

民国时期中学课程文理分科问题再思考

常姣姣 徐玉珍

(首都师范大学 教育学院, 北京 100048)

【摘要】 从清朝末年建立中等教育制度至整个民国时期,普通中学课程设置屡次变革,尤以文实科分合最为频繁。本文梳理了此时期文实分科的始末,并对文实分合现象进行了归因分析,期望通过反思对解决我国当代高中文理分科问题提供启示和借鉴。

【关键词】 民国时期;中学课程;文实分科

中图分类号:G40 文献标识码:A 文章编号:1005-5843 (2015) 01-0039-03

“文实分科”在当今教育领域中已不常用,而以文理分科代之。在近代史上,实科一词的采用与实学有直接的关系。中国有悠久的实学传统,宋明道学家首先提出实学范畴,明清之际形成一种讲求经世致用、注重实公实利的实学思潮。鸦片战争以后,经世实学成为士大夫学习西方实用技术的思想资源。在洋务运动中,以西方自然科学为主要内容的教学课程被引入中国,统称为实科。^[1]实科引入后,普通中学课程编排出现两种取向,一种认为中学生应该同时学习文科和实科两种课程,以获得完备的知识;另一种认为中学生应该根据个人资质和兴趣选择文科与实科中的一种进行专门学习,以利于今后升学或就业。这两种观点在当时引发了一系列争论,由此揭开了我国近代以来中等教育文理分科改革的序幕。回顾当年这些争论,其许多观点对厘析我国当下文理分科问题仍大有裨益。

一、中学课程文实分科问题始末

民国时期,教育领域对中学课程应该采取分科还是合科的方式展开过长期的争论。再现这一教育历史,既可以明晰其发生、发展的始末,又可以从中汲取教育改革经验,有助于更好地解决当今高中文理分科问题。

(一) 文实分科问题缘起

1909年,学部在奏《变通中学堂课程分为文科实科》折中首次提出将普通中学课程分为文科和实科,并得到了当局批准,使之成为倡导中学文实分科的伊始。学部之所以提出在中学采用分科教学的方式,是基于以下几点考虑:

- (1) 中学科目繁多,分科可以避免博而不专;
- (2) 分科有利于因材施教,更好地关照个性;
- (3) 借鉴我国古代“胡媛教法”和近代德国文实中

学的做法。^[2]

在此基础上他们提出了具体的实施建议——在不缩减年限和学科门类的基础上,将普通中学“于一堂之内分设两科”,一种侧重文科,一种侧重实科,根据轻重缓急,将课程分为主课和通习两类。文科以读经讲经、中国文学、外国语、历史、地理为主课,以修身、算学、博物、理化等为通习;实科则以外国语、算学、物理、化学、博物为主课,而以修身、读经讲经、中国文学、历史、地理等为通习。如此,既能够关照个性,又不影响获取完备知识。

然而,该文件实施不足一年后,直隶提学使针对当时的文实分科提出了两点意见:其一,当时的文实分科制度对不准备升入大学的人来说不利于其获得全面的知识,同时当时的师资水平和教科书也不能满足分科教学的要求;其二,文科与实科所学内容差距太大,如果学生由于选错科,将很难转科,对学生今后的发展非常不利。此意见提出后,引发了各种讨论。之后,学部根据各方意见,对原有教学科目次序、学习内容和学习程度以及教学时数等方面进行了调整,但仍然保留了文实分科教学,并沿用至清朝灭亡。

(二) 文实分科的确立

民国成立后,中学课程再次恢复文实不分科状态。然而实施后不久,中等教育暴露出诸多问题,再次引发了各地的批评与争论。例如,1916年第二届教育联合会上指出了中学教育不良的问题所在:(1)中学毕业生能升入大学者,仅不及十分之一,而当时中学课程则偏于预备升学,不能升大学的大多数学生,在校时既无职业技能的准备,毕业后自无谋求生活的能力而成为社会之所累。这是一种为了少数人的升学,而牺牲多数人生计的教育,急应补救。(2)由于中学教育重视升学

作者简介:常姣姣(1989-),女,陕西延安人,首都师范大学教育学院12级课程与教学论专业在读硕士研究生。

徐玉珍,女,首都师范大学教育学院,教授,博士生导师。

准备,因此仅以传授知识为唯一任务,而对于谋生技能的训练未能注意。^[3]

基于以上原因,教育部最终正式允许各地中学对各地课程自行“酌量增减”,实际上同意了分科制。1921年,文实分科在大城市广泛实施,南京高师附中、江苏一中、北京高师附中、南开学校中学部和中国公学中学部都制定了自己的分科制实施方案。1922年“新学制”的颁布使分科制得以在全国范围内实施,由此开启了全国中学课程分科制时期。

(三) 文实分科的改动

新学制实施以来,针对分科问题再次出现多种反对声音。其中有学者指出“高中普通科分文理两组,不但与其它科(职业科)分化最利害,即普通科之文理两组,亦两不相入,划然鸿沟。实在初中毕业,许多作公民的常识都不充足,现在一入高中便或文或理专攻起来,把许多必需的基础知识都丢去了,在以研究高深学问为预备的普通科,实不应有如此现象,更非研究高深学问者应由之径”。^[4]综合各方意见,国民政府于1929年和1932年先后颁布《暂行课程标准》和《正式课程标准》,旨在恢复高中类别的单一性,加大课程的统一性,因而逐步取消文实分科和普通科文理分组。《正式课程标准》颁布后,使原来灵活多样的课程设置变得硬性划一,导致学生课业负担加重,不能很好地适用于各地实际情况。在此情形下,国民政府于1936年颁布新修订的课程标准,并对分科问题做了新的规定,实行从高二年级开始文理分组的新举措,但继续维持文科与实科分设教学的方式。抗战胜利后,国民政府虽对高中课程进行了几次修订,但始终未恢复到分科教学。

二、文实分合的归因分析

民国时期中学课程文实分合现象是中等教育最突出的问题之一。在不到50年的时间里,差不多每10年出现一次变动:前一时分,下一时就合;前一时合,下一时就分,仿佛钟摆一般。分析此现象出现的原因,主要有以下几点:

(一) 升学就业难以两全

中等教育介于初等教育和高等教育之间,使之教学任务带有明显的双重性——既要教授学生完备的基础知识,为升学打基础;又要教授学生一定的谋生技能,为就业做准备。将两项任务置于同一教学阶段完成原本就为中学教育增加了相当的难度,加之普通教育与职业教育各有自己的教育目的、课程设置和评价标准,倘使在一校之内使用分科选科制的方法达到兼顾升学与就业的目的,容易造成学生课业繁重,博而不专等问题。然而,若分校进行,虽可以专精一门,但又因中学生趣向不稳定,如果一进中学就分科,不能确保其选择的正确性,不利于其今后发展。同时,受传统观念的影响,实际选择职业教育的学生人数太少,加之受师资、经费等的限制,职业教育反成为中等教育的附庸。因而,文实分合背后的原因实际是中学教育任务难以同时解决升学

和就业造成的。

(二) 着意模仿缺乏创新

民国时期进行的历次教育改革常常带有西方发达国家教育制度的深深烙印。1909年学部提出文实分科时,曾用文实分科“近采德国成法”为理由予以支撑。民国成立后,虽一开始否定了文实分科的做法,但在之后的争论中又恢复了分科制。此期间虽未明显表现出受某一国制度的影响,但其所做的讨论基本上停留在分还是合的层面,总体而言缺乏解决问题的独立性和创新性。1922年“新学制”的制定,基本上是照搬美国“六三三”学制以及综合中学制度的结果。1929以后,国民政府开始逐渐取消综合中学制度,恢复高中的单一性,表明上看似因教学质量下降所致,实则乃受欧洲教育制度的影响。1929年美国爆发经济危机,而欧洲势力渐显强大,欧洲一些中学的教育也随之引起国人关注。当时欧洲的中学,以单科制为多,普通中学与职业中学分设,使学校教育目标单纯,课程专精,训练严格,易于学生学业发展。这些中学培养出的学生,在学业水准方面比美国综合中学培养出的学生略高一筹。在欧洲单科制的影响下,从30年代开始国民政府渐渐取消分科制,恢复中学的单一性。

(三) 缺乏经验矫枉过正

回顾民国时期中学课程的历次改革,不但发现其课程分合不定,还发现其摆动呈现非此即彼的极端特征。民国初期,蔡元培先生对清末实行的分科制予以全盘否定,中学课程设置恢复复合科制。合科制实行不久,在社会各界人士的批评讨伐声中再次掀起分科浪潮,经过多年实践,终于在1922年“新学制”中正式采用分科制,成为有史以来教育史上分科程度最高的时期。分科制实施后几年,国民政府1932年颁布的《正式课程标准》中,再次将分科制完全否定,中学又恢复了民国初期硬性、划一的课程设置时期,与1922年“新学制”时期的课程设置形成鲜明对比。

民国时期中学课程文实分合出现这种极端的改革取向很大程度上是因我国中等教育发展年限不长,缺乏完备的理论体系所致。在这种情形下,教育改革者缺乏全方位看待问题的视角,易将注意力投放在问题的某一方面,造成改革结果出现非此即彼的极端特征。

三、基于中等教育体系构建的启示

通过以上概括分析,我们可以获知,中学课程文实分科之争长期存在于中学课程设置中,已成为我国中等教育的一个顽疾。梳理民国时期文实分科的始末,是为明晰这一教育问题的历史根源和发展历程,以此为更好地解决当今高中文理分科问题提供启示和借鉴。2014年新出台的考试招生改革制度针对中等教育进行了几项调整。调整后拓宽了职业教育口径,同时明确提出高中不再分文理科,这是我国继1979年恢复高考30多年来首次对高中文理分科问题做出的大规模调整。这一方案出台后,高中文理分科问题又一次被推到了风口浪

尖,有反对亦有赞成。本文基于对民国时期文实分科问题的分析之上,从建构合理的中等教育体系的视角入手,对我国中等教育提出几点建议。

(一) 发展职业教育,实现职业教育与普通教育的和谐共生

职业教育与普通教育是中等教育必不可少的两个部分,只有两者平衡发展才能完成中等教育的使命。然而,受传统观念和经济发展水平的制约,职业教育一直未得到足够的重视。以民国初期为例,蔡元培先生就曾以职业教育发展欠佳为由反对实行文实分科,他提到:(1)“各省竞设文科中学,而实科至少”,因为“实科之设备较普通中学需费更巨,其教员亦非现在高等师范之毕业生不能任”;(2)由于实科中学至少,所以专门以上学校的“理、医、工、农诸科,则合格生甚少”;(3)文、法、商诸科“虽不患无可招之生”,但他们“科学知识太贫乏,仍为变相举子,而不适于科学万能之新时代。”^[5]在蔡元培先生言及的三点原因中,分别涉及职业教育的经费、职业教育的学生质量以及发展职业教育的条件三个方面。此三个方面与我国当代中等教育面临的问题颇为相似。尽管我国在名义上早已确立了职业教育的合法性和重要性,但是在实际操作中仍然不能与普通教育“分庭抗礼”,难以真正发挥职业教育的实际效用。因此,如何真正使职业教育与普通教育在实践中做到相互促进,相互依存,共同支持起中等教育的使命,才能真正解决中等教育问题。

(二) 基于实践,实行职业教育与普通教育分设办学

民国时期有关文实分科论争中的一个方面是,普通教育与职业教育应该合设于一校之内还是应该分别设立。二者共存与否的问题也出现了类似于文实分科那样的钟摆现象,同样耐人寻味。虽然自国民政府取消综合中学制度后,长时间以来综合中学基本上成为了被束之高阁的概念。但20世纪90年代后期,随着部分经济先行发展地区办学条件的显著改善、中学普及程度的提高,特别是普通教育与职业技术教育相互渗透与结合趋势的加强,综合中学作为一种能够沟通普教和职教的办学模式,又重新成为理论研究与实践探索的热点。^[6]但由于普通教育与职业教育的教育目标、课程设置和评价标准相差甚大,若采取合设的方法会造成学校教育目标混乱,管理困难等问题,加之综合中学的发展应具备一

定的外部和内部条件,如中等职业教育有一定的发展水平和合理比例、普职教管理体制较合理、有较好的双师型师资队伍准备、已经积累了普职教渗透式试验的经验 and 教学等,因此本文以为就目前我国中等教育的发展现状而言,还是分校设立更好。

(三) 满足于学生的多元呼求才是文实之争的应有之义

当今的争论已从文理分科是否合理转向间接表达各方利益的诉求,支持与反对中表达的不仅是一种态度,而是隐含在态度背后的动机和需求。^[7]教育专家们往往从培养文理兼修的“大师”和提高国民素质的角度提倡取消文理分科;社会人士有对弱势学生群体的关注,有对学生个性的关照,综合起来难以取舍;学生往往根据自身学习状况、爱好、兴趣出发发表看法,希望更有利于其备考;家长大多希望保证教育政策的稳定,避免自己孩子的利益在改革中受损;中学教师多数适应文理分科,也有一些教师赞同合科的。但无论怎样,解决的办法不是文理在形式上的合与分,而是实质上的教育理念与目标。教育应该为学生提供更多选择的机会,回归和凸显教育的本质,为学生的“成人”服务,不能让学生在高中阶段的选择决定他们一生的走向。

总之,对历史的梳理和分析是为了更好地借鉴和反思,关于文理分与合的探讨与争论也许还将继续。只有以满足学生多方位的需求为出发点和归宿,构建具有中国特色、“条条大路通罗马”的中等教育体系,才是历史留给我们的宝贵财富。

注释:

[1]张太原.20世纪30年代的文实之争[J].近代史研究,2005(6):163-196.

[2]吕达.课程史论[M].北京:人民教育出版社,1999:287.

[3]吕达.课程史论[M].北京:人民教育出版社,1999:288-289.

[4]熊明安主编.中国近代教学改革史[M].重庆:重庆出版社,1999:92.

[5]吕达.课程史论[M].北京:人民教育出版社,1999:271.

[6]王伦信.清末民国时期中学教育研究[M].上海:华东师范大学出版社,2002.10:251.

[7]肖凯,黄秀群.文理分科问题的再思考[J].教育科学论坛,2010,(1):25-27.

(上接66页)中等生:让他们能充分提升,练习一般综合题;三星级作业面向学困生:重点布置与教材相关的最基础的知识和最基本的技能训练,并适当减少数量、降低难度,对基本题进行强化训练。其次,作业要有趣味性。倘若将作业的功能定位于“知识的巩固”与“技能的强化”上,定会导致作业陷入题型呆板、形式单调的泥淖里,丧失学习自信心。设计一些让学生根据自己的兴趣和爱好选择自己喜欢的作业是很有必要的,且效果显著。

总之,打造农村中学英语高效课堂,既要破除以城市为中心的教育导向,合理定位农村教育的功能,形成以人为本的多元化的发展理念,更要转变教师的教学方式和管理方式、转变学生的学习方式。只有这样,才能不断更新教育教学理念,改变教学行为,提高教师的教学水平,形成具有地域特色、学校特色、学科特点的教学模式,促进课堂教学实现轻负、优质、高效,全面提高教育教学质量,从而使新课程改革背景下的农村中学英语课堂草长莺飞、春意盎然。