

# 国家课程改革背景下学校课程发展模式的建构与实践

华东师范大学 崔允漷

## 一、问题的提出

### （一）我国基础教育课程面临极大的挑战

世纪之交，我国经济社会发生了巨大变化，教育投入进入4%时代，义务教育普及程度大幅度提高，校长与教师的素质不断提升，老百姓对“上好学”的需求日趋多样化；素质教育经历了一段时间的讨论，已经成为国家教育改革与发展的核心理念。然而，基础教育课程还停留在满足“有学上”的需求上，过于集中的教育行政导致地方、学校既无课程空间，也无课程权力，教育改革效能难以释放；中小学“千校一计划，万人同课表”，学校课程固定化、单一化、同步化，均衡性、适应性问题突出；“应试教育、考分至上”现象非常普遍，育人目标严重窄化、浅化，全面发展教育方针难以落实；学生只学几门要考试的科目，且课业负担过重，教师成了“教教材”的工具，育人观念淡薄，素质教育成了“皇帝新衣”，所有这一切都表明基础教育课程的理念、行动与制度明显滞后，无法满足老百姓对“上好学”的多样化需求。

### （二）国家课程改革的难点是校本实施

在这样的背景下，教育部开始组建核心专家团队，启动新一轮基础教育课程改革。2001年，教育部经过大规模的调查研究与国际比较研究，在广泛征求意见的基础上，颁发了新一轮课程改革的纲领性文件《基础教育课程改革纲要（试行）》，明确提出六大改革目标，为我国基础教育描绘了一幅理想的蓝图。其中，目标之一是“改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。”这意味着中国基础教育课程管理要从过于集中转向赋权增能、共享治理的新时代。

这意味着在新课程背景下，学校必须厘清学校教育哲学（愿景、使命与毕业生形象）以统率所有课程去育人，从“依据教学计划、教学大纲实施教学”转向“根据育人目标发展学校课程”；教师要从“备一节课”到“备一门课程”，从“教教材”到“用教材教”，要转变教师角色去当“导师”……如果这些问题没有一套本土化的专业规范，就会严重影响到新一轮课程改革的成败，影响到国家基础教育的整体质量，甚至影响到“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的国家战略。

从课程发展的专业视角来看，新课程校本实施的关键是学校依据育人目标，在学段、学科/学期、单元/课时三个层面整合全部课程，整体规划、实施、评估与改善课程方案，以实现课程育人。在这一过程中，学校将会遇到三大挑战：

- (1) 从教学大纲到课程标准，如何确立国家课程有效实施的“新教学”？
- (2) 作为新课程的亮点之一，如何创新制度以实施研究性学习活动课程？
- (3) 学校如何合理地开发校本课程以提升课程的适应性？

## 二、解决问题的过程与方法

针对上述问题，本成果采用基于设计的研究方法，遵循分析问题、研究设计、研究实施、资料分析、重新设计的程序，历经 13 年基本建构了具有中国特色的学校课程发展模型，后来用了 9 年时间进行实践与推广，基本形成了我国中小学课程发展的样态。解决问题的过程如图 1 所示。

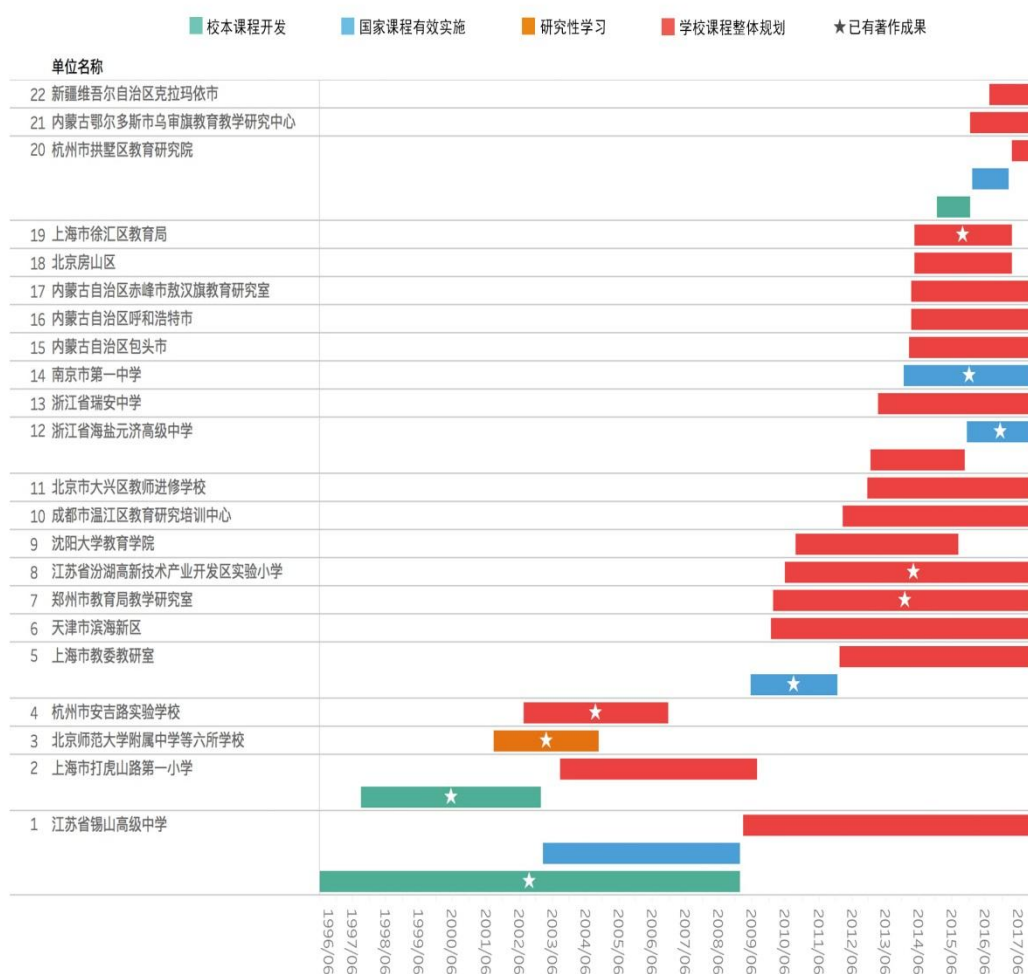


图1 22年基于设计的研究与探索历程图

### **（一）立足基层学校，探索选修课与活动课的整体建构，首创本土化的“校本课程开发”专业规范**

上世纪九十年代中期开始，我国普通高中学校遇到了一些课程问题，如选修课与活动课是什么关系？学校开设的足球课到底是选修课还是活动课？学校凭什么决定开什么课？选修课与活动课一般都不用统一的考卷来考试的，学校如何评价这些课的好坏？这两类课程与那些要考试的必修课程到底是什么关系？……这在以前“千校一计划，万人一课表”时代是不会遇到的。1996年国家颁布了一个普通高中在两市一市试验的课程计划，规定课程类型有必修课、选修课与活动课三类。有改革意识的校长想乘早启动本校的课程改革，于是就遇到了上述课程发展的问题。项目组针对我国中小学“强教学弱课程”的现实，系统研究了国际上三类课程行政传统（法国和前苏联的国家本位课程、美国的地方本位课程与英国的学校本位课程）的经验，决定借鉴“校本课程开发”的国际经验，从整合学校已经开设的选修课与活动课入手，探索“从选修课、活动课到校本课程”的发展之路（详见崔允灏：从“选修课和活动课”走向“校本课程”，《教育发展研究》2000-2），形成了“校本课程”的本土化发展模式与专业规范。

教育部基础教育司于1999年6月在江苏省锡山高级中学召开现场会议，系统梳理与总结省锡中的校本课程开发经验。该经验得到与会专家和领导的广泛认同，为建构具有中国特色的国家、地方、学校三级课程管理构架，以及后来研制国家基础教育课程改革纲领性文件《基础教育课程改革纲要（试行）》提供了本土的实践案例。江苏省锡山高级中学也被誉为“中国校本课程发源地”。中国第一本校本课程的著作《校本课程开发：理论与实践》（崔允灏，2000）正式出版。

后来，项目组还在《中国教育报》开辟“校本课程开发专栏”（2008年9月）；出版《为学生开设这样的课程》（2009），《课程领导与校本创新》（2009），以及中国校本课程开发丛书5册等。

### **（二）迎难而上，率先开发研究性学习活动本土案例，为大面积推行研究性学习做好专业规范与制度的准备**

综合实践活动的难点是研究性学习。2001年，教育部颁发了普通高中研究性学习指南。然而，研究性学习作为一门独立的课程，我国的高中学校没有经验。一线老师不习惯从“教师”到“导师”的角色转型，不习惯离开班级带小组，也不习惯不带教材去上课……项目组受教育部委托，在2001-2003年期间，围绕研究性学习活动课程的6大重难点问题：（1）信息技术背景下的研究性学习如何开展？（2）研究性学习课程如何评价与管理？（3）农村学校如何开展研究性学

习？（4）研究性学习活动课程需要哪些制度保障？（5）大规模学校如何开展研究性学习？（6）上海研究型课程有哪些经验？与北京师大附属实验中学、湖北省武汉市第四十九中学、江苏省海安县西场中学、江苏省锡山高级中学、浙江省温岭中学、上海市大同中学等6所不同背景的高中合作开发研究性学习活动课程的本土案例，并于2004年出版“普通高中研究性学习案例研究丛书”6册（崔允漦总主编）。这些经验后来大多成为教育部基础教育司、师范教育司组织编写的《普通高中新课程研修手册\*综合实践活动的实施与管理》（崔允漦等执笔，2004）中的培训内容。

### **（三）追寻新课程背景下的“新教学”，重构了一套完整的国家课程有效实施的专业体系与规范**

2001年，教育部颁发《基础教育课程改革纲要（试行）》，启动新一轮的课程改革。新课程对一线老师而言，“双基”成了“三维目标”，“教学计划”成了“课程方案”，“教学大纲”成了“课程标准”，“教教材”成了“用教材教”……新课程改变了一线教师许多熟悉的东西，“新教学”面临着极大的挑战！

为教师传道解惑是课程人的专业责任。项目组一方面扎根基层学校，分别与上海市打虎山路第一小学、杭州市安吉路实验学校、浙江省余杭高级中学、江苏省锡山高级中学等合作，围绕国家课程（此处主要是指有国家课程标准的学科课程，下同）有效实施的关键问题，开展系列化的行动研究。另一方面，吸收国际上相关的先进经验，如课标分解技术、目标的确定与叙写、逆向教学设计、教-学-评一致等。通过理论与实践的持续互动，项目组改革教学视域下的体系与规范，为小学、初中和高中各级学校重构了课程视域下国家课程有效实施的体系与规范，如变“教学进度表”为“学期课程纲要”，变“教案”为“学历案”，变“听评课”为“基于证据的课堂观察”等。

相关的成果有：递交给教育部基础教育司《学校课程管理指南》《国家基础教育课程改革纲要咨询报告》（2002）咨询报告，并被全部采纳；出版“基于标准的评价研究丛书”6册，以及3本关于课堂观察专题的书。后来，在应用和推广的实践中，又产生了一系列新的成果，如出版了国内第一本《基于标准的课程纲要与教案》（2013），关于教学方案的变革探索，出版了《教案的革命：基于标准的学历案》《学历案与深度学习》等。

### **（四）上述三种课程发展经验，为整体建构理论驱动的学校课程发展模式提供了实践基础**

在新课程的背景下，学校课程发展是指学校围绕育人目标整体规划、实施、评估与改善课程的一个持续的过程。其中，国家课程有效实施、综合实践活动规

范落实、校本课程合理开发是学校课程发展的三个重要组成部分。项目组依据教师、方案、学生三因素互动的课程实施过程理论，将学校一级的课程发展分成三层：一是学校需要依据育人目标，整合上述全部课程，为学生整体规划某一学段的课程，如小学6年、初中3年等。二是按学期或模块规划某一学期的课程。三是设计单元或课时教学方案。此三个层面的课程发展构成学校课程体系，自上而下逐步分化，体现了课程发展的专业性，也体现课程育人的复杂性与一致性。

此外，项目组还建立了一整套学校课程发展的实施操作规范：一是课程发展程序及指南，如学校课程规划程序，校本课程开发程序，学历案撰写指南等；二是课程方案评估工具，如学校课程规划方案评估工具，学期课程纲要评估工具，教学方案一致性评估工具等；三是学校层面课程管理规范，如学校课程委员会的组建及决议程序，校本课程申报与审议制度，校本课程选课说明等。

项目组还出版了中国第一本学校课程规划的书《学校课程规划与实施》（2006），以及《学校课程计划编制实践指南》（2013）、《提升学校课程领导力》（2017）、《教了不等于学会了：学校如何发展课程》（2017）等。

### 三、成果的主要内容

#### （一）教师、方案、学生三要素互动的理论建构

课程让教育专业化。没有课程，就没有专业的教育。课程是学校教育区别于家庭教育、社会教育的关键要素。

学校教育的本质就是通过教师、方案、学生三要素的互动机制来实现教育意义。方案是课程发展专业化的标志。教师、方案、学生三要素互动理论超越了经典的教师、教材、学生三要素理论，突显互动的育人价值，并从理论上消解了教师主体与学生主体的二元论，解释了教师不是教教材而是用教材教（设计、实施与评估方案）的专业人员。如图2所示。学生带着一定的经验与知识进入学校现场，术有专攻的教师以学习为中心，借助文件课程（课程标准与教材），设计专业化的方案，与学生进行深度互动，以促进每位学生的成长。

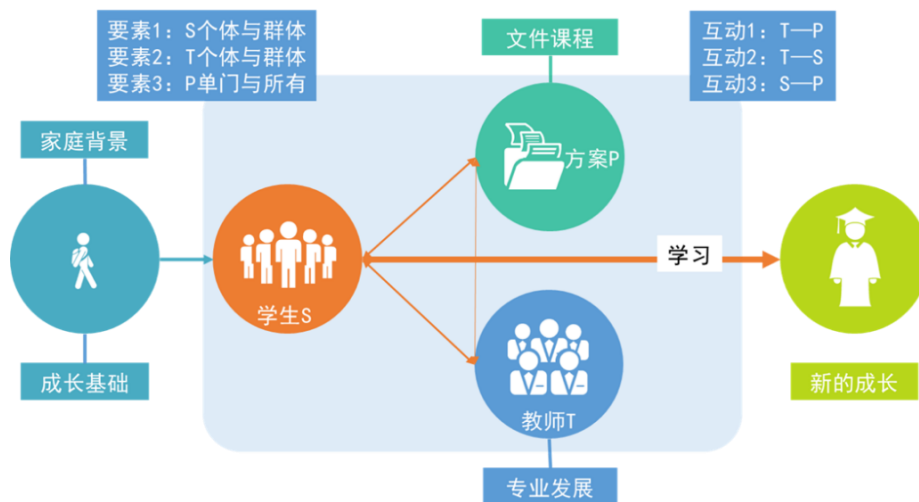


图 2 学校课程实施互动理论图解

资料来源：崔允漷. 学校课程实施过程质量评估[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2017:69.

模式是抽象化的实践、理论化的知识，代表理论的外化、知识的增长，便于表达、传播、贮存、交流与使用。模式化是具体的实践、知识的应用，是指使用模式的人过于僵化。学校课程发展模式是对学校课程发展本土经验的一种抽象与提炼，代表了课程领域的中国话语、中国方案，同时，它还可以用来更好地指导中小学的课程发展。

## （二）理论驱动的学校课程发展模式

经过 22 年的努力，项目建构了教师、方案、学生三要素互动理论驱动的学校课程发展模式，学校依据育人目标，在三个层面整合学校全部课程的发展，并确保教师-方案、学生-方案、教师-学生互动的质量。如图 3 所示。



图3 学校课程发展模式

第一,按学段编制学校课程整体规划方案。学校要依据国家课程改革政策(课程方案、课程标准与教材)、学校教育哲学(愿景、使命、毕业生形象)与可获得的资源(SWOT分析、学生需求评估、师资能力评估)为学生整体规划课程。

第二,按学期或模块进行学期课程的规划。教师要依据学科课程标准、教材、学情、资源等设计每一个学期的国家课程,撰写学期课程纲要;同时,有些教师还要依据学校教育哲学、学生或社区课程需求编制校本课程纲要;学期课程纲要不是原先的教学进度表,教学进度表只是对教材的教学进度作一安排,而学期课程纲要是教师对本学期课程的整体设计。

第三,设计教学方案,教师依据课程标准、学期课程纲要编制单元或课时教学方案。经过近6年的追踪研究,已经形成了以“学习者”为中心的教学方案,即学历案,教师设计的方案要呈现学生何以学会的过程,而不是告诉别人自己要做什么。

同时,在课程发展的过程中,伴随着三层方案中每个方案的评估与改进,还要建立两级课程审议制度,一是每所学校的课程规划方案需要地方教育主管部门审议;二是教师开发的学期课程纲要,特别是校本课程纲要需要学校一级组织专家审议。两级审议机制,不仅是课程发展质量保障机制,而且还能部分地解决长期存在的“一统就死,一放就乱”的管理顽症。

### (三) 学校课程发展的专业规范

#### 1. 国家课程有效实施

如图4所示,一是研读与分解课程标准,研究教材、学情与资源,做好学科课程规划,编制学期课程纲要,内容包括需求分析、课程目标、课程内容、课程实施与评价。二是依据学期课程纲要,编写基于课程标准的教学方案,后来发展成为以学习者为中心的“学历案”,即从学习立场阐述教学方案,内容包括:主题与课时,学习目标,评价任务,学习过程,检测与作业,学后反思等6个要素。三是运用不同的课堂型态实施教学,并通过课堂观察,从学生学习、教师教学、课程性质与课堂文化四个维度20个视角68个观察点,评估课堂教学的有效性。四是参照一整套方案评估的标准,如学期课程纲要评议框架、学历案评议要点、教学评一致评议要点等。

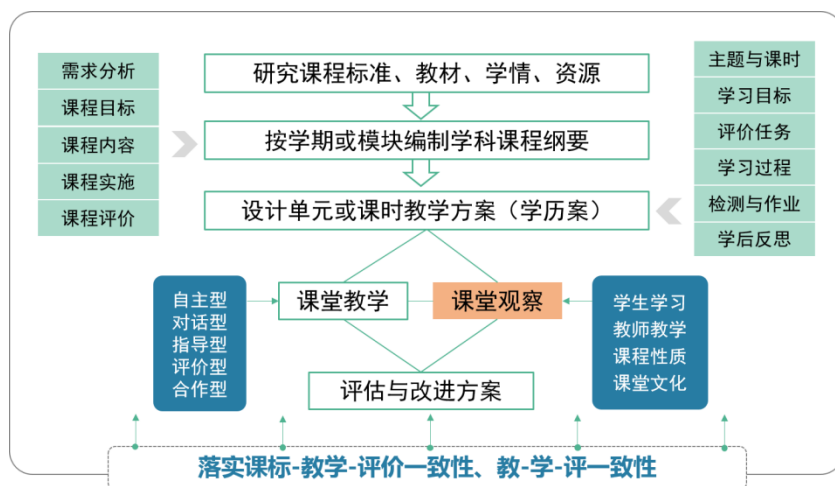


图4 国家课程有效实施框架

## 2. 研究性学习活动规范落实

(1) 课程定位：它是国家课程方案中规定的一门必修课程，是与学科并列而不是从属学科的综合课程。

(2) 一般步骤：确定课题—制定计划—搜集资料—总结整理—交流评价

(3) 实施要点：超越教师，超越课堂，超越教材；导师的主要任务是让学生小组的研究活动进行下去；重点关注学生有无兴趣；教师要指导学生做好实施过程的资料积累；要充分利用可得到的课程资源。

(4) 评价要点：评价要贯穿于研究性学习的全过程；重点在于学习经历与参与态度；评价主体多元，评价方式多样；建立学分认定基本程序。

## 3. 校本课程合理开发

(1) 分析需求：运用学生、家长、教师、社会人士四套问卷调查；召开座谈会；明晰学校育人目标。

(2) 形成方案：包括需求分析、校本课程目标、课程类型与结构、实施与保障。

(3) 编制纲要：课程简介；校本课程纲要（背景、目标、内容、实施与评价）。

(4) 组织审议：组建课程委员会；建立审议制度与程序。

(5) 实施评估：建立选课制度；课程实施记录；材料收集；评估与改善

## （四）应用与推广策略

九年来，项目组在不同层面通过八种路径为应用与推广学校课程发展模式，并创新了一系列可持续的推广机制。



一是直接参与项目学校的课程建设，检验、完善、提炼学校课程发展的中国经验。

二是通过著书发文，传播学校课程发展的知识与技能，以及来自项目学校的案例。共出版 23 册图书，300 多篇论文，其中 6 篇是英文。

三是定期举办面向全国公益性质的“全国校本课程设计大赛”，已经累积了 11000 多份校本课程纲要。

四是通过每年一次的“上海国际课程论坛”，定期与国际知名的专家交流，探索“中国经验，世界共享”。

五是通过成立“全国普通高中学历史案联盟”，深入推进以学习者为中心、以学历史案为抓手的教学变革。

六是通过有相当影响力的“E-教研员之家”“全国校本课程设计大赛”和“华东师范大学课程与教学研究所”等学术网络媒体进行传播。

七是借助华东师范大学教研员研修中心的平台，培训具有中国特色的教研员队伍，并通过来自全国各地的教研员专家，引领中小学的课程建设。

八是为教育部基础教育司、教材局等决策部门提供了 7 份咨询报告，为全面推进国家课程改革承担国家基地和智库的职责。

## （五）创新与突破

### 第一，提出破解新课程落差这一世界难题的“中国方案”。

“13 年研究与试验 + 9 年的应用检验”，本成果坚持顶层设计与基层探索相结合，立足国情，吸收学习科学新成果，融入教学专业新认识，运用课程改革新理念，形成学校课程发展的一系列专业规范。如，学校课程管理指南、学期课程纲要评议框架、学历史案编写指南、研究性学习课程新制度等都体现出为破解校本实施这一世界难题提出了“中国方案”。

### 第二，创建“三要素互动理论”驱动的学校课程发展模式。

本成果紧抓国家课改的“牛鼻子”，以课程育人为主线，在理论视野与实践创新的持续互动中，形成教师、方案、学生三要素互动的课程实施过程理论，创建和完善理论驱动的学校课程发展模式，为消除课程政策、课程理论、课程实践相互脱节现象，为提升学校课程领导力提供了可操作的专业指南、专业模板和实用案例。

### 第三，创新学校课程发展专业支持与引领的可持续机制。

本成果通过教育部人文社科重点研究基地、全国校本课程设计大赛、E-教研员之家、上海国际课程论坛、全国学历史案联盟等高端平台，以及通过提升教研员课程领导力来引领全国各地中小学的课程发展，形成全方位、多路径、线上线下相结合的可持续专业支持与引领机制。

## （五）本成果的推广价值

该成果为打开学校教育过程的“黑箱”，揭示课程育人的内在机制，落实立德树人根本任务提供了专业路径，为学校实现从“教学实施”到“课程发展”的转型提供了一整套专业规范。20多年反复的试验与实践证明，不仅是在项目合作学校取得了成功，而且通过参与国家课程改革的顶层设计，通过对广大教研员专家的培训，在全国各地的中小学产生重要影响，已经成为我国中小学推进新课程的基本样态。

不仅如此，项目组还与国际知名的出版公司 Springer 签订合同，拟出版“Curriculum Reform and School Innovation in China”书系 20 册（崔允漷、Lee Shulman 担任总主编），用英语、分专题介绍课程改革的“中国故事”，与世界同行分享破解新课程落差问题的“中国方案”，为世界课程共同体贡献“中国智慧”。

## 四、效果与反思

作为教育部人文社科重点研究基地、国家高校智库之一，我们怀着“为课程、为学生、为未来”的专业信念，竭尽全力，践行并推广本成果，主要体现在以下三个层面。

### （一）在基层学校探索层面，除了不断推广此成果，还与基层学校共同开发教科书式的课程发展案例

2009 年以来，我们继续与中小学开展深度的合作，一是推广此成果，二是创造新典型。如江苏省锡山高级中学已成为学校课程发展的“中国典型”，其成果获得国家教学成果奖一等奖；江苏省苏州市汾湖实验小学的“教-学-评一致”、南京一中的“学历案”、华东理工大学附校的“学校课程规划”等在全国中小学都有广泛的影响。

### （二）在地方区域支持层面，开发教研员课程领导力提升系列课程，并通过培训教研员专家，为全国各地中小学提供课程发展的专业引领

2009 年 2 月，成立了全国唯一的教研员研修单位——华东师范大学教研员研修中心，培训了 132 期来自 29 个省市自治区的教研员专家，总计 14500 多人，编制了 6000 多份各学科学期课程纲要，研修网站点击累计 1391 余万人次。同时，与上海市、郑州市、北京、新疆等地教研部门合作区域推进学校课程发展。此外，还举办两年一度共四届公益性的“全国校本课程设计大赛”，已积累网上校本课程纲要 11000 多份，教案 33000 多份。

### （三）在国家顶层设计层面，通过参与决策、提供咨询报告和开展国家级培训等，为推动与深化国家基础教育课程改革贡献专业力量

2009年起，从本成果中凝练而成的5份咨询报告被教育部相关部门采纳；从本成果中开发的相关课程运用于国家级课改培训之中。教育部基础教育课程教材专家工作委员会、基础教育二司评价说：“崔允漷教授的学术研究和改革实践，既有宽广的国际视野，又自觉地紧密联系中国教育实际，……特别突出的是他在基础教育课程改革顶层设计和实施推动方面所作出的杰出贡献。”

此成果在应用和推广的过程中，形成了丰富的知识，出版了12本著作，发表了300多篇论文，其中6篇英文论文。

此成果的不足或需要进一步探索的问题主要有两个：一是学校课程发展的评估与审议机制问题，本成果已经建立了一套完整的方案评估工具，但这只是课程评估的一部分。民主协商、专业至上、学生立场的两级审议机制还有待深入研究与实践。二是学校课程发展的关键是赋权增能问题，国家层面如何赋权？赋哪些课程权利？学校如何增能？教师培养与培训体系如何保障教师课程与评价素养的提升？这些问题还有待进一步的研究。