨文来看,卜辞记录有160多万字,所用的单字达4672字。此外还有陶文、金文等。“商代的学校教育机构主要有庠、序、学、瞽宗四种。”<sup>②</sup>“庠”是养老与教育相结合的机构;“序”的作用逐渐由“习射”转为“习礼”,即“明君臣之礼”,“明长幼之序”。“学”和“瞽宗”是一种新的教育机构,主要是对奴隶主贵族子弟进行礼乐教育。因此,《礼记·明堂位》中说:“殷人设右学为大学,左学为小学,而作乐于瞽宗。”可见,商代的学校教育机构不但有了“大学”与“小学”的区别,而且有了身份、年龄和学习内容的区分。其教学的重点是“以乐造士”。

西周的文字有了进一步完善,是我国奴隶社会发展的鼎盛时期,主要标志是井田制、分封制、宗法制和礼制等。西周的官学教育机构分为国学(中央学校)和乡学(地方学校),国学是专为统治阶级上层子弟开设并设在王都的学校,乡学是为一般贵族子弟开设并设在都城郊外的地方学校。国学又分为“大学”和

<sup>①</sup> 金忠明:《中外教育史汇通》,上海教育出版社2006年版,第39页。

<sup>②</sup> 胡金平主编:《中外教育史纲》,南京师范大学出版社2003年版,第12页。

“小学”，“大学”又分为天子大学和诸侯大学。西周天子的大学是以辟雍（太学）为中心，四周环以不同学习内容的东学（东序）、西学（瞽宗）、南学（成均）、北学（上庠）构成，形成了“东南西北中”的格局。其中：东学主要为习舞、养老、乞言、论政之地；西学主要是学习礼乐、祭祀先圣等；南学主要为乐德、乐语、乐舞等；北学主要是学习书数之地，中央的太学则为习射和练舞之地。由此可见，西周天子的大学已有分科教学的萌芽。

根据《周礼》记载，西周“乡”（即地方）的行政组织分为州、党、族、闾、比、家等几级，在各级行政组织的基础上相应地设立了家塾、党庠、周序、乡校等地方学校。不过，从当时的社会发展水平来看，这些教育机构不可能都是进行以知识教育为主的学校。事实上，有些只是进行以道德教化为主的政教合一的场所，例如“校”，它只是类似于冬学，只在农闲时举办，选择一些有德行的父老进行孝悌之类的道德教化。由此可见，西周的学校教育已经具有了以“礼”为核心的分科教学的萌芽，其教学的重点是“以礼造士”。

综上所述，夏、商和西周时期学校教育的特点是“政教合一”、“官师合一”、“学在官府”。无论国学或乡学，大学或小学，都是由政府直接兴办，教育者和管理者都是由政府官员来担任。例如，“国学”由国家礼官“大乐正”总负责，“乡学”由管理地方民政事务的大司徒负责，一般教员则是由各级各类在职或退休的士大夫兼任。这就是“学术官守”，“学在官府”。造成这一现象的原因主要是：第一，“惟官需学”。由于社会生产力低下，一般劳动者并不需要科学文化，只有官场里才需要文化，当官才需要读书，这就是“读书做官”。第二，“惟官有学”。由于当时的学习用具和书写材料主要是竹简、木牍等，书写工具主要是刀笔等，教学条件需要马匹、车辆和特定的场所等，制作一部书册和进行一项教学活动都是非常困难的，只有官府才有财力、物力和人力完成。第三，“惟官能学”。由于宗法社会的“为官者世世为官、为民者世世为民、为学者世世为学”的世卿世禄制度，吏者为师，官师合一，从而造成“子从父学”“学传子承”的官学传统。

## （二）夏、商和西周时期官学课程的内容和特点

纵观夏、商特别是西周时期的学校教育，其课程的基本内容和形式是“六艺”：即礼、乐、射、御、书、数。<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 参见：《中国大百科全书·教育》，中国大百科全书出版社1985年版，第229页。

“礼”即礼教,包括五礼:吉礼(用于祭祀);凶礼(用于丧葬);军礼(用于田猎和军事);宾礼(用于朝见天子或诸侯间的往来);嘉礼(用于宴会和庆贺)。可见,礼教是一种政治、伦理、道德、仪礼和社会风尚教育。

“乐”即乐教,包括六乐:云门、大咸、大韶、大夏、大夔、大武等古乐的学习。因此,乐教是一种诗歌、音乐、舞蹈和各种娱乐活动的教育,要求掌握乐德(中、和、祗、庸、孝、友等)、乐语(兴、道、讽、诵、言、语等)、乐舞(舞蹈中的音乐配置)等要求,以显示贵族高雅的艺术道德和艺术技艺修养。

“射”即射箭技术教育,主要有五射:白矢(即箭穿过鹄时刚露出箭头);参连(即先发一箭,后三箭全中在一条线上);剡注(箭出时,箭尾高箭头低,徐徐进行的样子);襄尺(臣与君射箭,不与君并立,应退让一尺);井仪(射在鹄的头部连中四箭时,要能排成一个井字)。可见,射箭的要求是准确度、速度和力度,并应讲究射箭时的礼节和规矩。射箭教育在男孩少儿时期就开始,不能射就不能称之为男子汉。

“御”即驾车、骑马技术教育,主要有五御:鸣和鸾(车走动时,挂在车上的铃铛要响得像鸾叫一样和谐);逐水曲(驾车经过曲折的水道时不会坠入水中);过君表(驾车通过竖立的标杆中间的空隙时不碰到标杆);舞交衢(在道路上驾车旋转时,要合乎节拍犹如跳舞);逐禽左(在田猎追逐野兽时要把猎物放在左边,以便坐在左边的主人射击)。可见,御的要求是节奏、灵活、准确、速度和仪态等。贵族子弟常以能御与否区分长幼。西周早期的射御教育十分严格,并追求实战效果。

“书”即文字教育,包括认读和书写等,主要内容是六书。“六书”包含两层意思,一是指古代学童练习写字的六种书写材料,即六甲(因十天干和十二地支依次相配):甲子、甲戌、甲申、甲午、甲辰、甲寅。二是指识字和习字时的六项要求:象形、象事、象意、象声、转注、假借(班固《汉书·艺文志》);或指事、象形、形声、会意、转注、假借(许慎《说文解字·序》);或象形、会意、转注、处事、假借、谐声(郑众《周礼·保氏》)。

“数”即数学教育,包括从最简单的数数、计数和运算到较高层次的“九数”之法(方田、粟米、差分、少广、尚功、均输、方程、赢不足、旁要),以及天文历数(天文、历法、数学等),或记日历、复杂的计算等。“九数”后来发展成为《九章算术》、九九乘法等。

以上“六艺”课程又分为大艺和小艺,其中礼、乐、射、御为大艺,主要是大学

课程,书、数为小艺,主要是小学课程。六艺教育是夏、商特别是西周课程的基本内容和标志,是我国古代课程体系的萌芽和雏形,也是我国现代课程体系的最早渊源。

综观以上“六艺”课程的具体内容和形式,虽然在本质上所反映的是夏、商及西周时期统治阶级的社会和政治生活,所体现的是统治阶级的意志,是服从于和服务于统治阶级的特别是官方的需要,但是从中我们也可以看出许多积极的因素。

第一,课程目标和内容体现了以德育为首的分科设置和综合实施的萌芽。即以德育为首的德、智、体、美、知、能、文、武等全面发展的“和谐教育”,亦即政治思想教育、军事体育教育、知识技能教育、情感美感教育等。一方面,课程设置带有简单分科和分级教育的倾向,另一方面,全部课程的实施又带有高度的整合性和综合性,以便使受教育者得到全面协调发展。

第二,课程与社会生活紧密联系。社会生活的内容和形式就是课程的内容和形式,教育即生活,生活即课程。课程内容重生活、重实际。从本质上看,当时的“礼、乐、射、御、书、数”既是社会生活内容,又是课程内容。从这个意义上讲,“六艺”课程还是一种“原生态”课程,即“生活化”的课程,是与政治生活、经济生活紧密相联的课程。

第三,教学和学习方式重实际、重技能训练。由于当时的“礼、乐、射、御、书、数”既是社会生活内容,又是课程内容,教学方式与生活方式紧密联系,因此课程的实施方式是“做中学”“学中做”,以实践为主,以技能训练为主,而不是简单的书本知识记忆。

以上这些特点对于我们今天的学校课程改革具有积极的意义,这就是,学校的课程改革要坚持学生全面发展的方向,要同社会生活紧密联系,要重实践、重实际,重视学生创新精神和实践能力的培养。

## 二、春秋战国时期的私学课程:“六书”

春秋战国时期是官学没落和私学产生和发展的时期,私学课程的主要代表是“六书”。

### (一)春秋战国时期官学的没落和私学的产生

春秋战国时期是社会大动荡、大分化、大变革的时期,是奴隶制向封建制过渡的时期。突出表现在:政治上周王室日趋衰落,诸侯争霸;经济上井田制逐渐



崩溃,代之以土地私有化和封建生产关系的产生。

社会的动荡和变革带来了官学的崩溃、学术的下移和私学的兴起,具体原因是:第一,奴隶社会的世卿世禄制度使得奴隶主不事任何学习就能得到所需要的财富和权力,加之奴隶制后期的腐败和没落,使得王室等政府官员不再有半点学习的动力和需要,他们饱食终日,无所用心,没有任何进取精神;而且社会的动荡和诸侯争霸也使得王室无力办学,官学已失去存在的根基;第二,由于生产力的发展和社会的一定进步,要求一般中下层统治者也要学习科学文化,知识和技能成了他们谋取富贵利禄的资本和条件,读书和学习开始成为某些下层人士谋生的需要;第三,生产力的发展和剩余产品的增多,使得比以前有更多的人能够脱离物质生产而专门从事精神活动,使得各诸侯国和某些地方势力有条件收养一批专门从事精神生产活动的文化人。于是,“文士”和“私学”这样一种专门从事精神活动的特殊阶层和特殊社会活动就必然应运而生。这就是“天子失官,学在四夷”。

春秋战国时期的私学教育活动和私学课程具有多样性和多元性,其中主要有儒家、墨家、道家、法家等派别。

第一,儒家的“仁学”课程。儒家课程教学的核心是“仁”。“仁”即“爱人”,即人人相爱(这里的“人”当然是指统治者,而不包括奴隶)。“爱人”就要“克己复礼”,“克己复礼为仁”(“礼”就是统治阶级的典章制度和传统习惯)。“爱人”是道德的最高境界,其本质是“德治”和“德政”。儒家“仁学”课程的基本内容是以“礼教”为核心的“六书”(诗、书、礼、乐、易、春秋),教育方法是“有教无类”,“内省”为主(立志与持志、克己内省、改过迁善、因材施教、学思行结合等)。因此,儒家课程的本质特征是思想政治教育、伦理教育。

第二,墨家的“实学”课程。墨家课程与教学的核心是功利主义。他们认为,教育的根本目的应当是实利,即通过培养“兼士”来“兴天下之利,除天下之害”,建立一种理想的社会。所谓“兼士”就是“兼相爱,交相利”,即互爱互利,利人与利他相结合。“兼士”的标准是德才兼备,即“厚乎德行”,“辩乎言谈”,“博乎道术”(科学知识)。因此,墨家的课程十分强调文化知识、科学技术(天文、数学、几何、力学、光学、机械制造等)、逻辑学(哲学或辩学)等实用科目。其教学方法是“以动”和“行”为特征的“兴利”教学法,反对“述而不作”的消极无为态度。这与儒家强调“伦理”教育是不同的。

第三,道家的“无为”课程。道家课程思想的核心是“道德观”。“道德”就