

## 1978—2018：中国课程改革当代史

**【摘要】**1978—2018年中国课程改革当代史，依据政策文本和课程实践，以2000年为界，划分为前后两个阶段。前一阶段，1978—1985年的主要任务是教学话语的拨乱反正，1986—2000年初步确立了课程话语与制度。后一阶段新课程改革，大约以2010年为界分为实验期与深化期两部分，其间有一个转段的过渡过程。从教学话语到课程话语，是对课程改革当代史的总体刻画；这一历史线索可以简括为：“双基”——“三维目标”——“核心素养”。核心素养的理论与实践，标志着我国课程改革进入到更全面、更深刻、更科学、更系统的阶段。新课程改革具有显著的审议品格。政策、学术、实践领域不同的识见和意见，参与构成和勾勒了课程改革当代史的境脉与肌理，也是教育治理现代化在课程领域的表征。

**【关键词】**课程改革；当代史；教学话语；课程话语；课程审议；核心素养

“一切历史都是当代史。”这是克罗齐广富影响的一则命题，意味着史学范式的转换，研究者本身的精神现象成为史学的构成部分，史学更加强调史料与问题意识的结合。20世纪50年代，美国新教育史学的转向轨迹，就是问题意识对史料的运作。当然，真正的当代史是当代的（历史）。新史学范式，注重重心下移，关注精神层面，但终究会碰到史料结构性阙如的情况，从而可能流于填字游戏之弊，因此，有人对“一切历史都是当代史”命题可能伤及史学起码的真实性和客观性表示担忧。另一方面，与相对论倾向的“一切历史都是当代史”命题不同，具有决定论倾向的布罗代尔时段理论，确实有利于历史总体局面和趋势的把握，但也容易忽视“人的主体性原则”。历史是时段与场景的辩证法。对逝去的历史来说，“人去楼空”，人及其场景大多为史料所淹没，后人纵有“会心之语”，亦“不可取以论史”。但对当代史则不然，在场者的“会心之语”，客观上成为史料的组成部分。对当代课程改革的历史来说，政策制定者、理论研究者、学校、教师、学生的行为及其精神就完整地在那儿，能够为研究者所把握、体认和感知。研究者（广义的，远不仅仅是本文作者）的精神现象和问题意识本身，既构成了当代史的事实，也构成了当代史的方法，亦即我们参与并审视自己的历史。置身于课程改革的每个人，在场即事，都以“自传”的方式参与这一时段的当代史的书写，体认这一历史时段及其事件的非同凡响。所以，本文也将课程改革过程中的不同识见和不同意见作为构成这一时段历史的客观力量带入书写当中。对中国课程改革的当代史书写来说，还有另一重意义。当代中国课程具有显著的审议品

格，这是教育治理现代化的体现。通过当代史书写，能够描绘课程领域富有时代特征的教育治理现代化景象。

人们通常将建国以来的课程改革划分为八个阶段。这一阶段划分，主要依据的是教学计划、教学大纲（课程方案、课程标准）以及教材编制等一系列国家课程政策的沿革。考虑到“文本”与“实践”两个大层次上的是否均有实质性调整，有学者采取五阶段划分法，应该说是基本符合事实的。为了书写的方便，本文仍然使用八次课程改革的说法。八次课程改革，可以从大的格局上以“文革”结束为界划分为两个阶段。“文革”结束前的1—4次课程改革为第一阶段，“文革”结束后的5—8次课程改革为第二阶段。改革开放以来的中国课程改革，又可以划分为“1978—2000年”与“2001—2018年”两个阶段；由于“2001—2018年”阶段，即第八次课程改革的阶段，改革的深度广度远非此前其他阶段比拟，本文再将之一分为二，作为与“1978—2000年”并比的第二和第三阶段。

## 一、1978—2000年：从教学话语到课程话语

按国家课程教学政策沿革划分，第八次课程改革之前，1978—2000年经历了第五次、第六次、第七次课程改革。第五次课程改革可以划界为1978—1985年，其显著特征是全面教学秩序与教学内容的拨乱反正。第六次课程改革通常划界为1985—1991年，第七次课程改革则为1992—2000年。从第八次课程改革的角度回顾，这两个阶段连续性很强，可以合并为一段。这一阶段的基本特征是课程话语与课程制度的初步确立。

### （一）教学话语的拨乱反正

“文革”过后，教育工作者面临的紧迫任务是恢复和重建教育秩序。1977年9月恢复高考，教育领域进入“拨乱反正”阶段。1978年，邓小平在全国教育工作会议上要求“提高教育质量，提高科学文化的教学水平”。此后，恢复中小学12年学制（“文革”期间改为10年）。1978年9月，教育部参照“文革”前17年的相关文件，重新修订和颁发《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）》。亦由乎此，当代课程改革以1978年划界而始。所谓“拨乱反正”，从政策文本的角度考察，重新修订和颁发的中小学暂行工作条例所依据的，乃是1963年颁布的《全日制中学暂行工作条例（草案）》（中学50条）《全日制小学暂行工作条例（草案）》。“拨乱”，是就“文革”而言，无有疑问；“反正”，是把被颠倒的再颠倒过来，实际上是“返

初”。所以有学者认为选择以“文革”前的教育制度作为新时期恢复和重建教育秩序、发展教育事业的范本，是一场“未完成的拨乱反正”。但是，“文革”十年中断了教育发展的正常进程，需要做好“接续”的工作；“文革”刚刚结束，“百废待兴”是当时各行各业的实情，所以这里还有“急用”的问题；何况在当时的情况下，“返初”的政策较少思想认识方面的阻碍，便于工作快捷上道。当然，“未完成的拨乱反正”作为亲历者给出的基本判断，也给我们考察课程改革进程提供了“当代视角”。

1981年，国家经过三年治理整顿，逐渐走上了正常的轨道。这一时期，也在一定程度上包括此后一个阶段（大略为第六次课程改革阶段），课程教学“拨乱反正”的基本路径主要是恢复教学秩序、重视学科知识、回归学科本位的思路。从课程教学发展史的角度审视，这样的以学科知识为主的学科本位的思路乃是对教育自身的必须的探寻与回复。1978年，《全日制十年制学校小学语文教学大纲（试行草案）》，将语文这门课程的特点表述为“思想政治教育和语文知识教学的辩证统一”。1980年，国家对中小学的语文教学大纲进行了修订，提出“思想政治教育必须根据语文课的特点进行，必须在读写训练过程中进行”。这些，可以看出“未完成的拨乱反正”包含向前看、往前走的趋向。

## （二）课程话语与制度的确立

从1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》颁布开始，我国逐步开展课程决策权力分配的改革，进入90年代改革步伐加快。1988年，国家教委发布《九年制义务教育教材编写规划方案》，开始实施“一纲多本”的改革方案。为了推进义务教育的实施，促进小学课程与中学课程的衔接，1988年国家教委制定了《义务教育全日制小学、初级中学教学计划（试行草案）》，初中课程从中学课程中分离出去，并在教学计划中给课外活动留出固定的足够的空间。经过实验修订，1992年该试行草案更名为《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》，第一次将“教学计划”更名为“课程计划”，也是第一次在课程计划中出现了两种课程类型，即学科课程与活动课程，并第一次规定了设置地方课程。与此同时，国家教委颁发了24个学科教学大纲（试用）。这次课程改革延伸至高中，国家教委于1996年颁发了《现行普通高中教学计划的调整意见》，并于1996年正式颁发了同义务教育相衔接的《全日制普通高中课程计划（试验）》和语文等12个学科的教学大纲。高中课程计划规定，学校应该“合理设置本学校的任选课和活动课”。1993年中共中央、国务院发布的《中国教育改革和发展纲要》明确指出：“中小学教材要在统一基本要求的前提下实行多样化。”1996

年的高中课程计划也明确规定，高中课程实施国家、地方、学校三级管理体制，以共同体现高中课程“适度的灵活性”，“三级课程”的管理体制逐渐形成。

这一时期的课程，一方面强调学校教学内容中基础知识、基本技能的“双基”教育，另一方面“育人为本，实施素质教育”正逐步成为课程教学变革的主题。课程教学之于政治和政治运动的辅弼功能和工具性质逐步淡化，课程教学较快地恢复到自身状态，初步找到了自己的叙事原则、叙事方式和叙事逻辑；课程教学变革和发展的科学化民主化、制度化、专业化程度不断提高，自身建设能力和自我诉求愿望明显增强，课程教学无论是学科领域还是实践领域，其主体性都得到不断加强。

正如吕立杰所论，当代中国课程“表现出较好的层次性与过渡性，在稳定的国家发展政策的指导下，每次调整都与上一次调整有较好的衔接性”。在 2000 年《全日制普通高级中学课程计划（试验修订稿）》中，“公民素养”“实践精神”“创新能力”“择业能力”等代表 21 世纪教育精神的词汇已经出现在培养目标中了。从各科教学大纲的研制看，不断修订和完善的过程，总体上是不断趋向新的课程标准的过程。新课程标准与最后一版教学大纲，既存在跨越式的变革关系，也存在照着说的继承关系和接着说的发展关系。

## 二、2001—2009 年：新课程改革实验阶段

### （一）概述

2001 年以来的“新课程改革”，是新中国建国以来规模最大、影响最深的一次课程改革，也是当代中国课程改革的主体。其标志性文件是 2001 年 6 月 8 日教育部印发的《基础教育课程改革纲要（试行）》（以下简称《纲要》）。从政策文件的角度看，新课程改革的起始，可以上推到 1999 年。在《纲要》之前，还有三份重要文件，均对新课程改革提出要求。一份是 1999 年 1 月国务院批转教育部发布的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，一份是 1999 年 6 月颁发的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》（中发[1999]9 号），还有一份是 2001 年 5 月颁发的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》（国发[2001]21 号）。三份文件均为新课程改革开宗明义，而后两份文件正为《纲要》文本开篇作为上位文件所标举，从而与《纲要》一道被称为指导和推进新课程改革的“两决定一纲要”。

《纲要》颁布之后，2001 年 7 月教育部颁布了义务教育各学科课程标准，同年 11 月教育部印发了《义务教育课程设置实验方案》。当年秋季，首批 38

个国家级课程改革实验区进入新课程实验。此后课程改革实验区快速扩大。2003年4月，普通高中课程方案和各学科课程标准正式颁布，并于2004年秋季在4个省市开始实验。及至2012年广西壮族自治区全面实施普通高中课程改革，新课程改革覆盖全国。

国家课程标准实验教科书的编制和使用，是新课程改革的重要组成部分。20世纪80年代后期，我国中小学教科书制度由国定制转变为审定制，在国家教委的统筹规划下产生了“八套半”义务教育教科书，一定程度上形成了“一纲多本”的局面。但是，教材多样化政策的全面实施是与新课程改革相伴而生的。比较新课程改革前后，仍然可以大致地看出教科书在行政许可上“国定制”与“审定制”，组织编写上“统编”与“竞编”，内容实质上“多本化”与“多样化”，发行使用上“配发”与“选用”的分野。2001年开始陆续审查通过的义务教育课程标准实验教科书，25科213套，出版单位近80家。但普遍情形是，“教科书选用制度，基本上还是由各省或地区统一选定，真正要使用教科书的教师或学生的意见得不到尊重，多地区教育行政部门想更换哪个教科书版本就换，而不顾实际教学进程的需要”。由于教科书选用权在学校、教师层面的“落空”，“多样化”的教科书管理体制以及编写和选用机制所期待的“课程发展者和使用者之间互相协商、调适”的课程审议在实践中并没有很好实现。教科书“多样化”的编写制度，促进了教科书在自身层面上对课程标准的转换和实现。在新课程理念的引领下，“多样化”的教科书编写制度促进了新的教科书话语体系和风格，总体脱离了政治话语的统帅，也跳出了知识话语的单一体系，形成了知识话语、社会话语、实践话语、学习话语等多种话语体系的结合，促进了教师从“教教材”到“用教材教”的转变，也促进了教学方法和学习方式的变革。

关于新课程改革的基本特征与主要成就，学界及其他各方都有不少总结和阐述，内容大致相同。笔者在《中国教育改革大系·学科教学卷》中也曾总结为以下几方面：（1）基本确立了“以人为本，实施素质教育”的价值核心和目标核心；（2）初步构建起符合素质教育要求的新的基础教育课程体系，学科课程—活动课程、分科课程—综合课程、必修课程—选修课程、国家课程—地方课程—校本课程等课程结构初步形成；（3）学科与课程持续对话，进一步促进了课程教学领域的自立与自觉；（4）“自下而上”与“自上而下”互动互补的课程建设的运行机制与生态环境逐渐形成；（5）教学方法与学习方式发生深刻变革；（6）教师专业发展业已形成长效机制并取得显著成效。以上各点亦与他人识见相似，故而谨予条陈。

## （二）课程审议与实践

新课程改革具有显著的审议品格。审议最集中地反映在政策制定过程中。1999年1月，教育部基础教育司组织全国范围内的大学教育学者、学科专家、各级教研人员、中小学校长与教师代表以及关心课程的部分社会人士等组成基础教育课程改革专家工作组，对在新的形势下现行课程所面临的问题，以及已经取得的课程教学创新的经验，进行专题研究。通过申报课题、评审、签订合同等程序，向全国课程教学领域的专家招标，组建课题项目攻关小组，集中解决新课程所面临的重大课题，从而拉开了新一轮基础教育改革的序幕。课程方案和课程标准的研制过程，就是充分的审议过程，其审议的场景与具体内容，例见吕立杰2008年出版的《国家课程设计过程研究——以我国基础教育“新课程”设计为个案》一书，本文不再铺陈。

新课程改革的审议品格，不仅表现在体制层面，还表现在公共层面。正如崔允漷、王少非所论：“新课程已成为一种公共论述。历史上任何一次课程改革都没有像这一次这样引起基础教育领域内部的巨大反响，历史上任何一次课程改革都没有像这一次这样引起基础教育领域以外的人的广泛关注。”新课程改革中“钟王之争”，就是课程改革当代史构成的重要事件。关于“钟王之争”，教育学人都已经比较熟悉，毋庸赘言。“钟王之争”，乃是不同课程思想和知识系统之间的历时性与共时性的交集与冲突，构成了当代课程改革的复杂性和丰富性。在学术争论中，王策三先生为应试教育进行了辩护：“应试教育有什么不好”？“应试教育是全面发展教育的一种具体形式，也就是学生个人全面发展的一种具体形式”。这一观念与新课程改革所遭遇的应试教育的现实“合辙押韵”，是廖哲勋先生所论的“新课改运行15年中，一直存在应试教育思想的干扰”的事实在学术界的反映。可以说，“钟王之争”及其影响，为我们提供了一条明晰的学术线索，有助于我们考察、理解新课程改革中丛生的观念、意见乃至情绪。

本文重点将课程实践以及对课程实践的评议纳入审议范畴，通过对新课程改革“囚徒困境”的分析，描述和勾勒课程改革当代史构成的境况与机理。崔允漷指出：“十年声势浩大的课程改革所表现出来的种种证据表明，新课程所倡导的先进理念得到了很大程度的认同，但先进的理念与残酷的现实之间的‘两张皮’现象不是存在，而是十分严重。”以致有学者形象地将之比喻为“穿新鞋走老路”。毋庸讳言，新课程改革普遍地陷入了某种“囚徒困境”——知道推进新课程改革是好的，但如果别人不这么做而只有我们这么做，那么在应试教育的现实境遇中我们就会吃亏。有学者指出：“局部利益的驱动阻碍着教师改革理念的落实进程……他们最为担心和害怕的就是改革对学生的成绩产生影响。假如学生学习成绩下降，升学率降低，对他们而言，社会地位、教学威信随之会降低，奖金待遇

和将来的职称评定也会受到影响，甚至会影响到学校的声誉和地位，因此，他们对改革产生焦虑情绪甚至排斥。”尽管“不让改革者吃亏”是教育督导评估、教育质量监测和考试招生等相关政策制定和实施的初衷，但是像“综合素质评价”这样的中高考改革的重心还是难以避免地边缘化，“假挂钩”“软挂钩”普遍存在。“素质教育轰轰烈烈，应试教育扎扎实实”的悖论就是这一现象的形象描述。对何以如此的解释，有一类较为普遍的看法，就是新课程改革中“这些问题和阻力的出现，在很大程度上是由于简单挪用一些‘当代西方新理论’”而“不顾长期耕耘的本国基础教育课程改革实际‘土壤’去迎合西方的‘理念种子’”，从而出现了持续的关于新课程改革的“中洋之争”。“中洋之争”中，对新课程改革西方理念有余、本土实践不足的批评，也许不无道理，但要予以确证，尚需周详而深入的实证研究，仅凭“看法”和“意见”是不够的。至少这类观点，隐有二元论的风险。已有学者指出，“纵观世界，课改成功的记录非常少”，而“穿鞋新走老路”“并非中国新课程改革之独特现象”，对此，批评者怕是很难用相似的逻辑来持论以待的。我们的分析是，其一，新课程的推进长期处在应试教育的压力下，这也是“囚徒困境”所由来的脉络情境。质疑乃至反对新课程改革，恰恰可能是对应试教育的屈服。其二，课程改革从理念到实践、从政策到实施，程度不等地出现了“具体性错置的谬误”。怀特海在《科学与现代世界》一书中对“具体性的错置”进行了讨论。他所论的“具体性错置的谬误”，是指将抽象概念误认为具体实在，从而将抽象简单粗暴地“安置”于具体，带来各种各样的“错置”。但是，实在并不是概念的具体化，抽象也不是具体的简化。缘乎“具体性的错置”，理念与实践、政策与实施陷入“望而近之，近而却之”的矛盾境遇。如果我们观察一下教育行政部门统领下的中高考政策文本制定—各科考试指南编制—各科试题命制—招录工作（招录工作可以视为对考试结果的解释和应用），基本上既是一个具体而微的过程，又是一个等而下之的过程。具体而微，是工作推进的阶段和层次；等而下之，就是每向下一步，就是向“应试教育”更趋近一步。“具体而微”而又“等而下之”，就是“具体性的错置”的生动诠释。这不是中国才有的情况。许多美国教师往往在用改革的话语来谈论教学的同时，却坚持自己原来奉行的教学思想和教学方法”。抽象概念与具体实在的这样的紧张状态的缓解，可能需要两端良好的对话关系的建立，这是值得期待的更广泛的课程审议的境界，也是教育治理现代化在课程领域的重要表征。尽管我们说新课程改革中“自下而上”与“自上而下”互动互补的课程建设的运行机制与生态环境正在逐渐形成，但这还主要是值得期待的端倪与趋势。

### 三、2010—2018年：新课程改革深化期

## （一）转段过程中

2010年以来，新课程改革从实验阶段走向深化阶段。

标志性事件是：全国基础教育课程改革经验交流会的召开，新修订的义务教育阶段各科课程标准（2011年版）的颁发，以及普通高中各科课程标准（2017年版）的颁发。2009年10月教育部在南京召开全国基础教育课程改革经验交流会。《人民教育》2009年第22期刊发了题为《课程改革再出发》一文。该文对此次会议述评时指出：“经过了8年实践的课程改革，如今已进入了深化阶段。”当然，其“进入”是步骤性的，表现为过渡的状态，用交流会上有关司局领导的话说，“处在转段过程中”。实验期的课程方案均标有“实验”一词，义务教育阶段课程标准标有“实验”一词，普通高中阶段课程标准则标有“实验稿”一词，相应的教科书均标为“课程标准实验教科书”。而新的课程标准和教科书，均不再标注“实验”一词。课程标准和教科书的递变，是课程改革从实验期走向深化期的里程碑。期间，国家层面课程教材的组织机构有了重要变化。2010年4月，国家基础教育课程教材专家咨询委员会和工作委员会成立。2017年3月，教育部成立教材局。2017年7月，国务院成立国家教材委员会。

标志性的文件是：《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》（教基二〔2010〕3号）《教育部关于推进中小学教育质量综合评价改革的意见》（教基二〔2013〕2号）《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）《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》（国发〔2014〕35号）。“教基二〔2010〕3号”文件明确指出：“当前，基础教育课程改革进入到总结经验、完善制度、突破难点、深入推进的新阶段。”并对深化课程改革提出了七项主要任务。“教基二〔2014〕4号”文件对深化课程改革提出了更高的目标要求，作出了更加全面、系统的工作部署。

新课程改革从实验进入深化的“转段过程”，是一个过渡期。过渡期，既表现为工作特征，也表现为反思、调整甚至迟疑。义务教育课程标准修订、审议工作一再迟缓，从计划2004年完成，到计划2007年完成，最终至2011年12月才正式颁发。应该说，以2009年10月教育部在南京召开全国基础教育课程改革经验交流会为课程改革新阶段开端，及至义务教育课程标准（2011年版）颁发，义务教育课程标准修订、审议工作顺利开展，并且这一工作在修订、审议、决策各环节都体现了更加专业、更加民主、更加科学的特征，体现出课程改革在政策层面达到一个崭新高度。但也毋庸讳言，此前修订、审议工作一缓再缓，确实隐现不测地伴随着课改观念紊乱、课改步伐迟重的现象。过渡期的另一则显例是，



普通高中各科课程标准（2017年版）颁发之后，教育部决定尽快启动义务教育课程标准的修订工作，这样，义务教育各科课程标准（2011年版）就事实上成为了过渡方案。在过渡期，社会与学界，比较集中地对课程改革进行总结反思和批评质疑，乃至出现了站在应试教育立场批评新课程改革的意见。以宏观的视野观之，改革发展中的“斟酌”与“回旋”总是不可避免的，能够促进反思，成为政策制订与课程开发的审议品格的题中之义，成为事业发展“稳妥推进”的题中之义。当然，从实验到深化，只是政策部署和行动策略层面的描述。课程改革是变革型而不是任务型。课程改革的“实验”与“深化”，总是相互承诺、联袂而行，总是在“旅程”中。

## （二）全面深化期

要严格划分“转段过程”的起讫，是困难的。如果说新课程改革从“转段”进入全面深化期，以下三方面或可为标志性特征。

第一方面是政策系统。这在前文的“标志性文件”中已有述及。一系列文件的出台，构成了比较充分的政策系统，为全面深化课程改革提供了良好的政策环境。高考改革是这次新课程改革的重要组成部分。在2014年12月8日召开的普通高中课程标准修订工作启动会上，教育部副部长刘利民就指出：“要做好高中课程标准修订与高考改革政策的衔接，确保学和考的有机结合，增强育人效果。”国家关于高考改革一系列文件，基本构成了一个较为完备的政策系统。国家层面的相关文本是“1+（1+4）”的结构。第一个“1”是指《教育部关于推进中小学教育质量综合评价改革的意见》（教基二〔2013〕2号）。“（1+4）”中的“1”是指《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》（国发〔2014〕35号）。“4”是指《教育部关于普通高中学业水平考试的实施意见》（教基二〔2014〕10号），《教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》（教基二〔2014〕11号），《教育部关于进一步完善和规范高校自主招生试点工作的意见》（教学〔2014〕18号），以及《关于进一步减少和规范高考加分项目和分值的意见》（教学〔2014〕17号）。这4个文件的文本，均开宗明义地指出“为贯彻落实《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》”；可见，是“国发〔2014〕35号”文件的下一个位阶的落实性文本。至于所列第一个的“教基二〔2013〕2号”文件，不应轻视，其对深化考试招生制度改革具有某种意义上的统摄功能和统领地位。新课程改革伊始，就十分重视高考制度改革。经国务院同意，教育部印发了《教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知》（教基〔2002〕26号）。这是新课程改革中小学评价与考试制度改革的纲领性

文件。如果说这份文件管的是课程改革实验期的话，那么，2013 年颁发的“教基二 [2013] 2 号”文件，就不仅是对“教基 [2002] 26 号”文件全面、大幅度的版本升级，而且是课程改革从实验期过渡到深化期，指导和推进教育教学评价改革的一份纲领性文件。

第二方面是核心素养的课程理念的提出。核心素养甫一提出，对它质疑的声音就不绝于耳，认为核心素养又是一次“折腾”，又会流于“低效”甚至“无效”。这些质疑尽管主要出现在博客等自媒体中，但有着较为广泛的基层性。按照前文对“囚徒困境”的分析，至少在客观上这是为应试教育吆喝帮腔。还有人认为，核心素养是舶来品。究其实，就政策文本看，从 1992 年首次提出“活动课程”“地方课程”，到 1994 年第一次正式在中央文件中提出“素质教育”概念，到 2001 年《纲要》中首次提出“三维目标”的课程理念，再到 2004 年第一次使用“综合素质评价”的概念，“核心素养”乃是新课程改革的发展阶段和深化形态。在课程改革当代史视域，核心素养以及学科核心素养的课程理念，既是理论和实践的重要突破，也是理论和实践的逻辑必然。其一，承继新课程改革的三维目标的课程思想而来，又比较好地纾解了三维目标因为表述上的三维“分列”而容易导致的理解和实践中三维“分裂”的窘困。其二，兼容了教育目标、课程目标、教学目标，庶几可以平缓人们对实验版课程方案和课程标准的执其一端而莫衷一是的纷争。其三，兼容教育目标、课程目标、教学目标，并没有带来内涵的泛化，反而更加聚焦作为学习主体的学生成长与发展的内在性和内生性，将会进一步深化教学方法和学习方式的变革，深化学校内部的组织变革和文化变革，具有强劲的理论力量与实践力量。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》第一次在国家正式文件中将核心素养放置到全面深化课程改革的关键位置。正如张华所论，核心素养是新课程改革的“再出发”。

第三方面是普通高中各科课程标准（2017 年版）的颁布。从本次课程标准颁发之后将尽快启动义务教育阶段课程标准的修订的决定看，普通高中课程标准（2017 年版）对课程改革的引领性、影响力是全局性的，不独是普通高中阶段。一方面，新的普通高中课程标准，是实验版的精修版本，相较于 2003 年实验版课程标准和教科书，立意更高、更科学、更实用。例如，课程衔接问题，在实验版的课程标准和教科书尚有不完备的地方。“教基二 [2010] 3 号”文件、《教育部关于 2013 年深化教育领域综合改革的意见》（教改 [2013] 1 号），尤其是《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），将课程衔接作为深化课程改革的基本要求和主要任务。普通高中课程标准（2017 年版），比较好地解决了这个问题。以历史课程标准中的“如何整合”为例，2017 年版课程标准提出了“加强历史横向联系的整合”和“凸显历史纵

向联系的整合”的方法和示例，方便教师在教学中理解对各类教学主题的整合方式。另一方面，新的普通高中课程标准，更是实验版的升级版。“学科核心素养”“学业质量标准”是新的高中课程标准的两大突破性成果，强化了高中课程的育人目标和学业要求，进而引发了课程结构、课程内容以及教学的一系列变化。关于“学业质量标准”，杨向东在给教育部官网的撰文中指出：“核心素养导向的学业质量标准明确界定了学生核心素养的发展阶段及其具体特征，有助于突破现有考试过于注重碎片化知识和标准答案的窠臼，引导命题和评价人员构建指向核心素养的评价框架，为我国中高考命题的内涵变革提供理论框架和水平依据。学业质量标准将促进学校重视不确定性的（跨）学科探究主题和基于现实社会实践的日常评价活动，通过多种途径或方式收集学生多方面证据，实现对核心素养发展水平的合理评价。”实验版的课程方案和课程标准，包括2011年版义务教育各科课程标准，关于类似“学业质量标准”方面内容的表述，仅仅是原则性的、泛泛的，可以说“学业质量标准”填补了此前课程方案和课程标准在这一方面的空白。正如崔允漷、王少非2005年的论文所指出的：“课程改革是教育改革系统工程的一个部分，其成功受制于诸多因素，需要很多相关的配套制度的支持，但当前课程改革的配套制度建设工作滞后现象比较明显。比如高考、中考制度、学校效能监测制度、教育质量监测和问责制度、教师教育制度、经费保障制度等等对新课程推进十分重要的制度，有些严重缺位，有些延续很多年，有些尽管在改革，但力度相当有限。这些都极大地限制了新课程的有效推进。”因此说，“学业质量标准”乃是新课程改革更加深入、更加科学、更加系统的明证。“学业质量标准”既基于“学科核心素养”，又对“学科核心素养”发挥了独特的解释、实现和保障功能，构成了较为完整的体系。

### 三、结语

从教学话语到课程话语，是对课程改革当代史的总体刻画。这一历史线索可以简略为：“双基”—三维目标—核心素养。其中，从“双基”到三维目标带有转折关系，从三维目标到核心素养则主要是递进关系。第五次到第七次课程改革，教学论勃兴，各种教学流派纷纷兴起，为新课程改革打下了基础。期间，“课程（论）”的意识也日趋深厚并渐有成果，及至新课程改革以来形成了大发展、大繁荣之势。新课程改革，更多从课程立场关注和实践教学和学习，从而超越学科中心主义，为课程改革打开了新的视界。教师正在成为课程的开发者、研究者，学生学习的主体性得到重视和加强。课程意识、课程能力、课程文化等成为新课程改革的理论视点和实践议题。陈桂生先生在1999年就指出：“从‘教学改革’

到‘课程改革’的转变，隐含着从‘教学论概念系统’到‘课程论概念系统’转换的取向。这是一次意义深远而迄今尚未被人们充分理解的变革。以‘课程论概念系统’代替‘教学论概念系统’，是当代教育改革中的一种趋势。”这一“转换”，在新课程改革中已逐渐成为现实。有人批评新课程改革淡化了教学，从新课程改革深化期“核心素养”“学科核心素养”“学业质量标准”的系统建构来看，此类批评是缺乏学理和实践凭证的。“核心素养”“学科核心素养”等一系列理念、理论和实践，显示了我国课程改革已经初步摆脱了教学发展方向上“每20年就会在欧洲发生一次”的在控制导向与自由导向之间来回的钟摆现象。这是中国课程改革当代史弥足珍贵的重要成果。