



小学教育专业精品教材
互联网 + 课程思政新形态教材

基础教育课程改革与发展

主 编 李文岩 李 辉

基础教育课程改革与发展

JICHU JIAOYU KECHENG GAIGE YU FAZHAN

主 编 李文岩 李 辉

北京出版集团
北京出版社

北京出版集团
北京出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

基础教育课程改革与发展 / 李文岩, 李辉主编. —
北京: 北京出版社, 2021.10

ISBN 978-7-200-16670-5

I. ①基… II. ①李… ②李… III. ①基础教育—课
程改革—中国—职业教育—教材 IV. ① G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2021) 第 220485 号

基础教育课程改革与发展

JICHU JIAOYU KECHENG GAIGE YU FAZHAN

主 编: 李文岩 李辉

出 版: 北京出版集团

北 京 出 版 社

地 址: 北京北三环中路 6 号

邮 编: 100120

网 址: www.bph.com.cn

总 发 行: 北京出版集团

经 销: 新华书店

印 刷: 定州启航印刷有限公司

版 印 次: 2021 年 10 月第 1 版 2021 年 10 月第 1 次印刷

成品尺寸: 185 毫米 × 260 毫米

印 张: 15.5

字 数: 349 千字

书 号: ISBN 978-7-200-16670-5

定 价: 48.00 元

教材意见建议接收方式: 010-58572162 邮箱: jiaocai@bphg.com.cn

如有印装质量问题, 由本社负责调换

质量监督电话: 010-82685218 010-58572162 010-58572393

目录

项目一 基础教育课程改革与发展的历史演进 | 1

- 任务一 我国基础教育课程改革的发展历程 | 2
- 任务二 基础教育课程改革与发展的基本逻辑 | 13
- 任务三 基础教育课程改革与发展的特征 | 20

项目检测 | 29

项目二 基础教育课程的内涵、价值与建设策略 | 30

- 任务一 课程的内涵及其时代意义 | 31
- 任务二 课程的价值及学校体现 | 40
- 任务三 课程构成要素及其关系 | 47
- 任务四 课程分类及其特征 | 55

项目检测 | 62

项目三 基础教育课程目标的发展与学校实践 | 63

- 任务一 基础教育课程目标的内涵、发展与价值 | 64
- 任务二 “双基”目标的提出及其教学实践 | 70
- 任务三 “三维”目标的提出及其教学实践 | 75
- 任务四 “学生发展核心素养”目标的提出及其教学实践 | 81

项目检测 | 87

项目四 基础教育课程建设的时代演进 | 88

- 任务一 基础教育课程建设的内涵与价值 | 89
- 任务二 不同时期基础教育课程建设的理念 | 95
- 任务三 新课改以来的基础教育课程建设实践 | 100
- 任务四 当前基础教育课程体系建设 | 104
- 任务五 当前基础教育课程建设的小学实践 | 109

项目检测 | 130

项目五 基础教育课程教学改革深化路径 | 131

- 任务一 基础教育课程教学改革的历史发展 | 132
- 任务二 基础教育课程教学体系化设计与实施 | 140



- 任务三 基础教育课程教材的价值及应用 | 145
- 任务四 基础教育课程教学中的评价改进 | 149

项目检测 | 152

项目六 小学教师课程领导力的培养 | 153

- 任务一 小学教师课程领导力培养的价值 | 154
- 任务二 小学教师课程理解力的培养 | 160
- 任务三 小学教师课程开发力的培养 | 165
- 任务四 小学教师课程实施力的培养 | 175
- 任务五 小学教师课程评价力的培养 | 181

项目检测 | 186

项目七 小学课程建设的组织保障 | 187

- 任务一 课程建设指导思想的形成 | 188
- 任务二 小学课程建设的团队搭建 | 196
- 任务三 小学课程建设的制度保障 | 202
- 任务四 小学课程建设的监督机制 | 213

项目检测 | 221

项目八 基础教育课程资源建设 | 222

- 任务一 学科课程资源建设 | 223
- 任务二 学校课程资源建设 | 229

项目检测 | 239



项目一 基础教育课程改革与发展的历史演进

项目背景

自中华人民共和国成立以来，我国历次基础教育课程改革作为一定时期政治、经济、文化等社会需求的集中反映，映衬出了我国社会变革过程中的矛盾变化。我们应该回顾过去，正视现在，展望未来，尤其是在当前全球范围内的教育课程改革此起彼伏的背景下，实事求是地研究、评析当代中国的基础教育课程改革，探索课程改革的经验教训及其背后的深层原因，是教育理论工作者不可推卸的责任。

项目目标

一、知识与能力目标

理清我国基础教育课程改革与发展的历史脉络，了解不同阶段基础教育课程政策及其价值；思考我国基础教育课程改革的发展逻辑，以及在课程目标、内容、实施和评价上的具体反映；从宏观层面把握我国基础教育课程改革与发展的特征；同时，能够具体分析基础教育政策实施的内涵与可能的影响因素。

二、过程与方法目标

在阅读教材的基础上，搭建知识认知框架，注重知识体系的逻辑建构；借助小组研讨、资料拓展以及就某一问题的深入探究，形成对我国基础教育课程改革与发展的整体了解。

三、情感态度与价值观目标

通过对我国基础教育课程改革与发展的历史脉络、内在逻辑、时代特征以及政策实施的学习，认识课程改革同教育发展、社会发展的关系，以及任何事物的发展都会具体体现出的脉络性、时代特征；学会思辨地分析特定时期的事物本质与特征，并基于结论思考事物可能的发展趋势。

引导案例

国际学生评估项目（Programme for International Student Assessment, PISA）是由经济合作与发展组织（OECD）发起的国际性教育评估项目。PISA通过测验与问卷调查来对某一国家（或地区）的教育进行客观评价。2018年经济合作与发展组织公布，在全部79个参测国家（地区）对15岁学生的抽样测试中，中国四省市（北京、上海、江苏、浙江）作为一个整体取得全部3项科目（阅读、数学、科学）参测国家（地区）第一的好成绩。中国四省市学生的优异表现不仅引发了国内人民的热议，还吸引了国际媒体的关注。2014年11月和2015年3月，上海两批数学教师受邀分别抵英，在小学里传授数学教学经验。BBC纪录片《我们的孩子够强吗？》更是引发英国教育界的激烈争论。另外，英国部分小学从2017年秋季新学年起开始使用上海一至六年级数学教材英文版，包括课本、课本练习册和教学参考书。

以上案例进一步证明了我国教育在课程体系建设、教学改革、尊师重教文化等方面已经在世界教育领域占有较为突出的优势。换句话说，我国的基础教育改革是成功的，正朝着正确方向不断深化。同时，通过PISA数据可以发现，我国的教育中也存在一些突出问题，如学生的学习负担仍然较重，学生的学校归属感、生活满意度较低。国务院2019年相继出台的《关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》对新时代推动教育教学改革、全面提升教育质量进行了最新的工作部署，直指当前基础教育中影响教育持续健康发展的突出问题。

人才的培养，在基础教育，在课程！课程是实现“立德树人”根本任务的关键。为国育才才是每个时代中国教育人的责任。所不同的是，不同时代对育人的要求有着时代性差异。

思考 如何实事求是地评价中华人民共和国成立尤其是改革开放以来我国的基础教育课程改革？如何认识我国基础教育课程改革的发展及其背后的深层根源？课程改革与社会变迁是何种关系？当前我国基础教育课程改革如何更好地向前推进？这些问题迫切需要我们作出科学的解释与回答。

任务一 我国基础教育课程改革的发展历程

学习目标

1. 了解我国基础教育课程改革的发展阶段。
2. 了解我国基础教育课程改革每个发展阶段的主要政策及其特点。
3. 形成政策理解的脉络化分析策略，学会将政策置于社会大背景中探寻其价值。



学习任务

1. 在材料基础上,自我拓展性学习不同时期的基础教育课程改革政策的相关内容,寻找关键词,形成网络化认知。
2. 参照不同专家对于基础教育课程改革的分析性文章,撰写自己关于不同时期我国基础教育改革政策的理解性思考。

问题导入

作为国家教育体系的重要构成,基础教育对于提高国民综合素质、造就各级各类人才、实施科教兴国战略、实现社会主义现代化具有全局性、基础性和先导性的价值。在中华人民共和国成立 70 多年的发展历程中,我国基础教育课程经历了八轮持续不断的大规模改革,形成了现行的基础教育课程构架,在课程建设过程中积累了许多宝贵的历史经验和教训。那么,这八轮改革是在什么样的时代背景下产生的?如何发展的?具体体现为什么样的特征?形成了怎样的人才培养目标?这些问题需要我们深入思考。

一、基础教育课程体系的改造与重建(1949—1953 年)

在中华人民共和国成立初期,基础教育课程存在着多种形态,“既有沿袭了几千年的带有深厚的专制传统的封建教育,又有源自西方的带有民族主义色彩的资产阶级学校教育,也有解放区的新民主主义学校的大众化教育”^①。为了巩固新生的人民政权,党和各级人民政府开始加强文化教育的工作,对旧教育的性质和功能进行改造,建立与新民主主义政治、经济制度相对应的新民主主义的文化教育制度,完成半殖民地半封建教育向新民主主义教育的根本转变。^②1949 年 9 月 29 日颁布的《中国人民政治协商会议共同纲领》中规定:“中华人民共和国的文化教育为新民主主义的,即民族的、科学的、大众的文化教育。人民政府的文化教育工作,应以提高人民文化水平,培养国家建设人才,肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想,发展为人民服务的思想为主要任务。”^③1949 年 12 月 23 日,教育部召开第一次全国教育工作会议,确定“建设新教育要以老解放区新教育经验为基础,吸引旧教育某些有用的经验,借助于苏联教育建设的先进经验”的工作方针,并“改革旧的教育制度、教育内容、教学方法等”^④。为了使基础教育合乎新民主主义文化教育的建设需求,教育部着手建立全国统一的教育教学规范体系,基础教育课程改革以创建全国统一的教学计划、教学大纲和教材等为载体,逐渐建立起全国统一的教学规范。

1949 年年底到 1952 年,我国对国民党统治时期形成的教育体系和课程设置进行了

① 张健文. 基础教育课程史论[M]. 北京:人民出版社,2011:118.

② 王蓓,彭泽平. 新中国基础教育课程改革 60 年:历程与经验[J]. 教育与教学研究,2015,(10):26—31.

③ 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1949—1997)[M]. 海口:海南出版社,1998:1.

④ 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴(1949—1981)[M]. 北京:中国大百科全书出版社,1984:928.

大规模改造与重建。1949年12月,全国教育工作会议制定的教育和课程改造的基本原则为:“建设新教育要以老解放区新教育经验为基础,吸收旧教育某些有用的经验,特别要借助苏联教育建设的先进经验。”^①1952年教育部颁布了中华人民共和国成立以来首个全面规范中小学课程的文件——《小学暂行规程(草案)》和《中学暂行规程(草案)》,规范了中小学的课程设置,强调了普通中小学的宗旨和性质。因此,新成立的教育部在重新组织开展大中小学课程标准修订工作中,将苏联经验作为重要的参照模式,模仿苏联把“课程标准”的称谓改为“教学计划”和“教学大纲”。^②在教学大纲方面,继1950年制定、印发小学各科课程暂行标准(草案)之后,1952年教育部又颁布了中学数学、物理、化学、生物等学科的教学大纲,明确规定了各学科的基本任务、内容和目标。

这一时期在国家基础教育课程建设上主要完成了以下三项奠基性工作。

首先是建立教育制度。为落实1949年我国第一次教育工作会议基本教育方针,尽快恢复课程与教学秩序,教育部、出版总署于1950年7月5日发布了《1950年秋季中小学教科用书表》,初步建立了中小学教科书统一供应制度。1950年8月1日,教育部颁发了《中学暂行教学计划(草案)》和《中等学校暂行校历(草案)》。同年,教育部制定、印发了小学各科课程暂行标准(草案)。1951年10月1日,政务院发布《关于改革学制的决定》。1952年3月18日,教育部颁布了全面规范中小学教学的文件——《中学暂行规程(草案)》和《小学暂行规程(草案)》。根据这两个文件,教育部制定了新的小学、中学各科教学大纲。至此,我国初步建立起新的基础教育课程体系。这些新的教学计划和教学大纲,明确废除了“党义”“公民训练”“公民”“军事训练”“童子军”等旧的政治反动课程,设置了崭新的“政治”课程,强调要通过各门学科进行政治思想和革命人生观、新民主主义社会国民公德的教育,从根本上确立了基础教育课程的新民主主义性质。^③1953年,我国进入社会主义改造时期,教育部颁布新的中小学各科教学大纲,对基础教育课程进行调整,进一步完善我国基础教育课程体系。

其次是制定教学大纲。1951年3月教育部召开第一次全国中等教育会议,通过了《普通中学(各科)课程标准(草案)》。1952年教育部又颁布了中学数学、物理、化学和生物等学科的教学大纲。1956年颁布了中华人民共和国成立以来第一套比较齐全的教学大纲——《中小学各科教学大纲(修订草案)》,进一步明确了各科的教学任务、内容和目标。

最后是规范教材编写。1950年9月,在全国出版会议上提出了中小学教材必须全国统一供应的方针,并成立人民教育出版社,承担编写国家统一教材的任务。1951年9月,人民教育出版社编写和修订的中小学教科书开创了全国使用统一教材的格局。此后,全国中小学逐步统一使用一个“教学计划”、一套“教学大纲”和一套“教科书”(统编教材),开启了“一纲一本”的时代。经过多次教材编写经验的积累,形成了一

① 刘昕. 流变与超越:新中国体育课程研究之历史审视[M]. 北京:北京邮电大学出版社, 2006: 50.

② 杨雅晰. 建国以来学校体育学生评价之历史沿革[D]. 北京:北京体育大学, 2018: 14.

③ 彭泽平. 嬗变与超越——新中国基础教育课程改革史[M]. 北京:华龄出版社, 2006: 15.



套基本的教材编写规范。1955年以后中小学课本使用人民教育出版社根据国家制定的教学计划和教学大纲编写的“通用教材”(又称“统编教材”),结束了中华人民共和国成立初期全国教材混乱的状况,提高了中小学的教学质量,统一了全国的基础教育课程体系,加强了对全国基础教育事业的规范和管理。

中华人民共和国成立初期的基础教育课程改革虽然存在一些漠视中国国情、薄待传统的“左”倾情绪,开始出现脱离中国实际的教条化趋势,但是这一时期,我国基础教育课程的改革推动了旧的基础教育由半殖民地半封建性质向人民民主专政下的新民主主义教育的转变,确立了当代中国基础教育课程体系的基本框架。

二、“苏联经验”取向的基础教育课程改革(1953—1957年)

1953年起,随着各项事业的恢复与发展,中国革命的性质开始从新民主主义向社会主义转变,开始进入建设社会主义的新阶段。为了使基础教育能更好地为大规模的国民经济建设和过渡时期党的总路线服务,党和国家重新确定了中、小学教育的性质及任务,并对基础教育的整顿和改进作了全面部署,制定了以教学质量提高为根本目的、以学习苏联经验为基本途径、以教学内容改进为中心的教育改革指导方针。^①

在教学计划方面,由于小学“五年一贯制”教学计划的实施遇到困难,教育部于1953年修订了1952年颁布的小学“四二制”教学计划,于当年8月颁发了《小学“四二制”教学计划(草案)》,并根据该教学计划试行的情况,于1955年颁布了新的《小学教学计划》。在中学方面,1953年7月,教育部印发了《中学教学计划(修订草案)》,为了避免由于新的教学计划在试行过程中引起教学上的混乱,教育部同时颁布了《1953年8月至1954年7月试行中学教学计划(修订草案)的调整办法》。为了减轻学生的学习负担与提高学习质量,教育部在1957年公布了《1957—1958学年度小学教学计划》《1957—1958学年度中学教学计划》。在教学大纲方面,1956年,教育部颁发了适合“四二制”小学使用的小学各科的教学大纲和中华人民共和国成立后第一套比较齐全的中学各科教学大纲。在教学方法方面,为了提高教师自身的素质、教育教学水平,我国在这一时期加强了对苏联教育教学理论和经验的学习。

在这一时期,我国初步形成了基础教育课程体系,建立了稳定的教育教学秩序,基础教育质量得到了一定的提升,但是由于在学习苏联教育经验时脱离了中国的实际,背离了实事求是的原则,这一时期的基础教育课程改革又在一定程度上暴露出教条主义的弊端。

三、基础教育课程改革的自主探索与迷失(1958—1976年)

随着社会主义三大改造的基本完成和社会主义制度的基本建立,我国开始进入全面建设社会主义阶段,移植而来的苏联模式暴露出的弊端使党和国家开始重新审视师法苏联给我国基础教育所带来的利弊,继而明确了以苏联为鉴戒、探索适合中国国

^① 彭泽平. 嬗变与超越——新中国基础教育课程改革史[M]. 北京: 华龄出版社, 2006: 42—45.

情的社会主义建设道路的思想。^①1958年开始,我国基础教育课程改革走上自主探索之路。

1957年3月7日,毛泽东在一次座谈会中提出全国统一的教学计划和教材是否合适的问题,指出课程要减少、教材要减轻。^②随后,教育部多次发布文件,对中小学课程进行精简。1958年8月4日,教育部发布《关于教育事业管理权力下放问题的规定》,提出“各地方根据因地制宜、因校制宜的原则,可以对教育部和中央各主管部门颁发的各级各类学校的指导性教学计划、教学大纲和通用的教材、教科书,领导学校进行修订补充,也可以自编教材和教科书。”^③中共中央、国务院于1958年9月19日发出的《关于教育工作的指示》进一步强化了教育权力下放的取向。与教育权力下放相适应,基础教育课程形成了“用活动代替教学,用经验和体验代替知识传承”^④的取向。随着地方被给予一定的课程改革权限,各地纷纷在学制改革时改革教材和教法,强化生产劳动课程,各地中小学课程陷入混乱局面。为了结束这一混乱局面,1963年3月中共中央印发了《全日制中学暂行工作条例(草案)》与《全日制小学暂行工作条例(草案)》,加强了国家对基础教育课程的统一规范。同年7月,教育部颁发了《全日制中小学新教学计划(草案)》,对中小学课程加以调整,确定并形成以基础知识和基本技能为重点的“双基”课程体系,但这一方案未及实施,便因之前取向的强化和主导而中断。随着“文化大革命”的发动,我国基础教育课程改革进入了迷失时期。

“文化大革命”时期,教育作为重灾区,在错误思潮的指导下,我国基础教育课程建设的成果被当作走修正主义道路的产物而被全盘否定,全国中小学纷纷开始停课闹革命,学校的教育教学秩序被完全打乱。^⑤1967年,中共中央发布了《关于小学无产阶级文化大革命的通知(草案)》和《关于中学无产阶级文化大革命的意见》,并对教学课程作了如下规定:“小学1~4年级学生学习毛主席语录、兼学识字,学唱革命歌曲,学习算术,科学常识;5~6年级学生学习毛主席语录、老三篇、三大纪律八项注意、十六条、学唱革命歌曲。中学生学习毛主席著作,批判旧教材和教学制度,复习数、理、化、外语和各种必要常识,在农忙期间师生下乡劳动”^⑥。1969年5月,《人民日报》发表《农村中小学教育大纲(草案)》以后,小学一般开设了政治、语文、算术、革命、文艺、军事、体育、劳动等课程,中学一般开设了毛泽东思想教育、农业基础和工业基础、革命文艺、军事体育、劳动等课程。^⑦1971年召开的第三次全国教育工作会议,全面否定了中华人民共和国成立后17年的教育工作。这一时期的“教育大革命”,使得刚刚建立起来的教育教学规范遭到重大挫折。这一时期,按照当时党的

① 王蓓,彭泽平.新中国基础教育课程改革60年:历程与经验[J].教育与教学研究,2015,(10):26—31.

② 《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴(1949—1981)[M].北京:中国大百科全书出版社,1984:938.

③ 何东昌.中华人民共和国重要教育文献(1949—1997)[M].海口:海南出版社,1998:850.

④ 张建文.基础教育课程史论[M].北京:人民出版社,2011:152.

⑤ 王蓓,彭泽平.新中国基础教育课程改革60年历程与经验[J].教育与教学研究,2015,(10):26—31.

⑥ 王华倬.论我国近现代中小学体育课程的发展演变及其历史经验[D].北京:北京体育大学,2003:41.

⑦ 李晋裕,滕子敬,李永亮.学校体育史[M].海口:海南出版社,2000:88.



教育工作方针要求,“教育为无产阶级政治服务,教育与生产劳动相结合”,引导学生走“又红又专”的道路,课程教学突出两个特点,一是“政治挂帅”,二是结合生产劳动。在“工宣队”的领导下,开展“斗、批、改”,对中小学的课程进行“革命”:“精简”课程,建立“革命化”课程;编写“政治化”“形式化”的教材;推行简单“政治化”“实践化”的课程实施与课程评价。^①“文化大革命”后期,中小学的日常教学活动基本得以恢复。“文化大革命”十年中,虽然有几次纠正错误思潮,整顿和调整基础教育课程的尝试与努力,但在强大的政治运动中未能发挥主导作用,我国基础教育课程改革在这个时期总体上处于迷失状态。

四、基础教育课程发展的恢复与改革(1977—2000年)

“文化大革命”结束后,我国基础教育课程的发展重返正途,重视基础知识和基本技能的“双基”课程取向得到重新确立,并在某种程度上进一步巩固。1977年,教育部开始部署起草全国统一的教学计划、编写教学大纲和全国通用教材的工作。1978年1月18日,教育部颁发《全日制十年制中小学教学计划试行草案》,该教学计划在总结中华人民共和国成立以来各科教学正反两个方面经验的基础上,对各学科教学的功能、目的、任务、内容、方法、评价要求等作出了规定。重新编制和出版教材,明确了基础教育课程要加强对学科基础知识的学习和基本技能的训练,指出“要大力加强文化课教学,教育学生为革命而勤奋学习,学好先进的科学文化基础知识,理论联系实际,逐步具有自学能力和分析问题、解决问题的能力,具有一定的工农业生产知识和技能”^②。1978年9月22日,教育部印发试行《全日制中学暂行工作条例(试行草案)》和《全日制小学暂行工作条例(试行草案)》。这两个条例在1963年《全日制中学暂行工作条例(草案)》和《全日制小学暂行工作条例(草案)》的基础上修订而成,修改的原则是根据新时期总任务的要求进行必要的修改和补充,“其他基本不动”。新的中小学各科教学大纲也陆续发布,并在实施过程中进行了多次修订。经过几年的改革与发展,我国建立起了相对健全的基础教育课程体系,在国家经济社会建设与发展中发挥着越来越重要的作用。

但随着社会的发展,大一统的基础教育课程体系所固有的弊端逐渐显现,课程需要进行新的调整与完善。1981年教育部颁发了《全日制六年制重点中学教学计划(试行草案)》,将劳动技术教育作为选修课纳入课程体系。同年修订了五年制小学和中学教学计划,改“政治课”为“思想品德课”,恢复在四年级开设地理课和五年级开设历史课,外语课改为在有条件的学校四五年级开设。1985年制定的《全日制六年制小学教学计划》,将城市和农村小学教学计划作了区分,城市增设了“外语”和“活动”两门科目。同年,随着我国经济体制、科技体制改革的深入,中共中央颁布了《关于教育体制改革的决定》,为我国的教育体制改革指明了方向,明确提出要革除与社会主义建设不相适应的教育思想、内容和方法。同时,国家教委着手开展九年义务教育阶段的课程教材改革,重新制定九年义务教育阶段的教学计划、各科教学大纲和编写新的

① 彭泽平. 嬗变与超越——新中国基础教育课程改革史[M]. 北京: 华龄出版社, 2006: 130—140.

② 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1949—1997)[M]. 海口: 海南出版社, 1998: 1593.

各科教材内容，并首次提出“有步骤地实行九年制义务教育”，同时正式开启了改革开放进程中的教育改革。1986年4月12日，《中华人民共和国义务教育法》颁布，我国基础教育进入义务教育新阶段，基础教育课程随之进行适应义务教育的改革与调整。1988年9月20日，国家教委印发《义务教育全日制小学、初级中学教学计划（试行草案）》和24个学科的教学大纲，并于1992年试行。为与义务教育课程相适应，国家教委于1990年3月8日印发了《现行普通高中教学计划的调整意见》。独立设置的“全日制普通高级中学课程计划”及相应的教学大纲于1996年开始试验，并于2000年印发“试验修订稿”。经过调整，我国基础教育由“小学—初中—普通高中”三级课程体系转向“义务教育—普通高中”两级课程体系。

这一时期开始的改革开放赋予基础教育课程新的活力。随着党和国家的工作重点向社会主义现代化建设的轨道转移，为了更好地服务于现代化建设的需要，我国基础教育课程在新的历史阶段进行了改革，主要体现在以下几方面。

（1）国际学术交流和体育交往的加强，促进了学校基础教育思想的繁荣发展，不同流派不同主张的思想在相互碰撞交融的过程中深化了人们对不同学科课程功能与价值的认知，为突破对学科课程的固有认知、重构课程教学目标提供了理论基础。

（2）中央教育工作会议描绘了我国教育改革的蓝图，提出了普及九年义务教育的发展目标，建设九年义务教育课程计划、大纲、教材的任务也鲜明地提了出来。义务教育的全面推行，催生了义务教育阶段基础教育课程改革，1~9年级形成了前后衔接的学科课程内容体系。

（3）1996年《全日制普通高中课程计划（试验）》首次明确提出了“普通高中课程由中央、地方、学校三级管理”。2000年《全日制普通高级中学课程计划（试验修订稿）》以培养目标、课程设置、课程实施、课程评价和课程管理等为框架进行编制。新的高中课程教学大纲把“为终身学习奠定基础”的教育观念、培养学生社会责任感等写进了大纲，对促进课程教学改革的深入发展产生了积极的影响。

（4）随着改革开放的逐步深入，我国于1986年4月12日通过了《中华人民共和国义务教育法》（以下简称《义务教育法》）。正是在《义务教育法》的实施过程中，教育部根据教育领域改革开放的实际，才逐步确立了“中小学教材要在同一基本要求的前提下，实行多样化”的方针。国家教委在1986年9月召开的“全国中小学教材审定委员会”会议上，决定教科书编、审分开；逐步建立一支相对稳定的，有专家学者、专职人员和有经验的教师、教研人员参加的三结合教材编写队伍。国家教委于1987年10月颁布了《全国中小学教材审定委员会工作章程》《中小学教材审定标准》《中小学教材送审办法》。从此，我国的教科书制度就由过去的统编制（“国编制”）改为编审制。1988年5月，国家教委在山东泰安的“教材规划”会议上，提出“一纲多本，多纲多本”的教材改革方向后，我国实行的义务教育课程方案主要有三种，即由国家教委、上海、浙江制定的三套课程方案。^①中央集权式课程管理开始出现松动，教材的审定制取代了中华人民共和国

^① 崔允冀，张俐蓉.我国三套义务教育课程方案比较[J].课程·教材·教法，1997，（05）：56—59.



国成立以来一直施行的“国定制”，“一纲多本”和“多纲多本”格局初步形成。以语文教材为例，根据国家教委的规划，上海和浙江承担整体改革试验。1991年10月18日—25日，全国中小学教材审定委员会第二届第一次全体会议审查通过了上海市教委制定的《上海市九年义务教育各学科课程标准》和浙江省教委制定的《浙江省义务教育各学科教学指导纲要》。上海编写了两套初、高中语文教材（分别为S版、H版），浙江也编写了初中语文教材。至此，我国教材建设“多纲多本”的局面正式形成。^①

此外，新大纲中所体现的课程价值取向、教师在课程实施中的选择权、对课程单一结构的突破以及课程评价体系的建立等尝试，都体现了这一时期课程改革在继承中的突破与创新，也为顺利开启21世纪课程改革积累了宝贵的实践经验。1988年，国家教育委员会按照《九年制义务教育教材编写规划方案》，根据我国不同地区的特点规划了四种区域类型共八套九年制义务教育教材。1992年，国家教委印发《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》，同时，国家印发了《九年义务教育全日制小学语文教学大纲（试用）》《九年义务教育全日制初级中学语文教学大纲（试用）》等小学、初中各学科教学大纲（以下统称“义务教育教学大纲”）。许多学科在教材编写体例、内容结构和教学方法等方面有所创新与突破，利于调动学生主体性，利于学生掌握课程内容和提高综合素质。

（5）1992年《九年制义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》（教基〔1992〕24号）颁布，我国首次将“教学计划”更名为“课程计划”，将全部课程分为学科类和活动类，并为地方课程预留了空间；提出了“六三”学制和“五四”学制两套九年义务教育课程计划，供各地选用。这是我国政府正式颁布的第一个九年一贯的义务教育课程方案，这个方案对国家规定的学科课程、活动课程和地方课程作了课程总量的比例安排，对各学科的周课时数作了规定。1999年，《关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》进一步对课程体系作出要求，“改变课程过分强调学科体系、脱离时代和社会发展以及学生实际的状况。抓紧建立更新教学内容的机制，加强课程的综合性和实践性，重视实验课教学，培养学生实际操作能力”^②。

这一时期，虽然我国基础教育课程开设缺乏统整，学科课时分配比例不合理，课程内容与现代社会和学生生活的联系不够，课程实施方式暴露出单一化等种种问题，^③但在这一阶段也取得了一定的成就：小学和初中课程之间的脱节问题因义务教育的一体化设计得以克服；建立了“编、审分开”的教材编审制度，从体制上确保了教材建设多样化得以开展，激发了各地方编写教材的积极性，使“一纲多本”和“多纲多本”成为现实，在一定程度上促进了教材质量的提高；课程改革体现了一定的理性精神，改革是有目的、有计划、有领导的，克服了改革的盲目性和一哄而起等混乱现象，课程改革经过广泛的调查研究，充分听取了各方面的意见并通过在各地区的中小学进行

① 顾之川. 多纲多本：语文教科书的现状与思考[J]. 中学语文教学, 2009, (10): 4—7.

② 杨颖秀. 教育政策法规专题[M]. 长春：东北师范大学出版社，2001：269.

③ 彭泽平. 嬗变与超越——新中国基础教育课程改革史[M]. 北京：华龄出版社，2006：229—241.

试验才逐步开展的,所以具有广泛的群众基础,适合各方面的需要;^①课程结构单一的局面得以打破,建立了学科类课程与活动类课程相结合、必修与选修课程相结合、综合课程与分科课程相结合的课程结构体系,我国基础教育的课程结构得以初步优化,“构建了与义务教育课程计划相衔接的普通高中课程体系,形成了义务教育—高中一体化的课程体系”^②;基础教育课程改革顺应全面推进素质教育的要求,改变了以往课程过分强调学科体系的局面,关注学生素质的全面发展;在课程管理方面,引入了地方课程,赋予了地方更多的自主权,出现了“中央—地方—学校”三级课程管理体制的构想。

五、基础教育课程改革的拓展与深化(2001—2018年)

21世纪以来,我国基础教育坚持服务人民,办好人民满意的教育,着力破解基础教育发展的不平衡不充分问题。特别是党的十八大以来,我国基础教育以落实立德树人,培育和践行社会主义核心价值观为己任,遵循德智体美劳全面发展的教育方针,坚持面向全体,促进全面发展,聚焦核心素养,使学生成为“有理想、有本领、有担当”的社会主义建设者和接班人。

(一) 基础教育课程制度的探索

党的十八大以后,面对国际发展大环境,我国基础教育开始思考如何增强制度自信,在政治方向上坚守“为谁培养人”的问题;在基础教育育人方向上思考“培养什么人”的问题;在课程规划和实施上思考“怎样培养人”的问题;并期待未来在“何以证明培养了人”上寻求评价上的新突破。所有这些思考都是基于一个核心——课程建设如何服务于人的发展。因此,21世纪,中国的基础教育最大的特点是开始逐步完善全员、全程、全学科育人的课程制度。

2001年5月29日,国务院发布《国务院关于基础教育改革与发展的决定》,强调“加快构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系”^③。同年6月8日,教育部印发《基础教育课程改革纲要(试行)》。随后,教育部颁布了义务教育阶段17个学科18种课程标准,正式拉开了我国新一轮基础教育课程改革的序幕。这是一场转型性的课程改革,它从价值取向、理论基础、课程管理、课程设置、课程内容、课程实施、课程评价等各个方面进行了大幅度的革新。在理论上,基础教育摒弃了所谓的“凯洛夫教育学”,更多依据实用主义、经验主义、后现代主义、建构主义等理论。综合性、生活性、实践性、多样性、多元性、情境性等成为课程改革的主流话语,以至于有学者认为基础教育课程改革导致了一股“轻视知识”的思潮。^④2001年教育部颁布的《义

① 熊明安. 中国近现代教学改革史[M]. 重庆:重庆出版社,1999:261.

② 彭泽平,姚琳. 改革开放以来基础教育课程改革的历程与经验[J]. 西南大学学报(社会科学版),2011,(02):122—127.

③ 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1998—2002)[M]. 海口:海南出版社,2003:889.

④ 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论[J]. 北京大学教育评论,2004,(03):5—23.



务教育课程设置实验方案》特别强调课程的综合性和选择性。2003年教育部颁布的《普通高中课程方案（实验）》中凸显了课程四要素，课程属性更明显，且该方案首次提出以学习领域统摄科目，这是课程综合化的一个重要举措。

（二）强化基础教育课程育人

2014年至今，“经济全球化深入发展，信息技术突飞猛进，各种思想文化交流交融交锋更加频繁，学生成长环境发生深刻变化。青少年学生思想意识更加自主，价值追求更加多样，个性特点更加鲜明。国际竞争日趋激烈，人才强国战略深入实施，时代和社会发展需要进一步提高国民的综合素质，培养创新人才。这些变化和需求对课程改革提出了新的更高要求”。^①

党的十八大和十八届三中全会提出要将立德树人的要求落到实处，2014年教育部印发《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》（以下简称《意见》），标志着这场基础教育课程改革进入深化阶段。深化阶段的基础教育课程改革虽然延续了基础教育课程改革的主体框架，但所采取的改革措施不是强化原有的课程体系，而是对原有的课程体系进行某种程度的纠偏与修正。这份文件要求提升教育的育人功能，并研究制定学生发展核心素养体系和学业质量标准，立德树人与核心素养成为课程改革的重要理念。例如，在课程目标上，从“三维”目标深化到了“核心素养”，围绕“学科核心素养”修订基础教育课程标准；在课程管理上，强化了国家对语文、历史、德育等课程的管理和控制；在课程评价上，加强了学业质量管理和国家统一考试的力度。

党的十八大以来，德育、智育、体育、美育和劳动教育受到前所未有的重视。党的十八届三中全会作出的《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》，强调“强化基础教育课和课外锻炼，促进青少年身心健康、体魄强健。改进美育教学，提高学生审美和人文素养”。2014年《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》中提出，建设中华经典资源库，开启“礼敬中华优秀传统文化”活动，编写优秀传统文化普及读本，分学段有序推进。2017年《关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见》中提出，传承发展中华优秀传统文化学校教育是关键；要以课程教材建设为抓手；要融进校园文化之中，让每个孩子身上都留下中华民族独特的精神标识。

2015年《关于全面加强和改进学校美育工作的意见》，对美育的重视高度回应了社会发展对人的必备素养的要求。学生的社会责任感、创新精神、实践能力需要通过多种途径、方式融入国民教育中，以知促行、以行促知、学以致用。

同年，教育部联合共青团中央、全国少工委印发了《关于加强中小学劳动教育的意见》。在实践中发展能力、发挥创造，必须实现更大范围的社会参与，通过更为广阔的平台提高教育质量。这些举措为创建育人为本的课程制度奠定了基础。

2017年《普通高中课程方案》中明确提出“普通高中课程建设坚持全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务”的要求。推进中小学教材建设、课程标准修订，全面有机融入社会主义核心价值观，把好教材、课程的政治关、思想关和质量关。将

^① 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[EB/OL]. 中华人民共和国教育部门户网站。

法治教育纳入国民教育体系，颁布实施《青少年法治教育大纲》，促进青少年“德法兼修”。新颁发的普通高中各科课程标准新增了学科核心素养，更凸显了学科育人的价值。履行教材建设国家事权，建立新时代教材制度。

（三）确立基础教育课程新的教材制度

2001 年《基础教育课程改革纲要（试行）》中要求：“实行国家基本要求指导下的教材多样化政策，鼓励有关机构、出版部门等依据国家课程标准组织编写中小学教材。”2001 年义务教育各科课程标准和 2003 年普通高中各科课程标准中均有专门的教材编写建议部分，这为教材编写提供了指导。教材编写基本上采用国家审定基础上的多样化政策，以社会、学校、学生需求为出发点，体现了具有中国特色的灵活的课程制度的初创特点。

课程教材建设直接关系到党领导的中国特色社会主义事业的巩固与发展。党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央对教材建设作出系列重要指示。2012 年教育部启动统一编写义务教育道德与法治、语文、历史教材，历时五年全部完成。2016 年，中办、国办联合印发《关于加强和改进新形势下大中小学教材建设的意见》，从制度层面明确了教材建设是国家事权。2017 年 7 月 4 日国家教材委员会正式成立，这是我国最高级别的教材工作统筹和指导机构，其重点关注编好中小学三科教材，实行国家统编、统审和统用。根据党中央对三科教材三年实现全覆盖的要求，2019 年义务教育所有年级全部使用统编教材。统编三科教材强化了国家意志，贯彻了党的教育方针，落实了社会主义核心价值观。

尽管课程改革初期，骤然而降的课程赋权令众多基础教育教师无所适从，课程理念的转变也一度被误读为“淡化运动技能”，“放羊式”教学似乎卷土重来，新型学习方式在基础教育教学中的推进困难重重，鲜明的美国式课程思维与固有的本土化现实之间难以调和相融等，但所有这些仍无法改变第八次基础教育课程改革所具有的里程碑式的历史意义。正是这一次基础教育课程改革，实现了基础教育课程的教学语系向课程语系的转变，基础教育课程目标实现了多元化、多层次结构体系的建构，基础教育课程理念明确了健康第一、以学生发展为中心的人本化取向，基础教育教师在课程赋权中开始由最初的不适转向通过专业发展实现课程增能，在关于基础教育课程本质的讨论和争议中明确了基础教育课程的学科性质，基础教育课程研究也得以迅速发展，基础教育课程改革遂逐步走向深入。

◆◆ 任务检测

1. 通过对本任务的学习，大家对我国基础教育改革的发展脉络和各阶段的特征有了初步的认识。请你在学习相关知识的基础上，借助网络、图书馆等资源，思考我国为什么在 21 世纪初开展第八轮基础教育课程改革，这次改革对于我国基础教育，乃至国民教育的长远价值是怎样的。

2. 请梳理我国 2014 年以来的基础教育课程改革相关的政策文件，分析文件内容，思考这些文件的改革指向，具体阐释新时代教师“教书育人”的新内涵。

**【教育名言】**

最精湛的教学艺术，遵循的最高准则就是让学生提问题。

——布鲁巴克

任务二 基础教育课程改革与发展的基本逻辑

学习目标

1. 了解我国不同时期确立的基础教育课程目标，思考其不同表达上的共性特征。
2. 了解我国基础教育课程在内容上的变化，体会课程内容与课程目标的一致性。
3. 清楚基础教育课程实施由“主知主义”走向“建构主义”的变化对学生发展的影响。
4. 思考基础教育课程评价中学生综合素质评价的意义。

学习任务

1. 在本任务学习的基础上，查找相关材料，对比中华人民共和国成立初期同21世纪基础教育的课程内容的异同；分析两个时期课程内容同课程目标的关系。
2. 基础教育课程实施认知上的变化引发了怎样的课堂教学变革？给出几个关键词进行说明。

问题导入

一个国家的基础教育课程改革受国家的历史文化传统、政治经济体制、社会发展趋势和教育改革目标等因素的支配与影响，具有一定的逻辑必然性和历史必然性。在统一性前提下的多样性追求作为我国基础教育课程改革 70 多年的总体特征，具体体现在课程目标、课程内容、课程实施和课程评价的建设逻辑中，体现着我国基础教育课程的统一性与多样性。在我国基础教育课程改革发展的历史过程中，它们的具体表现如何呢？通过对不同时期政策文件具体内容的细化分析，可以发现我国基础教育课程改革在课程目标设置、课程内容选择、课程实施方式、课程评价功能转向等方面呈现出不同的内在逻辑。

一、课程目标：社会主义建设人才的培养

从历年的课程方案和课程标准等文件来看，我国基础教育在课程目标的表述上大多采用“政治方向+人才规格”的形式，一般先强调课程培养的是社会主义的建设者和接班人，再具体



社会主义建设人才的培养

描述所培养的人的素质规格。^①我国基础教育课程目标首先注重人才培养的政治性，因为它关系到我国基础教育课程的性质和方向。

具体来看，不同时期对人才规格的描述和规定有不同的内容。1952年，《小学暂行规程（草案）》强调以新民主主义教育方针全面教育儿童，同年的《中学暂行规程（草案）》强调“用马克思列宁主义的理论与中国革命实践相结合的毛泽东思想和普通文化知识教育青年一代”^②，培养目标涉及科学的知识与技能、国民公德与优良品质、卫生习惯与强健体格、审美观察与创造能力等方面。1963年的《全日制中学暂行工作条例（草案）》中规定“为社会主义建设事业培养劳动后备力量”^③，强调基础知识和基本技能、健康的体质、生活习惯和劳动习惯。1978年的《全日制中学暂行工作条例（试行草案）》提出把中小学生培养成社会主义建设的后备人才，应该“拥护社会主义，立志为社会主义事业服务”^④，强调基础知识和基本技能、自学能力、分析问题和解决问题的能力、热爱科学的优良风尚、身心健康发展、生活习惯和劳动习惯。2001年的《义务教育课程设置实验方案》强调“热爱社会主义”^⑤，具体要求涉及继承和发扬传统、民主法制意识和社会公德、正确观念、社会责任感、创新精神和实践能力、科学和人文素养、环境意识、基础知识与技能方法、体魄与心理素质、审美情趣和生活方式等方面。2017年的《普通高中课程方案（2017年版）》规定“培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人”^⑥，强调理想信念和社会责任感、科学文化素养和终身学习能力、自主发展能力和沟通合作能力等。我国历次基础教育课程改革发布的课程目标都对前面课程目标提出的内容加以延续，同时又赋予其新的内涵。但是，无一不强调基础教育课程的社会主义方向，表现出以学生发展为本，以提高国民素质为宗旨，培养人才和全面发展相融合的特点，反映基础教育课程改革对时代背景下合格人才的理解和追求。

值得一提的是，进入21世纪，伴随着一系列政策文件的颁布可以看出，我国基本确立了以人为本的教育理念，基础教育课程改革以满足学习者需求、培养学生终身发展能力为首要目标，重视创新精神和实践能力的培养。如2001年的《基础教育课程改革纲要（试行）》在原有公民基本素质的基础上加上了“具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识”的培养要求，^⑦并将终身学习技能与方法等的培养列入其中。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》指出课程改革要面向全体学生、促进学生的全面发展。2014年，教育部在印发的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中，将培养“适应终身发展和社会发展需要的必备品格

① 龙安邦，余文森.我国基础教育课程改革与发展70年[J].课程·教材·教法，2019，39（02）：11—18.

② 课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：课程（教学）计划卷[M].北京：人民教育出版社，2001：206.

③ 同上，第282页.

④ 同上，第304页.

⑤ 教育部.义务教育课程设置方案[OB/OL].中华人民共和国教育部门户网站.

⑥ 中华人民共和国教育部制定.普通高中课程方案（2017年版）[S].北京：人民教育出版社，2018：1.

⑦ 基础教育课程改革纲要（试行）[J].人民教育，2001，（09）：6—8.



和关键能力”^①作为课程目标的归宿。2016年9月《中国学生发展核心素养》正式公布，将课程改革推向深入，使培养“全面发展的人”的目标更加细化。新时期的课程目标越发重视学生个体的生存和发展的内在需要，力求全面推进素质教育，促进学生全面发展。

二、课程内容：在学术性课程基础上注重实践性课程开发

学术性课程是指包括工具性学科（如本国语、数学、外语）、自然科学学科（如物理、化学、生物）和社会科学学科（如政治、历史、地理）在内的^②，着眼于学科知识掌握和学科技能训练的一类课程。学术性课程是基于公共知识而形成的课程，学科知识是课程内容的来源。^③实践性课程是基于个体的生活实践，着眼于个体活动体验和实践经验发展的课程。

总体来看，我国基础教育课程改革中课程内容的设置具有两个基本特点：一是学术性课程占据基础性、主导地位。从课程占总课时量的比例看，学术性课程在1952年的课程计划中，小学为83.87%，中学为90.58%；在1963年的课程计划中，小学为78.26%，中学为78.49%；在1992年的义务教育课程计划中，“六三制”学校小学为73.96%，初中为79.09%；在2001年的义务教育课程体系中占58%~65%。^④二是实践性课程在课程总量中在不同时期比重不同。中华人民共和国成立初期，我国重视基础教育实践课程的开设。1955年，小学增设“手工劳动”课。1963年，《全日制小学暂行工作条例（草案）》将“生产劳动”作为小学四年级及以上年级开设的必修课程。1986年，《义务教育全日制小学、初级中学教学计划（初稿）》规定把课外活动作为小学计划的一部分。1992年，《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》规定课外活动被纳入小学课程计划。随着社会的发展，纳入中小学课程的内容越来越多，而学制不能延长，课时只能减少。为解决此矛盾，唯有调整和优化课程结构，形成开放、动态、多角度、多方位的结构体系。^⑤2001年，《基础教育课程改革纲要（试行）》强调从小学至高中设置综合实践活动。适当降低语文、数学等科目的比重，增加综合实践课、地方课程等的分量，这样使得课程结构更加多样化和均衡化，课程内容更加生活化、综合化。^⑥2001年《义务教育课程设置实验方案》开设了占总课时量6%~8%的“综合实践活动”，计571~762课时。^⑦

20世纪90年代以来的基础教育课程突出综合性、多样性、活动性等特点，淡化学科边界，强调内容整合。20世纪90年代后，为满足社会发展对综合型人才的需求，

① 全面深化课程改革落实立德树人根本任务[N].中国教育报,2014-06-23(8).

② 崔允灏,柯政,林一钢.我国普通高中课程计划的历史演变[J].教育研究,2004,(01):86—91.

③ 龙安邦,余文森.我国基础教育课程改革与发展[J].课程·教材·教法,2019,(02):11—18.

④ 同上.

⑤ 肖菊梅.70年小学课程改革与发展:历程、特征与内在理路[J].新教师,2020,(06):8—10.

⑥ 同上.

⑦ 龙安邦,余文森.我国基础教育课程改革与发展[J].课程·教材·教法,2019,(02):11—18.

课程在学科课程和活动课程基础上,开始增设地方课程、校本课程、综合实践活动课程等课程类别,并下放课程管理权力。2000年后,在第八次课程改革的推动和素质教育目标的指引下,基础教育课程内容凸显灵活性和选择性,学科课程之外开始形成拓展课程、活动课程,同时,综合课程、校本课程、活动课程等有机融合。如2001年的《基础教育课程改革纲要(试行)》中强调改变课程内容“难、繁、偏、旧”、过于注重书本知识的现状,要求整体设计九年一贯制义务教育课程,从小学至高中设置综合实践活动。^①同时,强调小学以综合课程为主、初中设置分科与综合相结合的课程、高中以分科课程为主,从小学至高中设置综合实践活动课程,并将其作为必修课。^②2001年教育部在印发的《义务教育课程设置实验方案》中,对不同年级综合课程的设置作出具体要求,并将初中阶段的物理、化学和生物整合为科学,历史、地理整合为历史与社会,美术、音乐整合为艺术。^③在课程结构比例方面,适当下调语文、数学等传统优势科目的比重,增加综合实践活动、地方课程与校本课程等的分量,^④使课程结构更加多样化、均衡化,课程内容更加生活化、综合化。此阶段还基本形成了国家课程、地方课程、校本课程三方联动的课程管理体制,提高了课程管理和课程内容选择的弹性与自由度。

三、课程实施:从“主知主义”走向“建构主义”

我国基础教育课程在中华人民共和国成立初期学习苏联的过程中,就基本接纳了主知主义的教育内涵,建立起了“知识中心、课堂中心、教师中心”的课程实施模式。“主知主义”课程实施的基本方式就是传授式或者说讲授式。主要表现在以下两点:其一,将学生的学习看作是知识的接受。知识是现成的,学生在教师的引导下学习这些知识,掌握人类文明的优秀成果。其二,强调教师的主导作用。在课程计划和课程标准中重视教师“讲授”和“讲解”,重点指导教师的教学过程和教学方法。^⑤1950年《小学语文课程暂行标准(草案)》中对教学程序提出建议:“大概文艺性的课文,可先概览全文,然后分段细读,随时解释生字、新词、难句。说明事物的课文,可先分段讲读,然后综合讲读全文,并随时解释生字、新词和难句。”^⑥1963年《全日制中学数学教学大纲(草案)》中强调要“讲清概念、法则、定理、公式以及解题、证题的方法和步骤”^⑦。虽然说主知主义的教育理念在我国占据了课程实施相当长期的地位,也不能说就是完全机械地将讲授式教学尊为唯一的实施方式。也就是说,改革开放以后,建

① 曹茂甲. 建国70年来我国基础教育课程改革价值取向的变迁[J]. 上海教育科研, 2019, (05): 16-22.

② 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知[EB/OL]. 中华人民共和国教育部门户网站.

③ 程材. 教育部颁发《义务教育课程设置实验方案》[J]. 课程·教材·教法, 2002, (01): 1-2.

④ 钟启泉, 崔允漭, 张华. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展:《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 69.

⑤ 龙安邦, 余文森. 我国基础教育课程改革与发展[J]. 课程·教材·教法, 2019, (02): 11-18.

⑥ 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编: 语文卷[G]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 68.

⑦ 课程教材研究所. 20世纪中小学课程标准·教学大纲汇编: 数学卷[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 438.



构主义的兴起是毫无基础的，因为我国的课程实施一直遵从一个非常重要的前提或者说是方法——情境。如何使学生在具体的情境中学习，更好地理解 and 内化知识，从来都是我国基础教育课程改革的重要课题。1952 年《中学暂行规程（草案）》中就已强调“采用实验、实习、参观等实物教学法”^①。1958 年的“教育革命”更是采用“开门办学”“请进来，走出去”等方式，将情境化教学上升为课程实施的基本方式。2001 年《基础教育课程改革纲要（试行）》中倡导“学生主动参与、乐于探究、勤于动手”^②，自主、合作、探究成为课程实施的基本内涵，设置恰当的课程实施情境、提升学生的学习体验、丰富学生的学习经验成为课程改革的重要着力点。当然，尽管课程改革大力推进情境式教学改革，但讲授式教学始终在学校占据主导地位。以讲授式教学为主渠道，积极探索情境化教学是我国基础教育课程改革在统一性前提下追求多样性的重要体现。

与现在“以学生为中心”的课堂教学开展模式不同，我国传统的以知识、课堂和教师为中心的课堂教学模式是在中华人民共和国成立后师法苏联的时期逐步形成的。“1952 年，《小学暂行规程（草案）》确立以教师课堂讲授为主的教学形式，对某些学科适当采用实验、实习、实物参观等教学方式。1956 年，《中小学各科教学大纲（修订草案）》规定实行全国统一的课程组织模式。1963 年，《全日制小学算术教学大纲（草案）》规定教师在讲授小学数学中的几何知识点内容时，要结合数的计算来进行分散讲授。”^③2001 年，《基础教育课程改革纲要（试行）》开始开展“以学生为中心”的课程教学改革。以学生主动参与、乐于探究、勤于动手为改革的着力点，同时，课堂教学的情境化对学生学习效果的影响从研究到实践，开始成为各学科教师实施课改的重要内容。2011 年义务教育各学科课程标准创新性地提到了“探究学习”，并引领着教师开展相关的教学探索，对学生的学习潜能、学习探求精神有了前所未有的促进。

改革开放以后，从课程组织和实施来看，为快速恢复教学秩序，提升教学效率，改革开放初期的课程实施沿袭传统教学模式，重新确立了以教师为中心、“双基”为导向的“传递—接受式”课程实施方式，将课堂教学作为课程实施的基本方式，忽视学生的学习情感体验。全日制中小学必须以教学为主，按期完成教学计划，加强基础知识的教学和基本技能的培训。^④国家教委于 1986 年和 1988 年两次修订教学计划和教学大纲，并于 1992 年正式将“教学计划”更名为“课程计划”。^⑤该时期关于课程组织与实施的改革如下：第一，扩大地方、学校的管理权，如 1996 年颁布的《全日制普通高级中学课程计划（试验修订稿）》规定高中课程由中央、地方、学校三级管理，打破国家集中管理的局面；第二，增加选修课比例，如初中开设职业选修课或文化选修课，

① 课程教材研究所. 20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：课程（教学）计划卷 [M]. 北京：人民教育出版社，2001：209.

② 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献（1998—2002）[G]. 海口：海南出版社，2003：907.

③ 肖菊梅. 70 年小学课程改革与发展：历程、特征与内在理路 [J]. 新教师，2020，（06）：8—10.

④ 高玉旭. 改革开放 40 年来我国基础教育课程改革回顾与展望 [J]. 上海教育科研，2018，（09）：12—17.

⑤ 同上.

高中开设为升学做准备的限定选修课和发展兴趣的任意选修课；^①第三，强调学生学习积极性的调动，如1992年颁布的《九年义务教育全日制初级中学数学教学大纲（试用）》要求教师的一切教学措施从学生实际出发，坚持启发式、讨论式教学，反对注入式，发扬教学民主，^②形成良性互动。

20世纪90年代后，课程实施中以人为本理念不断深入，在延续“双基”教学的基础上，课程实施开始关注学生学习，教师开始思考非智力因素对学生学习积极性的调动和创造能力的培养方面的影响。这一时期更加注重课程实施的弹性化、民主化和开放化，提倡学生学习主动性的发挥，重视“双基”的掌握。^③自1992年起，国家教委（后为教育部）相继颁布了一系列政策文件，如《九年义务教育全日制初级中学语文教学大纲（试用）》《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》《新课程方案》等均强调课程实施要超越书本知识，因地、因校、因学生制宜，坚持统一性与灵活性，采用生动活泼的教学方式，培养学生的创新能力和实践能力。^④

21世纪以来，以信息技术为支撑的生成性学习、探究性学习成为课程实施的着力点。国家对课程实施过程中过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状进行了改革，倡导学生的主动参与和动手探究；注重对学生学习兴趣、探究能力、创新意识以及科学态度、科学精神等方面的培养，注重学习探究过程；^⑤强调充分利用现代信息技术，开展跨学科主题教育教学活动，将相关学科的教育内容有机整合，提高学生综合分析问题、解决问题能力。^⑥

四、课程评价功能：从“选拔”走向“发展”

一直以来，我国基础教育课程注重学生学业成绩评价。1952年，《小学暂行规程（草案）》将小学生学业成绩的考查规定为：平时考查、学年考查、毕业考查。评定总成绩采用5分记分法。^⑦1949—1957年间，我国基础教育课程评价仍然对学生个体发展采取了忽视态度，学生个体差异不能很好地被体现和重视，课程评价呈现单一的选拔功能。从1963年起至“文化大革命”前期，基础教育基本形成了集阶段考试、学期考试、平时考查为一体的课程评价体系。^⑧

改革开放初期，随着高考的恢复，全国各地恢复和发展了一大批重点中小学，国家集中考试与学校自主考查并行的课程评价方式开始在全国各地施行。考试与考查是

① 课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：课程（教学）计划卷[M].北京：人民教育出版社，2001：385—392.

② 蔡上鹤.初中数学课程的新发展——学习《九年义务教育全日制初级中学数学教学大纲（试用）》的体会[J].课程·教材·教法，1992，（10）：23—27.

③ 同上.

④ 同上.

⑤ 周忠武.初中物理探究学习环境的设计与应用研究[D].长春东北师范大学，2012.

⑥ 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[EB/OL].中华人民共和国教育部门户网站.

⑦ 肖菊梅.70年小学课程改革与发展：历程、特征与内在理路[J].新教师，2020，（06）：8—10.

⑧ 同上.



课程评价的基本方式,以高考、中考、毕业考试等为主体的国家考试体系与以期末考试、期中考试、月考等为主要形式的学校考查系统并行。课程评价承担着人才选拔职能,通常采用机械测试、书面考核等客观评价方法,将分数作为唯一的评价结果,忽视课程评价的改进与激励功能。

20世纪90年代后,单一课程评价的弊病层出不穷,我国开始寻求多维度、多标准的课程评价方式,重视评价的发展性功能。如《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》中指出义务教育阶段的考核要全面,通过对学科和活动的有关知识和能力等方面的考核,促进学生整体素质的提高和特长的发展。^①此阶段,课程评价开始关注学生的发展诉求,彰显评价的导向和质量监控作用。

2000年后,我国继续改革和完善考试制度,力求搭建促进学生全面发展的课程评价体系,形成基于评价结果的良性反馈机制。2011年教育部将学科评价与学生发展相衔接,制定的19科课程标准均指出课程评价的根本目的在于促进学生的全面发展,课程评价要改变过于甄别和选拔的现状,^②以学生为主体,突出评价的诊断、激励、调控与发展功能。随着课程评价指标的日渐丰富,社会主义核心价值观已被纳入综合素质评价体系,课程评价的育人功能也得到充分重视。2001年,《基础教育课程改革纲要(试行)》中提出改变长期以来基础教育课程评价以甄别和选拔功能为主的课程评价模式,提倡发挥课程评价对教学和学生发展的促进作用。^③2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中指出,要全面实施普通高中学业水平考试制度,普通高等学校招生需结合学业水平考试成绩择优录取。2011年,教育部提出要建立多元化的评价目标、多样化的评价方法体系,突出发展和诊断的功能,凸显育人的价值。^④2014年,《关于深化考试招生制度改革的实施意见》中强调,学业水平考试将是学生毕业升学的重要参考依据,同时,教育部将社会主义核心价值观纳入综合素质评价体系,极大地丰富了课程评价体系,学生综合素质评价正在逐渐成为高校人才选拔的重要参考。

◆ 任务检测

1. 本书采用的课程四要素的理解是基于美国拉尔夫·泰勒(Ralph W. Tyler)的理解,请结合泰勒提出的课程四要素思考基础教育课程改革与发展的基本逻辑关系及其合理性。

2. 基础教育课程改革与发展的基本逻辑告诉我们,课程目标、内容、实施和评价是一体的,四者相互关联,形成一个思考课程问题的闭环。基于对《关于深化考试招生制度改革的实施意见》的学习,请思考我国深化考试招生制度改革同基础教育课堂教学改革之间的关系。

① 九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)[J].人民教育,1992,(09):2—8.

② 中华人民共和国教育部制定.义务教育语文课程标准(2011年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2012:25.

③ 肖菊梅.70年小学课程改革与发展:历程、特征与内在理路[J].新教师,2020,(06):8—10.

④ 同上.

【教育故事】

无声的教育——老禅师的育人技巧

相传古代有位老禅师有一天晚上在禅院里散步，看见院墙边有一把椅子，他立即明白了有位出家人违反寺规翻墙出去了。老禅师也不声张，静静地走到墙边，移开椅子，就地蹲下。不到半个时辰，果真听到墙外一阵响动。少顷，一位小和尚翻墙而入，黑暗中踩着老禅师的背脊跳进了院子。当他双脚着地时，才发觉刚才自己踏上的不是椅子，而是自己的师傅。小和尚顿时惊慌失措，张口结舌，只得站在原地，等待师傅的责备和处罚。出乎小和尚意料的是，师傅并没有厉声责备他，只是以很平静的语调说：“夜深天凉，快去多穿一件衣服。”

任务三 基础教育课程改革与发展的特征

学习目标

1. 了解我国基础教育课程改革与发展的四种特征。
2. 理解基础教育课程改革与发展的四种特征的内涵。
3. 能结合当下基础教育课程政策，分析课程改革人本性的价值与现实意义。

学习任务

1. 熟悉我国基础教育课程改革与发展的四种特征，能自主说出四种特征的价值指向。
2. 结合《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》（教基二〔2014〕4号）谈谈课程改革人本性特征的当代社会价值。

问题导入

在2001年5月国务院颁布的《关于基础教育改革与发展的决定》中，再次强调基础教育是科教兴国的奠基工程，指出基础教育对提高中华民族素质、培养各级各类人才、促进社会主义现代化建设具有全局性、基础性和先导性的作用，要求加快构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系。因此可以说，我国新一轮基础教育课程改革实际上就是在“国运兴衰，系于教育”的认识之下启动的，它是以加快我国社会发展，提高国际竞争力为目标的“科教兴国”战略的一个重要环节和组成部分。这一轮基础教育课程改革呈现怎样的特征？需要如何深入理解本轮课改的意义呢？



一、人本性：基础教育课程改革与发展的动力源

从知识与主体关系的角度，可以区分为个人知识与公共知识两类知识立场。公共知识关注知识作为科学研究成果载体的间接性、明述性及可传达性，以追求知识的客观性、普遍性为旨归。个人知识则关注个人对于知识的意义以及个人对知识的体验与感受等，以知识的直接性、默会性、建构性为目的。可见，课程改革如何处理儿童与知识、儿童的生活经验与学科知识的关系，反映出个人知识与公共知识的立场分野。

从个人和社会的关系来看，两者是辩证统一的：一方面，社会是由具有普遍联系的具体个人联结而成的，人是社会实践的主体，社会的发展要通过个人的发展才能实现；另一方面，个体总是存在于一定社会背景之下的，人是不能脱离社会而存在的，我们不能脱离特定的社会背景而谈论人的发展，我们不能割裂人和社会的有机联系，不仅要关注社会的发展，还要关注个体的完善。因此，基础教育课程改革必须以促进和推动社会与个体的整体发展为价值取向，才能发挥教育的整体价值。^①

中华人民共和国成立后我国基础教育课程改革长期存在着严重的社会本位的价值取向，课程被简化为社会政治或经济的工具：中华人民共和国成立初期，为了巩固新生的人民政权，我国基础教育课程改革进行新民主主义和社会主义教育，课程的政治功能为主要目的，而为了恢复经济发展，课程的经济取向也受到一定程度的重视。^②中华人民共和国成立初期，全国小学实行统一的教学大纲和教材，设置统一的课程，小学课程附庸于政治运动需要，忽视了学生作为人的价值。^③例如，1952年《小学暂行规程（草案）》中提出加强小学生的“双基”训练。1955年，《小学语文教学大纲草案（初稿）》中提出小学语文课在注重基本的听、说、读、写等方面的能力外，要让学生全面接受知识，促进学生的全面发展。^④从1957年以后，由于整个社会背景是错误地将阶级斗争作为社会的主要矛盾，教育的政治取向逐渐被强化，特别是在“文化大革命”时期，为阶级斗争服务成了基础教育课程改革的唯一价值取向。十一届三中全会之后，随着党和国家的工作重心向现代化建设转移，课程由政治价值取向向经济价值取向转变，教育的经济功能被强化，课程表现出泛经济主义的特色。

改革开放之初，课程目标设置尤为重视人才培养效率，强调课程的经济效益和政治效益。无论是培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者，还是“为高级学校输送合格新生，为社会培养优良的劳动后备力量”^⑤，又或是为培养社会主义建设者和接班人，均呈现出社会本位的课程目的观。国家教委1981年颁布的《全日制五年制小学教学计划（修订草案）》明确提出教学计划、课程设计要“注意小学生的年龄特征”^⑥。这是改革开放以来，

① 彭泽平. 嬗变与超越——新中国基础教育课程改革史[M]. 北京：华龄出版社，2006：296.

② 王蓓，彭泽平. 新中国基础教育课程改革60年：历程与经验[J]. 教育与教学研究，2015，（10）：26—31.

③ 肖菊梅. 70年小学课程改革与发展：历程、特征与内在理路[J]. 新教师，2020，（06）：8—10.

④ 同上.

⑤ 刘英杰. 中国教育大事典（1949—1990）[M]. 杭州：浙江教育出版社，1992：377.

⑥ 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：课程（教学）计划卷[M]. 北京：人民教育出版社，2001：333.

在课程设计或教学计划中第一次关注儿童的立场。但这时的儿童立场还是整体、群体意义上的学生观念，是以年龄特征为切入点，关注的是某一阶段一般性、整体性、群体性的身体、心理等特征，其反映出来的知识意义在于第一次突破了教学计划、课程设计中知识的学科性与结构性，即公共知识的垄断地位，开始关注以小学生年龄特征为核心的知识个人性。20世纪90年代后，课程目标设置改变了之前将课程作为人才培养工具的认知，表现出以学生发展为本，以提高国民素质为宗旨，培养人才和全面发展相融合的特点。如1993年中共中央、国务院颁布的《中国教育改革和发展纲要》首次提出“全面提高国民素质”的目标；1999年教育部在《面向21世纪教育振兴行动计划》中指出课程目标设置要给学生全面、丰富的发展留有充足的空间和时间。^①

在世纪之交启动的新一轮基础教育课程改革更加关注学生的个性和兴趣，强调课程内容应密切联系学生的生活经验，倡导自主、探究、合作式的学习，学生的主体地位在本次课改中得到充分体现。新课程体系涵盖幼儿教育、义务教育和普通高中教育，其目标有：实现课程功能的新突破；优化调整课程结构；更新课程内容；转变教学方式和学习方式；建立新的评价标准；实行三级课程管理制度。^②可见，“为了每一个学生的发展，为了中华民族的复兴”成为这次课程改革的核心理念，课程价值体现社会本位与个人本位相结合的教育价值取向，教育不再仅仅是社会发展的工具，而是在关注国家利益的同时也关注个人思想、情感和人格发展的需要。新一轮课程改革伴随着《国务院关于基础教育改革与发展的决定》《基础教育课程改革纲要（试行）》《国家教育中长期改革和发展规划纲要（2010—2020年）》等政策文件的颁布基本确立了以人为本的教育方针，课程改革越发重视学生个体的生存和发展的内在需要，力求全面推进素质教育，促进学生全面发展。此外，“核心素养体系”的提出，更加鲜明地为素质教育指明了方向。

2001年，教育部在印发的《基础教育课程改革纲要（试行）》中也指出：“改变课程内容‘难、繁、偏、旧’和过于注重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。”^③除了课程内容维度外，新课程改革还关注课程实施，关注教学方式的改进，提出“改变过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动学习、乐于探究”^④。新课程改革强调逐步改变以教师、课堂、书本为中心，忽视学生的实践和经验的状况，倡导教学的本质意味着知识建构和意义发现的实践成果，并创造性地提出了对话教学、理解教学、反思教学等教学方式，自主学习、合作学习与探究学习等学习方式。2001年，《基础教育课程改革纲要（试行）》中提出小学课程旨在培养具有良好的思想品德、勇于探究、热爱生活的学生。从小学课程的政策来看，小学课程的目标转向是愈加关注学生情意的发展，注重学生学习态度、情感、能力等方面的培养。可见，小学课程的培养目标实现了由附庸于政治发展的功能向关注学生作为社

① 宋萑. 教师专业共同体研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2015: 74.

② 吴长法, 王琪, 李本友. 新中国基础教育课程改革的历程与趋势 [J]. 课程·教材·教法, 2016, (05): 29—35.

③ 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献 (1998—2002) [M]. 海口: 海南出版社, 2003: 908.

④ 同上, 第909页.



会中的主体——人的转向。^①可见,在彰显知识和人性这一问题上,2001年的课程改革留下了浓墨重彩的一笔,其在课程内容和课程实施两个层面,都关注和强调儿童生活经验的知识意义与价值,尤其是提出了一系列能够切实彰显儿童生活经验的教学方式。2014年,《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中指出:“要增强适宜性,各学科的学习内容要符合学生不同发展阶段的年龄特征,紧密联系学生生活经验。要创新呈现形式,根据学生年龄特点,密切联系学生生活经验,设计教材内容的呈现和编排方式,使之更加生动、新颖、活泼,增强对学生的吸引力。”^②同时,基于育人方式的角度,高度评价了自主、合作、探究的学习方式与启发、讨论、参与的教学方式的意义和价值。时至课程改革的最新阶段,关于知识个人性的立场,则是将“紧密联系生活经验”提升至更加重要的地位。显然,这一阶段的课程改革在对待儿童生活经验的问题上,从注意年龄特征到关注学生的兴趣与经验,知识个人性的信念得以强化,彰显知识个人性的方式、方法也更为具体。

以人发展为本的课程才具有生命力和存在的价值。未来的课程改革亟待在情感教育、审美教育、个性化和个别化上下功夫。教学形态个性化、教学时数弹性化、教学内容乐趣化、个别学习处方化、自我学习动机化将得到推崇。^③因此,学校在培养社会合格公民的大前提下,需要综合考虑因地制宜、因人制宜、因时制宜,重视学生个体需要,提倡人文文化熏陶,注重学习环境建设,营造乐教宜学的校园,提供理实交融的课程,将成为课程改革的追求。

二、本土性:基础教育课程改革与发展的立足点

当代世界各国的基础教育课程改革通常是在全球化背景下世界课程改革浪潮激荡和本国课程实践问题凸显的双重作用下进行的,国外移植和本土内生是基础教育课程改革的两大基本模式。本土立场是我国基础教育课程改革的重要逻辑,以自己的方式解决自己的问题是主基调,国外课程改革的理论与实践应服务于本土需要,具体体现在以下三点。

第一,选择与本土文化相适应的课程体制。从我国的社会发展历史来看,中央集权制是我国长期实行的基本政治与社会体制,重视权威、强调统一客观上成为我国社会文化的基本内涵。在这种社会文化的影响下,我国基础教育课程改革在中华人民共和国成立伊始就选择了国家集权的课程体制,并成为此后基础教育课程的基本框架。近代以来,我国形成了国家集权的课程管理体制,强调统一性和权威性,成为我国基础教育课程改革的基本框架。其次是课程内容设置的本土性。在中华人民共和国成立初期,我国基础教育课程改革过程中表现出漠视国情、薄待传统的“左”倾情绪,对旧课程否定较多、矫枉过正。后来由于急于建立自己的课程框架,全盘照搬和移植苏联的课程模式,没有继承自己的文化教育传统,教条主义地对待外国的教育经验,否

① 肖菊梅.70年小学课程改革与发展:历程、特征与内在理路[J].新教师,2020(6):8—10.

② 课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学)计划卷[M].北京:人民教育出版社,2001:327.

③ 吴长法,王琪,李本友.新中国基础教育课程改革的历程与趋势[J].课程·教材·教法,2016,(05):29—35.

定了旧教育中的合理部分。^①在“教育大跃进”期间，由于对最高领导人的个人崇拜，错误地将领袖人物的言论、指示作为教育改革的指导方针，课程决策缺乏民主性和科学性，并且将群众运动推崇为教育改革的实施方式，以简单生产劳动替代正常的教育教学活动，扰乱了正常的教学秩序，极大地降低了教学质量，影响了学生身心的健康发展。^②在“文化大革命”期间则是对中华人民共和国成立以来形成的基础教育课程体系的整体颠覆，强调以“阶级斗争为纲”，开展革命化课程学习，文化科学知识的地位被彻底削弱。

第二，根据本土课程改革需要引进和运用课程理论。我国基础教育课程改革的现实需要是引进国外课程理论的内在根据。引进什么理论，如何运用这些理论，与当时基础教育课程改革面临的问题与任务密切相关。从国外引进的课程理论在我国是否能扎下根，也与我国的本土现实有关。经由苏联引进的赫尔巴特教育学在我国深深扎根并长期主导，2001年课程改革引进的课程理论遭遇重重困境，与它们适应或不适应我国主导性的政治、经济、文化及课程现实不无关系。改革开放40多年来，我国基础教育课程改革逐渐突破了课程管理大一统的权力分配形式，转变了以官方知识一统天下、地方知识完全丧失权力的格局。课程改革通过引入地方课程，确立国家、地方与校本课程三级课程管理体制，逐步关注到地方性知识的教育价值，并赋予其足够的课程空间。1981年，教育部在《关于制定〈全日制六年制重点中学教学计划（试行草案）〉的几点说明》中提出，根据学生的要求、社会的需要和学校的条件，开设选修课。^③1992年，国家教委印发了《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》，该课程计划强调：为了适应城乡经济文化发展和学生自身发展的不同情况，首次创设地方课程。^④这是在课程计划框架内，首次将地方性知识引入学校课程计划之中。基于这一思路，教育部于2001年开启的基础教育第八次课程改革明确提出：为更好地适应地方、学校、学生发展的多样化需求，实行三级课程管理体制。如《基础教育课程改革纲要（试行）》中就明确规定：“学校在执行国家课程与地方课程的同时，应视当地社会、经济发展的具体情况，结合本校的传统和优势、学生的兴趣与需要，开发或选用适合本校的课程，使学生普遍达到基本要求的前提下，有一定的层次性和选择性，并开设选修课程，以利于学生获得更多的选择和发展的机会。”^⑤在这一历史进程中，地方性知识作为一种非制度化知识、非正式知识，得以在官方知识大一统的课程管理体系中获得价值体认与权力松绑。全国各地中小学纷纷挖掘所处地区、所在区域的民族或地方文化、非物质文化遗产、乡土知识等地方知识资源，开展卓有成效的课程转化、课程开发，并以地方课程、校本课程的名分，赋予其知识合法性地位。甚至在一定程度上，这些地方

① 王蓓，彭泽平. 新中国基础教育课程改革60年：历程与经验[J]. 教育与教学研究，2015，（10）：26—31.

② 同上.

③ 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：课程（教学）计划卷[M]. 北京：人民教育出版社，2001：337.

④ 同上，第376页.

⑤ 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献（1998—2002）[M]. 海口：海南出版社，2003：907.



性知识在学校特色发展、文化建设以及课程体系完善上,体现出重要的意义与价值。

第三,采用适应我国国情的课程改革行动策略。中央集权的基本国情决定了我国历来采用“自上而下”的基础教育课程改革行动策略。改革开放特别是自20世纪80年代中期以来,我国的基础教育课程改革以“先立后破、先实验后推广”为指导思想,在课程改革准备阶段做好前期的课程调查,在开展正式的课程改革之前先在试验区进行新课程的试验,发挥试验区的示范、培训和指导的作用。新一轮基础教育课程改革坚持民主参与、科学决策的原则,积极邀请课程专家、中小学一线教师以及社会各界人士参与到课程改革中来,组织一大批专家进行大规模抽样调研和广泛的国际比较研究,做好理论准备,认真听取一线教师和社会各界人士的意见及建议,获取各种数据和材料。

基础教育课程改革事关国家和民族的未来,必须谨慎进行。课程改革需要借鉴域外经验,但是不能简单照搬,因为不同国家的经验与选择有其自身的土壤。^①因此,我们要正确认识和处理国际经验与本土背景的关系,在学习、借鉴他国的课程改革经验的过程中,必须充分结合我国课程改革的实际,坚持实事求是的态度,考虑自身所携带的文化基因和所处的文化处境,不能照搬照抄国外的经验,以至于产生水土不服的现象,应实事求是地进行客观分析,立足国情,洋为中用。

三、实践性:基础教育课程改革与发展的原动力

实践有两种含义:一是作为与理论相对应的范畴,强调基于现实和改造现实的具体行动;二是“择宜的艺术”,即根据现实情况在多种可能性中进行选择、折中与综合。具体问题具体分析、现实问题现实考虑的实践态度,是我国基础教育课程改革的重要逻辑,课程改革既注重实际行动,又注重在“择宜”中完善。^②

其一,尊重基础教育课程的多样性和复杂性,持续进行课程改革。70多年来,我国基础教育课程改革几乎都“在路上”,持续不断的课程改革推动着基础教育课程不断发展和完善。基础教育课程在发展过程中所暴露的问题是课程改革发起的基本缘由和依据。课程改革是一个持续发现问题、持续变革完善的实践过程。

中华人民共和国成立初期,为了结束全国各地基础教育课程散乱不一的混乱局面,强化国家对基础教育课程的统一管理与控制,虽然对于全国基础教育事业的有序发展以及基础教育办学质量的提高起了重要的作用,但是由于过分强调基础教育课程的集中和统一,剥夺了地方和学校参与课程管理的权力,不仅不利于教育资源的开发,而且还不能满足不同地区和学校发展的需要。^③1958年到1963年期间,国家曾经下放教育管理权力给地方,但是基础教育课程改革却出现了混乱局面,因此,国家于1963年重新收回对基础教育课程的统一管理权。“文化大革命”结束以后直至20世纪90年代末,我国课程管理体制一直致力于实现课程的统一性与灵活性,初步改变了中央集权式的课程管理体制,对地方和学校的赋权既有促进学校走特色化发展的道路,又能满

① 赵昌木,徐继存.我国课程改革研究20年:回顾与前瞻[J].课程·教材·教法,2002,(01):2—10.

② 龙安邦,余文森.我国基础教育课程改革与发展70年[J].课程·教材·教法,2019,(02):11—18.

③ 王蓓,彭泽平.新中国基础教育课程改革60年:历程与经验[J].教育与教学研究,2015,(10):26—31.

足各地区经济、文化和人口发展的不同需要,有利于学生个性特长的培养。^①2001年的第八次基础教育课程改革对国家、地方、学校三级课程管理的职责做了明确划分,在保证课程统一性的前提下,地方、学校可以开发适合学生兴趣发展的地方课程与校本课程。

虽然高度统一的课程管理体制有利于课程改革的有序性和有效性,但是往往会形成“千校一面”的局面,难以适应各地区、学校和学生个性发展的需要,不利于各地区教育事业的发展和改革的推进。^②而赋予地方过多的教育管理权限又会引起改革的混乱局面,正如迈克尔·富兰所言:“集权失之过分控制,分权错在走向无序。”^③因此,我国的基础教育课程改革既要有全国基本的统一的要求,又要有一定的灵活性和地方性,实现国家、地方和校本课程的有机结合。这种有机结合不仅要求在课程设计中要体现统一性与灵活性的结合,还要在新课程的推进、实施上也要体现统一性与灵活性相结合,要容许和鼓励各地在实施新课程的过程中进行非同步的、个性化的探索。^④

其二,根据基础教育课程的具体现实确定课程改革的侧重点和主要内容。中华人民共和国成立之初,面对新旧基础教育课程掺杂交替的现实,改造旧基础教育课程、创建新基础教育课程体系成为课程改革的主要任务。2001年的课程改革顺应我国对课程多样性进行了多年探索和积累诸多经验,亟待总结、概括、提升的趋势,侧重对基础教育课程多样性进行系统论证和建构。基础教育课程体系建设需要对课程目标、内容、实施和评价进行综合、系统的思考。其中,课程内容作为主体,必须考虑学段的纵向衔接,同时,还要思考学科间的横向融合,这样,知识的网络化构建、生活化设计,才能更好地服务于学生的德智体美劳全面发展的需求。而且,当代的课程改革,各国都非常重视文理渗透、自然科学与人文社会科学整合,重视通识、通才、通用教育,德才兼备、文理兼有。所以,“未来的课程改革需要一如既往地正式课程与非正式课程、学科课程与活动课程、显性课程与隐性课程不断整合。在‘整合、选择、开放、减法’的原则下,整体设计学科课程的分层分类,通过知识模块重组、内容合并增删、学科内拓外延、内容交叉整合,搭建基础类、拓展类、研究创新类有机学科群,体现基础教育阶段的基础性、选择性、时代性特征,为学生立足现实、面向未来,选择专业、规划人生提供帮助。”^⑤

1978年,教育部出台的《全日制十年制中小学教学计划试行草案》中明确提出:从全局出发,对各部门学科的相互联系进行合理安排。^⑥1992年,国家教委颁布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》,首次提出适当设置综合课程,并单独设置了社会课程,使学生能初步认识常见的社会事物和现象,初步了解家乡的、

① 王蓓,彭泽平.新中国基础教育课程改革60年:历程与经验[J].教育与教学研究,2015,(10):26—31.

② 同上.

③ [加]迈克尔·富兰.变革的力量——透视教育改革[M].北京:教育科学出版社,2004:48.

④ 王蓓,彭泽平.新中国基础教育课程改革60年:历程与经验[J].教育与教学研究,2015(10):26—31.

⑤ 吴长法,王琪,李本友.新中国基础教育课程改革的历程与趋势[J].课程·教材·教法,2016,(05):29—35.

⑥ 课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学)计划卷[M].北京:人民教育出版社,2001:327.



祖国的乃至世界的历史、地理和社会生活等方面的常识。同时,为增强学科间的联系,还提出结合地理、生活、思想政治学科开设人口教育课,结合物理、化学、生活、地理等开设环境教育、国防与交通教育等课程。^①基于这一知识综合性的思路,2001年6月,教育部印发的《基础教育课程改革纲要(试行)》中明确提出:改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯的课程门类和课时比例,并设置综合课程;从小学到高中设置综合实践活动课程,并将其列入必修课程,同时,小学阶段以综合课程为主,如品德与生活、品德与社会、科学、艺术等,初中阶段设置分科与综合相结合的课程,如科学、艺术、历史与社会、体育与健康等。^②2014年,《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中明确提出:“要在发挥各学科独特育人功能的基础上,充分发挥学科间综合育人功能,开展跨学科主题教育教学活动,将相关学科的教育内容有机整合,提高学生综合分析问题、解决问题的能力。”^③新一阶段的课程改革基于知识综合性的立场,不断深化学科间的联系与整合,同时还提倡开展跨学科主题活动。在这一历史进程中,伴随着第八次基础教育课程改革,各地中小学纷纷以课程整合、课程统整、跨学科或学科交叉课程、综合课程、主题课程、项目课程的方式,开展知识综合化的探索 and 实验,实践界所开发的一系列关于STS(科学、技术与社会)教育、国际理解教育、STEM(科学、技术、工程与数学)课程、综合艺术课程等,成为知识综合性提升的典范。

其三,根据基础教育课程的发展状况把握课程改革的力度和节奏。中华人民共和国成立之初的课程改革是整体变革式的,其结果是建立既不同于老解放区也不同于新解放区的新型基础教育课程体系。此后的课程改革主要是在这个宏观框架下的局部改革。1986年的课程改革为适应义务教育对1978年的课程方案进行局部调整,在力度和节奏上较为缓和。2001年的课程改革具有转型性特征,其力度相对较强,节奏也较为紧密。

随着学生发展核心素养的提出,让知识回归生活世界的认知不断被加深。通过增强学科间的横向联系,寻求学科内容的相关性,再到创设综合课程、模糊学科界限、确保学科的交叉与统整,从而建立起知识的内在联系,甚至知识学科性的模糊与综合性的提升成为了这个时代最显著的特征。这里,知识综合性的提升并非学科间的简单拼盘,学科间的统整、交融,甚至模糊学科壁垒,其背后其实是对知识回归生活思潮的一种回应。生活具有整体性,解决任何问题都需要多学科的合作,知识综合化的深层意义就在于知识与生活内在联系的增强。增强知识与生活的内在联系,其内蕴的知识论意义在于,知识并非脱离生活情境能够通过文字、符号加以表征,同时,也并非意味着是自给自足、抽象、简化的概念实体,而是内蕴于一定的生活情境之中,强调儿童能够将概念思维的学科知识与非概念的生活体验建立联系,确保儿童能够在抽象与具体、知识与生活之间自由转换。伴随着问题情境的澄清与解决,知识才由此

① 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学)计划卷[M]. 北京:人民教育出版社, 2001: 373—377.

② 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1998—2002)[M]. 海口:海南出版社, 2003: 909.

③ 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[EB/OL]. 中华人民共和国教育部门户网站.

生成,知识中的学科壁垒得以不断消除,知识的综合性得以提升。

四、时代性:基础教育课程改革与发展的新鲜血液

在某种程度上,基础教育课程改革是时代发展的产物,时代因素不可避免地对基础教育课程改革产生影响。在特定时代国内外政治、经济、文化、教育等因素的作用下,基础教育课程改革在时代逻辑的支配下展现出课程的复杂性、多样性和时代性。

首先,基础教育课程改革呼应世界教育改革潮流。虽然不能说我国基础教育课程改革简单地顺应世界教育改革的潮流,但是在宏观意义上,世界教育改革潮流的确对我国基础教育课程改革产生了不同程度的影响。中华人民共和国成立之初,苏联的课程改革对我国基础教育课程产生了深刻的影响。21世纪初,世界各国大力推行新的课程改革,我国紧跟时代发展步伐,启动了大规模、深层次、全方位的基础教育课程改革。

其次,基础教育课程改革顺应国内政治、经济、文化发展态势。相对于与世界教育改革潮流的遥相呼应,我国基础教育课程改革大体上是嵌入国内政治、经济、文化发展进程的,与国内的时代特征具有高度的对应关系。中华人民共和国成立之初,国内政治、经济、文化亟待形成社会主义方向上的制度与体制,基础教育课程改革的重心在于新课程体系的构建。改革开放引起我国政治、经济、文化体制的重大变革,文化发展多样化趋势日益明显,基础教育课程也随之向多样化方向发展,并最终形成了2001年的转型性课程改革。

最后,基础教育课程的内涵与取向反映时代精神和时代主旋律。我国社会发展在改革开放前后呈现出两种不同的时代精神和时代主旋律。改革开放前更强调国家、集体、社会的统一性,基础教育课程也更强调统一性。在改革开放的推动下,我国社会越来越开放,文化越来越丰富多样,基础教育课程也越来越重视学生发展的主体性和多样性。

面向未来,基础教育课程必须强调时代性,要使新时代最新理论成果融入课程教学,整体提高中小学教师教育教学水平,创新基础教育课程教学方式方法和稳固学生在课程教学过程中的主体地位。首先,党的十九大上,将党的十八大以来以习近平为核心的党中央关于治国理政的一系列新理论、新论断总结为习近平新时代中国特色社会主义思想,成为现在和未来一段时间党和国家各项工作的指导思想。^①这一指导思想的提出,是习近平同志敏锐洞察中国进入新时代所面临的新问题、新矛盾而提出的新论断,是基础教育课程教学的核心内容,中小学教师要在教学过程中根据不断发展的时代特点对理论知识及时补充,从而将新时代中国特色社会主义思想融入基础教育课程教学体系中去。其次,习近平总书记提出好老师的标准是“有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有仁爱之心”^②。中小学教师必须以“四有教师”为标准,以“四个自信”推动基础教育课程育人,以自身道德情操感染学生,以自身价值追求影响学生,以自身家国情怀引领学生,以自身学术追求熏陶学生。中小学教师要成为一名优秀的教师,除了拥有渊博的专业知识外,还要不断提高自身的教学能力和教学水平,

^① 习近平新时代中国特色社会主义思想是马克思主义中国化的最新成果[EB/OL]. 人民网.

^② 习近平同北京师范大学师生代表座谈时的讲话(全文)[EB/OL]. 人民网.



增强把握教育规律的能力。再次，基础教育应着眼于顺应国家、社会、时代发展对未来人才的新要求，整合利用新媒体资源，有选择性地将与教学主题相关的优质网络资源引入教学环节，使基础教育课程真正能符合学生的特点，满足他们成长成才的需求和期待，不断解决他们的思想困扰。中小学教师还需要更新观念，提升信息化素养，以适应学生在学习过程中对不断涌现的新媒体及其所带来的新式学习方式的认同与接受。最后，基础教育课程教学的任务是促使学生德智体美劳全面发展，这就要求中小学教师要真正掌握教学内容的实践性本质，要把基础教育课程教学内容的价值充分挖掘出来。学校教育是全时空的教育活动，将课程育人的任务局限在课堂教学上是不科学的，也不利于确保课程育人的效果。中小学课程育人应充分利用新时代所出现的信息化工具，主动融入学生习惯的信息化世界，中小学教师要不断学习，不断进行头脑革命，不断创新教育教学内容与形式，参与到学生立德树人教育的全过程。

任务检测

本任务阐述了“基础教育课程改革与发展的特征”的四方面性质。请通过学习以及个人思考，简要说明新时代我国基础教育课程改革与发展的“人本性”特征和“学生发展核心素养”确立之间的关系。

【教育名言】

教育的意旨并非知识的累积，而是心智上的能力的发育。

——赛珍珠



任务四 基础教育课程政策的实施

项目检测

著名历史学家汤因比指出，“人类的生活是生活在时间的深度上的，现在的行动的发生不仅在预示将来，而且也根据了过去。如果你随意忽视过去，不去思考甚或损伤过去，那么你就妨碍自己在现在去采取有理智的行动”。无独有偶，杜威在《民主主义与教育》中同样有这样一段意味深长的话：“过去的事情让他过去，不再是我们的事情了。如果过去的事情全都过去，一切完了，那么对待过去只有一个合理的态度。让死亡埋葬它们的死者吧。但是，关于过去的知识是了解现在的钥匙。历史叙述过去，但是这个过去乃是现在的历史。”

请思考汤因比和杜威给我们哪方面的深刻的体会，并结合“项目一”的学习综合谈一下基础教育课程改革的意义与价值，领会我们回顾历次基础教育课程改革的目的。