

从整齐划一到多样选择:改革开放 40 年中国课程改革之路^{*}

柯 政

摘要 课程领域的40年改革开放过程并不是等速的,也不是以同一个“加速度”在发展。而是存在着一些对推动课程改革起着关键性作用的里程碑事件,这些里程碑事件就把40年课程改革划分成了四个发展阶段。40年课程改革始终围绕着一一条改革主线进行的,那就是从怎么开始的、学什么、学多少、怎么学都是国家统一定制,到逐渐允许各地各校各老师根据情况进行有针对性的选择课程内容和进度的发展之路。简而言之,这40年课程改革就是从整齐划一逐渐走向多样选择的过程。这个成就主要体现在五大方面。

关键词 课程改革; 整齐划一; 多样统一; 改革开放

作者简介 柯 政/华东师范大学课程与教学研究所教授 (上海 200062)

历史(history)不是过去(past),而是对过去的解释。^[1]历史事件是多维度、多面向、多层次的,它们只有放置在特定的叙述体系中才能被理解。而且,史实本身无法穷尽,什么史实是重要的而什么史实不重要,这都“要看你怎么说”。因此海登·怀特(Hayden White)会认为,所有的历史描写其实都是历史学家的叙事文本。^[2]

改革开放40年,中国的改革走过了一条什么样的路,这是典型的历史叙事。1978-2017年间,中国课程改革发生了太多的“过去”。这些“过去”能否作为历史被人理解,其中关键一点就是,我们能否讲出一个“完整的故事”,即把一堆“过去”叙述成一个“连贯的事实”(coherent reality)。但历史事实的发生是不是本身就有一条连贯的逻辑呢?不同的人可能会有不同的看法。但从历史唯物论的角度来看,历史发展虽然有各种各样的曲折和“噪音”,但还是具有内在发展规律的。这就是历史发展的主线。而从历史叙事的角度来说,要使各主要历史事实之间足够连贯(coherent),也必须找到这样的主线。当我们在回顾梳

^{*} 本文系周勇教授主持的教育部人文社会科学重点研究基地重大项目《中国课程改革的历史文化传统与理论建构》(项目编号:16JJD880021)的研究成果。

理改革开放以来 40 年中国课程改革时,首先需要找出一条改革的发展主线。而要更好地理解我国 40 年课程改革发展的主线,我们需要首先了解“我们是从哪里出发的”。

一、我们从哪里起步:教材、教法和评价的大一统

1978 年是我国改革开放历史的正式开始之年,它不仅标志着一个时代的开始,也标志着之前一个时代的结束。要梳理改革开放以来 40 周年的课程改革之路,我们还首先需要知道这条路的起始状态是怎么样。通俗地说,改革开放初期所面临的那种状态是怎么样的呢?这样一种状态是怎么来的呢?

如果要给 1978 年中国课程现状做一个总体描述的话,那么最核心的主题词可能就是大一统或者整齐划一。当时,国家统一规定了教学内容,全国同龄学生几乎都学习同一本教科书;也有一套强大的教研系统来帮助和督促全国教师,如何把教学过程进行标准化(如每篇文章应该教到什么程度,用多少课时教,提供哪些教辅材料等等);也恢复了曾用了很长时间逐渐建立的、但在文革期间遭到破坏的统一高考制度,以对哪些学习结果是重要的做出统一的衡量。简而言之,无论是课程内容还是课程的实施方式以及评价标准都是国家给定的,它们之间互相依赖和强化,整齐划一的课程体系相当成熟、成型。

1. 学习内容统一:严格的教材编审制度

中华人民共和国成立伊始,各地中小学教材编印、出版、使用混乱不一,国家开始逐渐用统一的,体现新政权思想和话语的教科书来改变这一局面。人民政府在确保学校教育的社会主义发展方向的基础上,提出要迅速整顿和统一中小学教科书,逐步确立起国家统一供应、统一编写、出版中小学教材的方针。1949 年 10 月 19 日,时任中共中央宣传部部长陆定一就指出:“教科书要由国家办,因为必须如此,教科书的内容才能符合国家的政策”,“教科书对国计民生,影响特别巨大,所以非国营不可”。^[3]由此开启了整顿和统一中小学教科书的新征程,逐步确立起国家统一供应、统一编写与出版中小学教材的基本方针。这一方针的确定,主要经历了两个步骤。

尚未实现教材统编之前,规定全国统一的中小学教科用书目录。这项工作由教育部和出版总署联合完成。早在 1949 年 11 月 1 日,华北教科书委员会、中共中央领导下的出版委员会与新华书店编辑部共同组成了中央人民政府出版总署,总署下设编审局,调集了部分老解放区、开明书店、中华书局等单位的编辑人员开始编审统一的文史地教材。教育部同出版总署拟定中小学教科用书目录,发到各大行政区的文教部(教育部),规定中小学教科书必须在采用目录中所列各书选择。1950 年 7 月 5 日教育部和出版总署联合发布了《1950 年秋季中小学教科用书表》,发布全国统一的教科用书,要求各地中小学只能在目录中选用相关教科书。这一做法一直延续到 1958 年,每年 3 月、9 月全国中小学春秋两季用书表分别下达。

成立人民教育出版社,作为国家统一编辑出版中小学教材的专门机构,负责新编中小学各类课程的教科书。新教科书编成后,一律使用新编的课本。1950年12月1日,人民教育出版社正式成立,出版总署副署长叶圣陶兼任社长、总编辑。原“华北联合出版社”和“上海联合出版社”并入人民教育出版社,原两社的发行业务划归新华书店。之后人民教育出版社迅速形成了集教科书研究、编写、出版、发行为一体的运作方式,成为全国统一的中学教材的编辑、出版机构,建立了由国家统一编辑、供应中小学教材的新制度,取代了近代中国的中小学教科书审定制度。^[4]1951年10月14日,政务院文化教育委员会修正批准施行《1951年出版工作计划大纲》。这份政策明确规定:“人民教育出版社开始重编中小学课本,并于本年内建立全国中小学课本由全国统一供应的基础”。^[5]根据教育部制定的《小学各科课程暂行标准(草案)》、《中学暂行教学计划(草案)》以及印发的中学各科的课程标准、教学大纲草案,人民教育出版社重编和修订中小学各科课本,并于1952年秋季投入学校使用。

1954年,人民教育出版社拟定了以社会主义思想为核心的新编辑方针,教育部党组批准了方针。为了贯彻1954年的教材编辑方针,人民教育出版社确立了一套统一、严格的编审制度。一是根据中央有关指示和总的编辑方针修订教学大纲,并有重点地检查现行教科书,指出主要错误观点,提出今后改进意见和改变计划;二是加强编辑人员的政治、教育、所任学科及语言逻辑方面的学习,特别是学习苏联先进经验;三是执行严格的审查制度,每一本教科书在出版之前必须在政治上、科学上、教学原则上以及文字上进行严格审查。^[6]

1954年十二年制中小学教学大纲颁布后,1956年人民教育出版社编出并正式发行了新中国成立后的第二套中小学各科教材,其中就包括学生用书41种97册,教学参考用书23种69册。这套教科书开启了新中国“一纲一本”的教科书时代,进而确立了人民教育出版社作为唯一的国家教科书编撰出版机构的地位,新中国教科书编审统一的国定教科书制度也正式形成。

统一国定制度实施到1958年出现了短暂的改革,教材建设开始了本土化探索。1958年教育部停止公布教学书目,社会上出现了从全民办教育到全民编教材的现象。但很快教科书的放权探索也逐渐偏离了目标。1959年中共中央书记处会议做出了有关教育的几项决议,指出在体制下放后中央该管的事必须管起来,如学制、课程设置和课本等。1959年3月20日,《教育部党组关于编写普通中小学和师范学校教材的意见》中提到,在保证通用教材全权由教育部统一负责编写发行的前提下,地方可以因地制宜编写补充教材和乡土教材,但也必须在教育部规定的指导性教学大纲范围内进行。

随着1960年“调整、巩固、充实、提高”方针指引教育改革后,统一教材制度又开始回归。十二年学制改革确定之后,1961年夏,人民教育出版社开始十二年制教科书的编写,在此前十年制教材的经验上,各学科专家重新选定教材内容并严格审阅把关。1962年4月7日,教育部在《关于1962-1963学年度中小学教学用书的通知》中附发了《1962-1963学年度普通中小学教学用书目

录》，教学用书都由人民教育出版社编辑、出版，供全国各省、市、自治区教育厅、局采用。这年秋季一部分学校用上了各科的试用本，1963年秋季，经过试验并修改后的十二年制教材在全国统一使用。此后伴随着使用过程中的精简修改，这套教材一直使用到1966年文化大革命爆发之前。

经过迅速的全国大一统、短暂自主探索和重回全国统一通用，国定统一的教材制度不断得到强化和巩固。这与当时普遍认为放权后教材内容出现增减不合理、系统性差等问题，而“编审合一”、“一纲一本”的统编通用制却能较好地控制教材质量密切相关。

2. 教学过程规范统一：教学研究制度与体系成型

在统一的课程教材制度管理与推进中，为了保证教学质量的提高，统一的教研制度的建立，也进一步巩固了集中式的课程改革成果。建国初期我国学校发展水平很低，在学校课程教学改革的同时急需大量教研供给，而我国教研资源极度贫乏，教研人员与教研机构严重短缺，广大教师的理论水平和实践能力还不足以应对教育建设发展的需要，且当时正值国家对知识分子加强团结和改造的时期，加强教研领域重建与领导管理，成为新中国教育建设与发展的重要任务。这一重任主要通过学校内外两个教研体系的建设来完成。

建国初期教研体系的建立是在苏联教育经验的基础上发展而来，并以高校教研组为发端。当时苏联大学中设有关于各学科研究的组织，主要任务是改进教学工作，领导学术研究，训练研究生，与教学、科研工作结合，提高师资科学、文化、政治水平，这些任务由教研组的主任领导。因此当时翻译为“教学研究指导组”。我国在研究了苏联大学的教学研究工作后，将学校负责教研工作的组织用“教学教研组”来命名，简称教研组。1950年第一次全国高等教育会议把“成立教学研究指导组”用法律的形式明确下来，各校教研组迅速成立。此后，政府又通过多个文件和会议强化了学校教研机构建设，到1955年前后，为了深入了解和掌握学校教学工作中的情况，加强对学校教学工作的研究和领导，很多省市教育厅局建立了教学研究机构并组织了学会体系。到1960年中央教育科学研究所正式成立，高等教育层面的政府主导型教研制度基本形成。

在高校教研制度发展的影响下，中小学教研体系也在改革中发展起来。与高校类似，以校内教研制度和校外教研机构的建立为核心，建构统一的教研体系。新中国建立初期，中小学教研制度也是以学习苏联教育经验为主。由于教育发展水平较低，教研制度适应本土化需要时间，学校自主开展有质量的教研活动还是很有困难，大多围绕上级指示进行，逐步建立以保障教研工作为重点的政府主导型教研制度，并在一个较长时期里得以巩固、发展和完善。一部分学校在教育行政部门的安排下，开展了教研活动。1950年6月，教育部初等教育司选定北京六所小学从秋季开始进行小学五年一贯制的课程改革实验工作，对教研实施进行了方案试验，其他一些地方也进行了教研工作的探索。^[7]

1952年3月18日，教育颁发《中学暂行规程(草案)》和《小学暂行规程(草案)》两个文件。《中学暂行规程(草案)》规定中学各学科设教学研究组，由各科

教员分别来组织,目的就是研究改进教学工作。每组设组长一人,由校长来选聘各科教员(在班级较少的学校,教学研究组得联合性质相近的学科组织之)。各科教学研究会议由各科教学研究组分别举行,以组长为主席,校长、教导主任分别参加指导。其会议为讨论及制定各科教学进度、教育教学内容及教学方法。各科教学会议每两周举行一次,必要时得举行联席会议。^[8]《小学暂行规程(草案)》第37条规定:由全体教师依照学科性质,根据本校具体情况,分别组织研究组,各组设组长一人,主持本组教导研究会议,研究改进教学内容和教导方法,并交流、总结经验。教导研究会议,每两周各举行一次,必要时得召开临时研究会议;并要联合各研究组,举行联席会议。规模较小的小学,不能举行教导研究会议的,得由同地区内几所小学联合举行。^[9]这两个文件的出台,标志着我国统一的校内教研制度的确立。

1952年《小学暂行规程(草案)》还开启了我国“中心小学辅导制度”的教研模式发展。《规程》第15条规定:市、县得按照行政区划和小学分布的情况,选择区内一所或两所基础比较好、地点比较适中的小学为中心小学。在教育行政部门领导和工会协助下,组织区各小学进行业务研究、政治学习,并交流经验。^[10]早在建国初期,上海市就在其市区及郊县设置中心小学,起示范作用。上海教育局文件中指出:设立中心小学及辅导区制度是办好所有小学的一项措施。中心小学的主要任务是对辅导区起示范、辅导作用。这项规定出台后,各地纷纷将“中心小学辅导制度”付诸实践,通过中心小学的帮助,带动一般小学,从而办好所有小学。中心小学设置一位辅导学区的专职副校长及1-2位相当于教导主任级的辅导教师,负责辅导区的工作。^[11]农村地区中心小学辅导站成为当时的教研中心,利用假期对教师进行培训。

在校内教研制度发展的同时,各级教育行政部门也就提高教育质量的目的成立一些专门的研究机构,加强对学校教学工作的指导,促进校外教研制度的形成。1953年,在“整顿巩固,重点发展,提高质量,稳步前进”的工作方针下,我国确立了“教学在学校工作中的中心地位”和全面提高教育质量的改革方向。政府强大的行政力量成为了教研制度形成的重要政策支持,加强教育行政部门对中小学的领导成为一种共识,各教育职能部门均开展了具体行动。1953年12月,政务院公布第195次政务会议通过的《中央人民政府政务院关于整顿和改进小学教育的指示》中提出“为了加强对小学教育的领导,各地必须注意加强县级及县以下的教育行政领导。在今后一、二年内应有计划地大力配备政治上和业务上较强的干部,充实和健全县级教育行政机构,应积极地帮助教育部门建立系统的经常的业务工作”。^[12]

1954年,北京市委针对该市中小学教育质量低下、学生学习成绩不好等情况作了《关于提高北京市中小学教学质量的决定》(简称《五四决定》),《五四决定》提出的六项提高教育质量的具体措施在当时引起很大反响。当年8月7日,中央人民政府教育部向全国各大行政区教育局、各省市教育厅、局通报了北京市委的《五四决定》。通报提出:“各级教育行政机关必须加强对教学工作

的领导,有计划有重点地检查教学工作,给各学校以具体指导;有条件的地区应建立专门机构,管理教学研究与教学指导工作。”8月29日,中共中央批转了北京市关于《五四决定》的报告,批示指出:“今后一方面需要有计划地扩大中学和小学的设置,同时,必须从加强领导、培养和提高师资、改进教材和改进教法等方面努力创造条件,逐步把中小学教育的质量提高到应有的水平。”^[13]同年教育部在《关于全国中学教育会议的报告》中提出:“把中学交给县(市)或专署管理后,县委或地委必须把中学工作列入自己的议事日程中,定期检查中学的工作,并帮助解决中学的问题。为了加强中学的业务指导,在地方党委和政府的批准之下,可以成立教育研究室,负责管理当地中学的教学研究与教师学习问题。教研室的人员可在当地编制之内,予以调剂。”^[14]

在此精神的指导下,浙江、贵州、湖南、陕西等省先后建立了一批教研室,负责指导教师学习教学大纲和教材,研究改革课程教学,以提高教学质量。浙江省文教厅1953年设立教学改革办公室,之后改为教研室,指导教学改革工作。1954年起,全国各地先后建立了省、地(市)、县(区)三级教学研究室组织,以加强对学校教学工作的领导和指导。在区、县一级,各完全中学设各科教研组,各乡设中心中学、中心小学为中心的学科教研组,全县其他学校以校为单位建立了教研组(备课组),上下左右形成了教研网络,每个教师都在网络之中。各教研组定题、定人、定时,有计划地开展教研活动。至此,我国教育教研工作步入规范化、制度化的轨道,统一的教研制度正式建立。

尽管在“文革”期间,教研制度受到了严重破坏,但“文革”结束之后,中央政府和相关部门在“文革”前教研制度的基础上重建并丰富了新中国的教研制度。新中国教研制度在改革开放以后,尤其是在20世纪八九十年代得到了进一步强化与拓展。^[15]

统一教研制度的建立是在政策推动的力量下,以政府教研机构体系、学校教研机构以及各级教育学会组织建成的。在改革开放前教研供需矛盾的背景下,政府主导型教研制度保障了教研的高效率供给,并成为新中国成立伊始至20世纪末中国教研制度的基本形态,^[16]也成为中小学课程教学系统的重要组成部分。

3.考什么、怎么考统一:全面恢复和加强统一高考制度

新中国成立初期,旧的教育制度、组织、理论、课程、教材等各个方面都需要进行调整和重置。作为教育改革的重要领域——高考招生,同样经历了这样一种“格式化”的变革。

在统一高考制度建立之前,我国大部分高校采取的是单独招生的方式,建国后为了保持教育事业的稳定性和连续性,中央政府决定在大部分高校沿用之前的考试办法基础上,对北京、上海等地的少数大学实行联合招生。虽然联合招生的考试时间和地点是统一的,但高校仍掌握着命题、阅卷、录取等权力,联合招生的实质仍为单独招考。为此,教育部在1950年5月26日发布了《关于高等学校1950年度暑期招考新生的规定》,规定“本年度高等学校招生,由

各大行政区分别在适当地点定期实行全部或局部的联合或统一招生,并允许各校自行招生,各校招生名额由各大行政区负责审核。”项规定促进了高校招生的统一性与规范化,教育部紧接着在1951年又补充规定“各大行政区分别在适当地点争取实行全部或局部高等学校统一或联合招生,全国统一考试日期”来进一步扩大行政区的统一招生,当年全国有69.9%的高校参加了统一招考,且跨区招生的趋势明显增强。^[17]

统一高考制度正式建立是在1952年,这一年,教育领域我国开始全面学习苏联,取消了全部的私立大学,改为公立,并将所有教会大学一律撤销,存在了数十年的众多教会大学集体消失。同时,还进行了第一次大规模院系调整。教育部根据“以培养工业建设人才和师资为重点”,对全国高等学校的院系进行了一次全面调整,包括院系合并、院校增设、专业调整等,由中央统一调配师资、校舍和设备。为使调整后的各类院校能招收到合格足额的新生,从而巩固这次全国范围内的高等教育重新布局的成果,高等学校招生的计划性亟需加强。这些政治、经济建设需要和教育结构的调整等外部因素,成为统一高考制度的建立的直接动力。^[18]

1952年6月12日,教育部发出《关于全国高等学校1952年暑期招收新生的规定》规定,规定中央成立全国高等学校招生委员会,全国高等学校除个别学校经教育部批准者外,一律参加统一招生,招生名额应报请审核批准,严格禁止乱招乱拉,统一招生日期、考试科目全国统一规定。全国共设七十八个考区。考试后已录取的新生,不得要求转院转系(或科)及转学校。^[19]根据这些规定,这年的招考从组织领导、招生办法、考试试题、考试日期、升学指导、录取调配的办法,都以统一的模式开始实行。高校的招生名额由中央高等教育部、中央教育部根据国家培养干部的数额、类别统一规定。招生的组织领导是全国统一的,中央成立了全国高等学校招生委员会,各大行政区也设立了招生委员会,负责其区域范围内的招生工作。各省、市、自治区则根据统招原则办理相关的高校招生考试工作,统一领导与组织招生考试工作。当时规定招生简章、报名单、准考证及试卷统一由全国高等学校招生委员会统一拟定,并由本区高等学校招生委员会统一印发各地。考试操作环节统一执行,投考学生在统一的日期报名,进行统一的科目考试,根据统一的录取标准入学。至此我国高校的统一招考制度正式建立。

在随后的几年中,统一考试制度在各个高校的招生计划中经过反复的研究和试验得到进一步的强化。虽然其间受到“反右派”运动和“大跃进”的短暂干扰,但也在政策干预下及时调整。1959年,随着我国社会主义制度的正式确立和社会主义计划经济体制的形成,统一高考制度作为一项基本制度被确立和稳定。到1965年,我国高校招生考试制度逐渐健全,在不断的改革中平稳运行。文化大革命后,统一高考制度被废除长达十一年之久,直到1978年恢复统一高考。

统一高考制度的建立,是当时特定社会政治背景下的产物,在中等教育尚

十分薄弱的情况下,统一招考使高等学校招收了合格、足额的后备人才,成为培养国家干部、迅速发展国民经济的有效途径。对课程改革来说,统一的高考制度,一方面意味着建立了同一把尺子来度量学生的课程学习结果,另外一方面,因为客观上存在的“考什么、教什么”的文化属性,全国一张卷的统一高考模式也保障和加剧了课程的整齐划一。这种以统一促进规范的改革思路也直接影响到中小学教育各方面的改革,统一的高考制度与统一的课程教学制度、教研制度共同形成了改革开放前教育发展的大一统特征。

二、40 年课程改革的四个发展阶段

改革开放 40 年的课程改革发展并不是等速的,也不是以同一个“加速度”在发展。而是存在着一些对推动课程改革起着关键性作用的里程碑事件,这些里程碑事件也简单地把 40 年课程改革划分成了四个发展阶段。

1. 拨乱反正时期:1978-1985 年

文化大革命”期间,课程改革也收到“左”的政治运动的频繁冲击,其中影响最大的是,它走到了“否定知识、取消教育的极端,从而使教育事业遭到严重破坏”。^[20]当时,强调“开门实践”,要用“社会大课堂”取代小课堂,学生要在大量的、直接的生产劳动和政治活动实践中学本领。《人民日报》也发表社论《中小学复课闹革命》,提出:“复课闹革命,复的是毛泽东思想的课,上的是无产阶级文化大革命的课。上课,主要是认真学习毛主席著作和语录,学习有关无产阶级文化大革命的文件,批判资产阶级的教材和教学制度,同时,应该用必要的时间,中学学习一些数学、物理、外语和必要的常识,小学学一些算数、科学常识。”传统科目在学校课程体系中基本被取消或明显边缘化,“三机一泵”纷纷成为了很多学校的主要的学习内容。

1978 年之后,这种趋势得到了扭转。1978 年 1 月,教育部颁布了《全日制十年制中小学教学计划试行草案》。这是自 1966 年以来第一个全国统一的中小学教学计划,因而具有深远的历史价值和显著的教育意义。以此为起点,课程领域内的拨乱反正工作全面展开。

1978 年《教学计划》最为显著的特点是恢复了学术性科目在学校课程体系中的主体地位。它规定“小学设课 8 门,即政治、语文、数学、外语、自然常识、体育、音乐、美术。中学设课 14 门,即政治、语文、数学、物理、化学、外语、历史、地理、生物、农基、体育、生理卫生、音乐、美术”等课程。在学制设计上,规定:“全日制中小学学制为十年制,小学五年、中学五年。中学五年按初中三年、高中二年分段。统一为秋季始业。”接着,1978 年 9 月,教育部颁布的《全日制中学暂行工作条例(试行草案)》、《全日制小学暂行工作条例(试行草案)》中,也规定“全日制中学初中阶段设置语文、数学、外国语、政治、历史、地理、生物、物理、化学、生产知识、生理卫生、体育、音乐、美术、劳动等课程。高中阶段设置语文、数学、外国语、政治、物理、化学、生物、生产知识、历史、体育、劳动等课程。”“全

日制小学设置语文、数学、政治、常识、体育、音乐、美术、劳动等课程。”

1981年颁发的《全日制五年制小学教学计划》、《全日制六年制重大中学教学计划》、《全日制五年制中学教学计划实行草案修订意见》，以及1984年《全日制六年制城市小学教学计划》、《全日制六年制农村小学教学计划》的几个文件，在此基础上进一步发展，逐步重建并完善了中国特色社会主义中小学课程体系。其中很多基础性的制度架构，直到今天依然保持着。

2. 改革“四梁八柱”搭建时期：1985-2001年

这段时期最突出的特征就是颁发了一系列重大的基础性制度安排，为后续课程改革搭建了“四梁八柱”。

标志这个时期开始的一个关键性事件是1985年中共中央颁发了《关于教育体制改革的决定》。该决定指出，由于我国幅员辽阔，经济文化发展很不平衡，义务教育的内容应该因地制宜，有所不同。从此，实行国家统一基本要求下的多样化成为了中小学教材建设开始的方针。接着，“一纲多本”以及与此相配套的编审分开、实行教材审定制度等一系列政策开始出台。1986年国家教委立刻成立了全国中小学教材审定委员会，建立了审查制度，并于1986年规划了小学9套教材，初中8套教材。1986年的《义务教育法》总共18条，把教科书审定制度予以法律确认：“国务院教育主管部门应当根据社会主义现代化建设的需要和儿童、少年身心发展的状况，确定义务教育的教学制度、教学内容、课程设置，审订教科书。”实行“一纲多本”，实现教科书编审分开制度，推动教科书多样化，是这40年课程改革的一个重要成就。其历史发展的基础，就是从这里起步的。

素质教育的提出是40年课程改革历程中的又一个里程碑事件。1993年，中共中央颁发了《中国教育改革和发展纲要》，提出要由“应试教育”转向全面提高国民素质的轨道，面向全体学生，全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质，促进学生生动活泼地发展。1998年，教育部颁发了《面向21世纪教育振兴行动计划》，明确提出了实施“跨世纪素质教育工程”，整体推进素质教育，全面提高国民素质和民族创新能力。1999年，中共中央国务院又颁发了《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，标志着推进素质教育成为了国家意志。

自此之后，在所有关于推进素质教育的主要政策文件中，课程改革都是其中一个重要的内容，同时，对课程改革的定位和目标也都是放在素质教育的旗帜下进行的。一系列指引着后续课程改革核心理念和主要思想也都是在这个时候开始提出的。如在《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》这份文件中，明确提出了要“调整 and 改革课程体系、结构、内容，建立新的基础教育课程体系”。新课程改革还提出要“试行国家课程、地方课程和学校课程”，以及“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。要增强农村特别是贫困地区义务教育的课程、教材与

当地经济社会发展的适应性。促进教材的多样化,进一步完善国家对基础教育教材的评审制度。积极推进教学改革,提高课堂教学的质量,国家和地方要奖励并推广符合素质教育要求的优秀教学成果。”这些都成为了课程改革的基本原则及主要工作内容。

3.“新课程”时期:2001-2014 年

在经过 10 多年的“四梁八柱”搭建之后,2001 年教育部正式颁发了《基础教育课程改革纲要(试行)》,正式拉开了被认为是改革开放以后规模最广、力度最大、影响最为深远的新一轮基础教育课程改革。这次课程改革被认为是建国后第八次课程改革,经常被称为“新课程”。

与这份课程改革的指导性纲要同时,教育部印发了 18 个学科的《课程标准(实验稿)》。同年 9 月,全国就有 38 个国家级实验区进入课改实验。2002 年秋季有 10%-15%左右的小学和初中学生进入新课程实验,2003 年秋季将达到 35%左右,2004 年达到 65%-75%左右,至 2005 年秋季,原则上所有的义务教育阶段的学生都进入新课程实验。

普通高中的课程改革也在同期但不同步地进行。2001 年 7 月改革开始启动;2003 年 3 月,教育部公布《普通高中新课程方案》和各科《课程标准》(实验稿),其中政治课程标准于 2004 年公布。2004 年,山东、广东、海南、宁夏作为第一批省份进入高中课程改革实验;2005 年,江苏进入实验;2006 年,浙江、福建、辽宁、安徽四省和天津市进入课程改革实验;2007 年,北京、陕西、湖南、黑龙江、吉林等 5 个省市高一新生进入新课程实验。短短三四年时间,包含主要的教育、政治、经济大省的共有 15 个省市进入普通高中课程实验,并马上铺开到全国其他省市。

这是一场雄心勃勃的课程改革,从实践影响层面来看,它都远远超越传统的课程的范畴,而是中国基础教育界几十年来少有的、一次全面的、系统性的教育改革。这可以证之于这次改革所提出的改革目标。在这次课程改革的纲领性文件《基础教育课程改革纲要(试行)》中,改革者明确提出了涵盖课程、教学、评价和管理等范畴的六大改革目标。也因此,在 2001 年之后,“新课程”几乎成为了整个中小学教育改革的代名词,也是人们对素质教育最直观的感受。“新课程”也因为它的若干突破性理念和举措,引发了大量的争议和质疑。2010 年颁发的《教育部关于深化基础教育课程改革,进一步推进素质教育的意见》对课程改革的重要性、主要成就和挑战做出了明确意见。

首先是深化课程改革意义重大。指出“基础教育课程是国家意志和核心价值观的直接体现,承载着教育思想、教育目标和教育内容,在人才培养中发挥着核心作用”。也指出“深化课程改革是提高国民素质、建设创新型国家和人力资源强国的战略举措,是落实科学发展观的具体体现,是推进教育现代化的重要内容,对于确保每一个孩子接受高质量教育、促进教育公平具有重要而深远的意义”。

其次是基础教育课程改革取得显著成绩。文件指出“基础教育课程改革促

进了先进教育理念的传播,带动了基础教育的整体变革,为全面推进素质教育发挥了重要作用,取得了明显成效。”

最后是基础教育课程改革仍然面临严峻挑战。“从总体上看,受相关制度、政策的制约和社会环境的影响,课程改革还面临着许多困难和问题。各地课程改革工作的推进不平衡,一些地方和学校对于课程改革在全面推进素质教育、提高教育质量、培养创新人才等方面的战略地位认识不到位;学校办学条件不足,教师队伍建设有待加强,课程资源、专业支持力量等服务保障体系较为薄弱;与课程改革相适应的考试评价、管理制度不配套;课程教材体系有待进一步完善。”

4.全面深化课程改革时期:2014 年——

标志这个时期开始的一个关键性事件是 2014 年颁发的《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》。这份文件对这几年的课程改革作出了若干顶层制度设计。其中至少三方面的变化,让我们感受到课程改革进入了一个全面深化的阶段。

首先是提出研究制订学生发展核心素养体系和学业质量标准。至此,核心素养成为了课程改革的重要理念,“新课程”提出的三维目标的概念逐渐退去,“基于核心素养”成为了教育界的热词。

其次是提出要对课程方案和课程标准进行修订,并且提出要“依据学生发展核心素养体系”来完善中小学课程教学有关标准。表示教育部将在总体设计的基础上,先行启动普通高中课程修订工作。2017 年底,各科《课程标准》经过有关部门审定通过。同时,着手启动义务教育阶段的课程方案与课程标准修订。这都标志着新一轮课程改革的开始。

第三是对三科教材进行统编。这份文件明确提出“教育部将组织编写、修订中小学德育、语文、历史等学科教材”。国家教材委员会于 2017 年 7 月 4 日正式成立,由其统筹指导和管理全国的教材工作。教材局局长郑富芝在 2017 年 8 月 28 日的新闻发布会上说“在中央的决定当中,还有一件非常重要的事,非常具体,强调要重点编好中小学三科教材,要实行国家统一编写、统一审查和统一使用。”这是一项非常重要的制度变更,会对后续的课程改革产生极为深远的影响。

三、40 年课程改革主线与主要成就

课程是国家认为学生需要学习的知识。课程改革就是重新选择、分配和传递合法知识的过程,因此,任何课程改革背后都隐含着决策者对“什么样的学生在什么时候应该学习什么样的知识”的认识变化。国家如何选择被认为是合法的知识,并编排、分配这些知识,这历来被看作是分析国家权力结构及其变迁的重要窗口。改革开放 40 周年中国发生了翻天覆地的变化,社会变化极为深刻、复杂。这种变化必然也应该会体现在这 40 年的课程改革历程上。由此可

知,40年中国改革开放的历史发展逻辑和规律不可避免地会反映和投射到课程改革的历史进程中来。

结合中国改革开放的历史叙述以及这40年课程改革的主要关键历史事件,可以看到,40年课程改革始终围绕着一线改革红线进行的,那就是怎么从开始的学什么、学多少、怎么学都是国家统一定制,到逐渐允许各地各校各老师根据情况进行有针对性的选择课程内容和进度的发展之路。简而言之,这40年课程改革就是从整齐划一逐渐走向多样选择的过程。这个成就主要体现了五大方面。也可以说,正式这五方面的发展支撑,才有了中国课程从整齐划一走向多样选择的发展之路。

1.对课程的认识不断拓展、深化和丰富

课程改革实践的持续推进、深化与转型无不肇始、导源于人们课程认识或课程理念的不断突破、建构和创新。甚至从某种程度上来说,若没有人们对课程本质认识不断丰富与拓展,课程改革实践也就难以涌现出轰轰烈烈的变革图景。课程改革是在素质教育的旗帜下进行的,但对于什么样的课程体系才是符合素质教育要求的,人们的认识也是逐渐深入。

改革开放40年,我国的课程理论研究和实践变革迎来了一段亘古未有的“光辉岁月”,并呈现出越来越蓬勃的发展劲头。回顾40年来我国课程建设的发展历程,尤其是伴随着2001年新一轮基础教育课程改革的启动和实施,我们对课程的体认、理解与阐释日趋多样、充盈和丰富。在这个过程中,钟启泉等“课程人”做出了不可磨灭的历史贡献。

40年间人们对课程认识的拓展深化主要体现在三方面,首先是对课程内涵和外延的认识逐渐深入。认识到课程包括学科和活动两部分,再到树立“大课程”观,把课程改革作为核心推动整个基础教育体系的变革的关键政策工具。其次是对课程目标的认识不断升级,从重视“双基”到强化“三维目标”再到培育“核心素养”,可以看出人们对课程所肩负、承载的不同教育使命以及价值差异所在。对目标认识的深化,其实反映的就是人们对课程改革在培养“四有新人”以及社会主义建设者和接班人中的角色和作用认识的深化。最后是对什么样的课程结构更为合理的认识愈趋清晰。认识到学校课程应该包括地方课程、校本课程以及综合实践活动课程,就为地方和学校进行特色化的课程开发,进而真正赋予课程决策权利创造了条件和契机。这些认识理念的突破发展为40年中国课程逐渐从整齐划一走向多样选择提供了坚实的认识基础。

2.泾渭分明的课程壁垒逐渐淡化,课程知识结构持续优化

课程改革首先是知识选择的问题,即要把国家认为最有价值的知识纳入课程体系,并以一定的科目结构来编排,要求学生学习。在经典的课程体系中,哪些是课程知识,即可以进入学校课程体系,哪些不是课程知识是很清楚的,而且即使进入了课程知识体系,某个知识是属于哪个学科的也基本上是泾渭分明的,即不同类别的知识存在着一个严格的课程边界。用伯恩斯坦的“分类”概念来看我国改革开放40周年的课程改革之路,有一个特征是比较清晰的,

那就是我国的课程逐渐从原来的强分类走向弱分类的过程,这主要从三个方面体现出来。

首先是学生生活经验越来越多地进入学校课程,课程内容与学生生活联系日益紧密。一方面,地方性经验和个人经验等生活知识都通过校本课程、综合实践活动等课程找到了合法的渠道进入课程体系。另外一方面是传统的学科课程开始接纳、融合生活知识,即强调课程“生活化”,并将其作为学科课程改革的基本理念和要求固定下来。如语文课要“结合学生的生活经验来组织教学”;“从生活经验中学习数学”、英语课中“开发利用学生的生活经历作为课程资源”等,作为学校课程的基础,学科课程源源不断吸纳学生个人经验,使得个人知识与学科知识不断融通对话,学生生活经验不断被纳入学校课程,推动学校课程的整体改革。

其次是科目间知识壁垒慢慢开始打破,过于强调学科体系的课程结构开始打破。课程壁垒不仅指在哪些知识可以进入学校课程这个维度上存在区隔,也还存在学校课程内部是否有明显区隔的问题,也就是科目知识的分类、区隔是否泾渭分明。改革开放以来,学校课程体系内部壁垒不断松动。一方面进入课表的各个科目之间发生着变化,科目知识之间的壁垒逐步打破,某一知识不再单一、固定地归为这一学科或另一学科,科目之间的界限逐渐突破。另一方面特别改革将课程整合不断深化,科目间的知识融合、整合程度进一步加强,走过了从教学方法改进到课程整体变革的历程。

最后就是形成了更加均衡的科目知识结构,德、智、体、美等方面协调发展的思想在课程体系上的体现更加充分。各类知识的进入让学校科目设置更加丰富多元,促进课程结构的均衡。而进入学校课程中的各类科目,在课程发展中比重变得更加均衡;不同课程形态也均衡分布,单一课程模式统领课程体系的局面不再存在。语文、数学、政治三科最为稳定的三门科目,其权重也在不断调整,选择性逐渐增强。还有一些科目随时代发展不断变迁,比如“教育与生产劳动相结合”是我国学校课程建设的传统之一,与劳动相关的科目在课程计划中都占有一席之地,改革开放之后,中学阶段率先设置了“农基”课,小学在1981年的课程计划中要求设置“劳动”课。随着时代的发展,对劳动课的重视程度在不断提高,比例在慢慢增大。新课程改革后,劳动技术教育在综合实践活动中开展,比例与其他科目趋于平衡。随着信息技术的发展,计算机教育也作为劳技课的一部分内容出现,从“农基”到“技术”的变化,与不同发展阶段社会不同需求有关,更离不开对科目知识价值的认识。音乐、美术等课程比例一直占有相当的比重,并随着时代变化不断增加,与培养“全面的人”的育人目标相契合。总而言之,从学校课程编排的整体来看,不管是传统的语数外科目,还有一些自然科学类、社会科学类的课程,随着教育均衡化发展的要求,学科间的课时比例不断趋于平衡,以更好地培养学生多方面的综合能力。

3.对教学的控制逐渐放松,教师专业自主权得到越来越多的尊重

改革开放初期我国中央集权的课程体制下,由中央教育行政部门统一做

教学(课程)计划,设定课程目标、规定统一教学内容,甚至对教师的课堂教学也做出整齐的指示。但这种状况逐渐发生改变。1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》以及1993年中共中央、国务院印发《中国教育改革和发展纲要》分别明确提出“必须从教育体制入手,有系统地进行改革。改革管理体制,在加强宏观管理的同时,坚决实行简政放权,扩大学校的办学自主权……”、“教育体制改革要采取综合配套、分步推进的方针,加快速度,改革包得过多、统得过死的体制……教育体制改革要……有利于调动各级政府、全社会和广大师生员工的积极性……”这在课程改革中也得到推进落实,顶层逐渐放松控制,基层获得更多自主。应用伯恩斯坦的“构架”话语体系来说就是,改革开放四十年中国课程改革之路表现出了一种清晰的趋向,那就是从强构架走向弱构架,即国家对教学过程的控制逐渐放松,教师的课程决策权与教学自主权显著扩大。这主要体现在五大方面。

首先是从“一纲一本”到“一纲多本”,对课程内容的控制有所放松;其次是从“教学大纲”到“课程标准”,对具体教学过程的控制也开始放松;第三,设置校本课程与研究性学习课程,学校与教师获得空前的规划课程的空间;第四,政策舆论不断强调教师的课程决策自主权,“教师的教学应是富有创造性的活动”等理念得到不断宣传;第五,大力推动校本研修,国家鼓励教师生产和传播自己觉得有用的教学知识。

4.课程的选择性与适应性逐渐增强

课程改革除了选择最有价值的知识以及以最有效的方式传递知识之外,还必然面临着一个如何选择分配知识的问题。是让每个学生都学习同样的知识,还是让不同的学生学习不同的知识?就是课程知识分配的一个基本问题。我国国情决定了我们的课程必须保持相当高程度的中央集权,这也是这些年我国教育发展能够取得如此辉煌成就的一个重要经验。但也正是在这样的情况下,我们又需要特别珍视课程的选择性,珍视它对地方、学校和学生的适应性。从我国改革开放的课程改革历程来看,这个问题的答案是清楚的,那就是我们基础教育的课程在保证共同基础的前提下,日益强调课程的选择性与适应性。它一方面是整个课程从整齐划一不断走向多样选择整个大主线的其中一个表现,也是这个发展趋势的其中一个推动力。

从40年发布的系列政策举措中我们可以看到,加强课程选择性是改革的其中一个优先目标。基础教育主要包括义务教育和高中阶段教育。这两个阶段的性质略有不同,相对来说,义务教育更强调的是共通性,而高中教育则更为突出多样性。增强课程的选择性与适应性在这两个阶段的表现及推进力度、节奏也略有不同,但方向都一样的。这种选择性的增强也可以清晰地体现在语数外这三门核心学科中。除了面上的发展趋势,课程的选择性增强还可以体现在一些典型的个案上。学校层面来说,北京十一中学的做法可以代表目前公立高中所能达到的高度。从区域层面来看,浙江省也把增加课程的选择性作为推动区域课改的一个极为重要的目标。

5.课程管理日益民主和专业

管理是保障,没有管理体制、机制和制度的创新,我国课程逐渐从划一走向多样,是不可能实现的。改革开放 40 年,我国的课程管理发生了很大的改变,它一方面在配合,另外一方面也在引领甚至倒逼着我国课程的多样化改革进程。课程管理涉及方方面面,层次不一,各领域进展也不一定齐步,但总的一个发展趋势还是非常明显的,那就是它越来越民主和专业。这至少可以体现在如下四方面。

首先,从政府内部管理架构来说,权利分享的趋势日趋明显,形成了三级课程管理模式。分级管理、分工负责管理体制的形成,是我国在课程管理体制改革上取得的一项重大成果。总的来说,课程管理体制改革的方是逐步地、有指导地下放课程权力,也就是赋权增能。当然,管理权利的下放并不代表某一方权利的全部让渡或转移,而是走向了更加合理的权利共享模式。

其次,课程管理的过程、内容和方式日益专业化。开放以来,国家屡次出台文件,积极推动基础教育办学体制改革,鼓励社会力量参与办学,提高办学效益。比如民间公益组织机构逐步参与到学校课程管理中,为学校课程实施提供经费和物质条件,优化中小学的课程发展与创造能力,协调与整合课程改革管理的多重关系。企业也越来越多地参与到学校课程管理当中,出现了学校委托管理、集团化办学、课程外包等多种形式。再就是抓大放小,建立了基于标准的管理机制。

第三,在课程最主要载体——教材的管理体制上不断完善,主要成就就是“实行国家基本要求指导下的教材多样化政策”。中小学教科书出版呈现百花齐放、百家争鸣的局面,总体上促进了教材质量的提高,以及教材适应性的增强,“一大批全面体现德育要求、反映人类文明成果的教材深受广大师生喜爱”。但也面临着需要继续发展完善的问题。

第四,努力建立一套用多把尺子去衡量学生学习结果的评价制度,促进学习的评价制度逐步建立。近四十年我国在课程学习结果评价的改革,一个基本的理念就是“加强考试招生和评价的育人导向”,努力构建多把衡量尺子。首先是“拿尺子”主体的多样,即从全国统一命题到分省命题,其次是衡量内容的多样,从“唯分数”到“两依据一参考”。

参考文献:

- [1] Munslow, A. Narrative and History[M]. London: Palgrave Macmillan, 2007: 导论部分.
- [2] White, H. The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation [M]. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1987.
- [3][19] 中央教育科学研究所. 中华人民共和国教育大事记 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1984: 6, 58.

- [4] 石鸥, 吴小鸥. 简明中国教科书史[M]. 北京: 知识产权出版社, 2015: 177-178.
- [5] 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献 1949-1975[M]. 海口: 海南出版社, 1998: 74.
- [6] 魏国栋, 吕达. 教材制度沿革篇[M]. 北京: 人民教育出版社, 2004: 14-17.
- [7] [11] 尹桂荣. 新中国基础教育教研制度的历史演变与现实追求[D]. 长沙: 湖南师范大学, 2006.
- [8][9][10] 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: 210-211, 204, 201.
- [12] [14] 中国教育年鉴部. 中国教育年鉴 1949-1981 [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1984: 733.
- [13] 郭晓燕. 《五四决定》的制定、贯彻与历经的磨难[J]. 北京党史, 2001(3): 38-41.
- [15] 顾燕萍, 李政涛. 课程文化转型中教研共同体建设的校本研究[M]. 上海: 同济大学出版社, 2011: 39-41.
- [16] 聂劲松. 中国教研制度的形态演进 [J]. 湖南科技大学学报 (社会科学版), 2010(1): 128-132.
- [17] 刘海峰, 田建荣, 张亚群, 等. 中国考试发展史[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002: 333.
- [18] 刘海峰. 1952-2012: 高考建制的花甲记忆[J]. 高等教育研究, 2012(6): 78-84.
- [20] 中共中央. 中共中央关于教育体制改革的决定[Z]. 1985.

From Uniformity to Variety: The Road of 40-Year Curriculum Reform in China

KE Zheng

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai, 200062, China)

Abstract: The 40 years of reform and opening up in the curriculum is not uniform, nor is it evolving with the same "acceleration". Instead, there are some milestones that have played a key role in promoting curriculum reform, which have divided 40 years of curriculum reform into four stages. The 40 years of curriculum reform has revolved around the main line in reform all the time. That is, what to learn, how much to learn, and how to learn are from national unification to local variety—teachers from all over the country can choose course content and progress of the development according to the circumstances of the schools. In short, the 40 years curriculum reform is the process from uniformity to variety. This achievement mainly reflects five major aspects.

Key words: curriculum reform; uniform; variety; reform and opening-up

(责任校对: 李 磊)