

► 理 论

LILUNPIAN

篇



一、 研发卓越课程

—— 2013 年新教育实验年会主报告

朱永新

如果把教室比作河道的话，课程则是水流。两者相得益彰时，才会有教育的精彩涌现。有了课程的汨汨水流，田间地头也可以成为教室的延伸部分；课程的水流枯竭了，精心布置的教室也会成为禁锢生命发展的囚笼。课程的丰富性决定着生命的丰富性，课程的卓越性决定着生命的卓越性。十多年来，新教育人研发了一系列卓越课程，在课程的理论与实践方面进行了许多有益的探索。现在，我们有必要进行系统的总结与反思，言说和探讨新教育的课程论，为新教育的下一轮发展提供一个卓有成效、科学先进的课程理论的基础。这，也是本次年会的一项重要任务。

► 一、 课程与卓越课程的概念界定

什么是课程？

很多时候我们一线教师更愿意用一种描述性的语言来表示自己对课程的理解，譬如有的新教育人可能说：

“请花木公司把学校种满花草树木，这与课程无关；让学生从种子或幼苗开始，进行种植、培育，这会成为课程的一部分。”

“请装潢公司把学校打扮得琳琅满目，贴满名人像和名言警句，这与课程无关；把一堵白墙交给孩子，却可以成为一个课程的起点。”

“校园墙角的一丛苔藓或一株蒲公英，都可能是一个卓越课程的契机。”

“朗读背诵唐诗宋词算不上新教育课程，在一组古诗词中遭遇活生生的人，古代的农人、旅人、诗人，以及今天因此而生活在古典语词温度里的我们，才是新教育课程。”

.....

当我们作这样的描述时，我们对课程与新教育课程这一概念，或许还没有透彻地把握，但其实已经有了一个先行的领会。

在我国古代，“课程”一词合用，现在可查的是唐代孔颖达在《五经正义》里注释《诗经·小雅》时所说的“教诲课程，必君子监之，乃依法制”。比较接近现在“课程”意义是朱熹在《朱子全书·论学》中关于“宽著期限，紧著课程”“小立课程，大做工夫”的表述。这里的“课程”一词，显然指的是课业及其进程。

在国外，课程（Curriculum）一词是从拉丁词“Currere”派生出来的，意为“跑道”（Race-course）或“道路”（Career），也有“沿着跑道奔跑”的意思。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的路线”或“学习的进程”（Course of study），简称学程。英文 curriculum vitae 则不是说学校的课程，而是人生的履历了。17 世纪的教育家夸美纽斯在他的《大教学论》中，曾经要求“把一切知识教给一切人”，最早涉及课程的概念。1859 年英国教育家斯宾塞（H. Spencer）在《什么知识最有价值？》一文中也谈到了课程的问题。但是，他们都把课程理解为知识或学科。

现代意义上课程理论的出现，一般认为是以被称作“科学教育学的奠基人”“现代教育学之父”的弗里德里希·赫尔巴特的“五段教学法”为奠基、以杜威的《儿童与课程》（1902）和博比特的《课程》（1918）为标志。此后，尽管课程理论层出不穷，但是有两种理论最为流行，一种是以拉尔夫·泰勒（“现代课程理论之父”）和希尔达·塔巴为代表的线性课程观，他们认为课程是一种行动计划或一种书面文献，包括设计目标到评价目标是否实现的不同阶段。

另一种是以杜威、卡斯威尔和坎贝尔为代表的经验课程观，他们把课程理解为“儿童在教师指导下所获取的所有经验”（尤其是杜威的“经验”和“历程”（Process）两大思想和概念，深刻而深远地影响了现代教育课程理论的发展和进程），也就是说，学校里发生的所有事情，乃至校外的事情，只要是有计划的，都可以视为课程的组成部分。

从全球视域来看，这两种课程思想是全球教育课程思想和理论的主流。这两种课程思想的融合，构建了现代课程理论的基础。

而我国的新课程改革，也在很大程度上吸收了这两种教育思想和理论的成果，比如 2001 年我国颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》与 2002 年颁布的《教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知》等文件，明确界定了我国教育发展的两类目标及其内涵——基础性发

展目标和学科学习目标，而这两类目标正是以上两种教育课程思想和理论的具体化和操作化。

作为这两种观点的融合，当前作为共识的课程意义，一般是把课程理解为：为了实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。（顾明远主编《教育大辞典》，第257页。）

我们比较喜欢课程最本初的比喻，即称课程为道路和“沿着跑道奔跑”。如果把此刻的教育作为我们教育的“起点”，那么“教育目的”就是一个终点或阶段性终点。在起点与目的地之间的这段道路和“历程”（Process），就是我们所说的课程。

在我国，课程可以从研发的主体和类型来分类。从课程研发的主体来看，有国家课程、地方课程和学校课程三类。国家制定中小学课程发展的总体规划，确定国家课程的门类和课时，制定国家课程标准，宏观指导中小学的课程实施。在此基础上，鼓励地方开发适应本地区的地方课程，学校研发适合本校特点的校本课程。

从课程研发的类型来看，有学科课程、活动课程、综合课程和隐蔽课程四类。学科课程传统上分为工具学科（语文、数学、外语）、社会学科（思想品德、政治、历史、地理、社会等）、自然学科（自然、生物、物理、化学）和技艺学科（体育、音乐、美术、劳动技术、职业指导等）。活动课程一般分为实际操作、文艺创作、游乐表演、调查研究和交流探讨等方式。综合课程以跨学科融合为基本特征，可以分为知识本位的综合课程和社会本位的综合课程。隐蔽课程是相对上述显性课程而言，学生在学校情景中所获得的，在学校政策及课程计划中未明确规定的、非正式和无意识的经验。隐蔽课程具有隐含性、不确定性、强制性和持久性等特点。据统计，在义务教育阶段，学科课程占到总课时的近80%，而工具性学科占时超过50%。

严格地说，新教育认为的课程，不限于学校教育的范畴，而是以家庭教育为根基、学校教育为主干、社会教育为辅助、自我教育为根本的全方位全过程。而课程最本质的特点，则是教师与学生双方的生命体验。师生共同经历的课程，不是一堆知识的罗列，而是通过他们的共同生命体验，成为有德行、审美、情感和能力强的人。

也就是说，小到一次治疗、一个事件，大到一个人的一生，只要我们的教育者带着明确目的，自觉地去设计和应对，它就能以课程称之。或者说，有愿景与计划，有行动与策略，有穿越的事实，有一个或好或坏的结

果，这就能称之为一个课程。显然，这个意义上的课程必然是相互包含的，是相互参透的。

我们比较喜欢课程最本初的比喻，即称课程为道路和历程。如果把此刻的教育作为我们教育的“起点”，那么“教育目的”就是一个终点或阶段性终点。在起点与目的地之间的这段道路和历程，就是我们所说的课程。只是，我们强调这段道路两旁的风景，也是道路的一部分，并且是重要组成部分。

因此，这段道路的意义，绝不仅是为了抵达目的地，而是行走过程中的每一步，都指向未来（目的），同时也指向当下（风景）。从这个意义上说，当下的每一步也是目的地。不唯目的，享受过程，这正是“幸福完整的教育生活”的真正来源。

因此，如果把课程定义为知识是一个“点”，定义为道路是一条“线”，那么，新教育所说的课程，应该是一个“面”。

因此，如果把教室作为师生生命发展的重要“场”的话，那么，课程本身就是赋予师生生命成长的重要能量。课程作为生命成长的能量，通过课堂内外的叠加，学校家庭的碰撞，以各种形式互相作用，由量变而质变，最终知识与社会生活、师生生命达到共鸣而形成。

最后，一系列卓越课程使教室这个“生命场”充满活力。

所以，在我们的课程概念中，“起点”首先意味着人，意味着作为课程实施的具体对象学生，也意味着实施者自己；意味着教育要从受教育者那里开始，也意味着教师本人对于课程的理解。而“终点”，则意味着课程目的的实现程度；意味着师生生命的发展程度；意味着社会与国家诉求的落实程度。而居于二者之间的，是历程、是计划、设想、方法、途径、资源、评估、修正……这三者合起来，就是我们所说的课程。

简言之，在我们的课程意蕴中，起点处，是活生生的人，是人的问题，是人的各种可能性；终点处，还是人，是人的问题的解决，是人的幸福完整的实现。

活生生的人，并非单指学生或教师，而是师与生。从某种意义上，教师与学生是一枚硬币的两面，是两位一体：没有教师，学生的学习无从谈起；没有学生，教师的存在失去意义。教育中所有遭遇的问题，既是学生的生命难题，也是教师面临的生命难题。

新教育实验有一个项目叫“读写绘”，它所提供的课程研发模式，实验教师都非常熟悉。“读写绘”的起点是：不识字、不理解概念的入学儿

童，预定的过程与终点是：可以通过聆听、绘画和讲述，能不拘字词的意义浏览，能结合说话与绘画进行有头有尾的“写作”，也就是实现整体的读与整体的写。在这个模式的指导下，一线教师研发出的许多课程，卓有成效地实现了教育目标。

但是，现实中有的老师习惯于照本宣科、亦步亦趋，有的老师则强调“用教材教而不是教教材”，鼓励学生“用教材学而不是学教材”。因此，在理解课程的概念时，我们也必须了解课程与教学这两个经常被混淆的概念。

在我国，有所谓大教学论和大课程论之说。

大教学论是比较传统的观点，把课程作为教学的一部分。这是因为，长期以来，我国实行的是高度集中的课程管理政策，基础教育的课程由国家统一制定，通过“教学计划”和“教学大纲”的政府文件形式加以规定，具有至高无上的权威性。学校教学活动只是借助“教科书”（教学内容）来落实教学计划和教学大纲而已。所以，在大教学论的框架下，课程是国家的事情，教学是教师的事情。教师只是制度性课程的执行者和阐述者，无需考虑课程的问题。

大课程论则是把教学作为课程的一部分，把教学理论包容在课程理论之中。这个倾向是从泰勒等开始把课程作为一门独立的学科研究开始的。在我国，则是伴随着新课程改革的兴起而开始。从课程目标、课程标准到课程编制、课程实施、课程评价、课程管理，教学过程只是课程的实施过程而已。

我们认为，课程与教学是两个密切相关又各有重点的概念，两者互相作用，相辅相成，无法分割。没有教学，课程只是冰冷的资料堆积；没有课程，教学会成为一盘散沙。也就是说，没有教学，是有鱼无授；没有课程，是无鱼可授，两者缺少一样，都无法产生从授之以鱼到授之以渔的深刻质变。

总之，课程让知识拥有了生命的温度。课程是一个提纲。师生与之遭遇，并将生命体验融入其中时，就将其共同丰富为文章，书写出生命传奇的不同章节。课程是一扇大门。教师牵引着学生推开这扇通向世界的大门，每扇门外都有不同的风景，等待学生的继续探寻。课程是一粒火种。教师将以微弱火种燃烧为火苗，与孩子的心灵油田发生作用，最终形成智慧的熊熊火光。课程是一场地震。师生在课堂内外的剧烈互动震碎了心灵地壳，从量变到质变，最终让生命的岩浆迸发。

什么是卓越课程？如果把课程视为以活生生的人为中心，包括起点、目的地组成的道路和历程的话，那么，所谓卓越课程，就是在其中最好地完成了课程的目的，完美地实现了人的完整幸福。

有人可能会问：为什么叫“卓越”课程？“卓越”二字如何体现？难道新教育以外的课程，比如现行的国家课程就不“卓越”了吗？

我们认为，正如新教育实验提出“让师生过一种幸福完整的教育生活”，以及“书写教师的生命传奇”“缔造完美教室”等提法一样，“研发卓越课程”也是我们的一种价值追求、一种生命朝向、一个未来期待和一个庄严承诺。虽然并不意味着我们已经实现了这个目标，或者达到了这个境界，但朝向这个目标和境界乃是我们新教育人的使命与责任。

其实，对于“卓越课程”（Curriculum for Excellence）的追求是许多教育改革共同追寻的目标，也是许多课程专家所说的“优秀课程”“好课程”的意思。2002年，苏格兰政府曾发起了一场教育问题的全民大讨论。在这场大讨论中，人们提出了减少课程内容的混乱堆砌，增加学习的乐趣，更顺畅地衔接3岁至18岁阶段的课程等建议。2004年11月，苏格兰提出了一套完整的学校现代化方案，他们就把这个方案称为“卓越课程”计划。为此，苏格兰政府还设立了“卓越课程管理委员会”，出台了《卓越课程教学指导纲要》。美国近一百年以来先后出台了多项教育改革计划，课程改革一直是其核心内容，包括著名的《普及科学——美国2061计划》《不让一个孩子掉队法案》，等等。

后现代主义的课程论也提出，“需要发展一套构成好课程的新的标准”，这个“好课程”就是我们说的所谓“卓越课程”，也就是小威廉姆斯·E. 多尔所说的“一种形成性的而不是预先界定性的，不确定的但却有界限的课程”。他用丰富性、回归性、关联性和严密性四个标准描述了他心目中的卓越课程。

那么，什么是新教育实验的“卓越课程”呢？

首先，卓越课程应该实现新教育实验“让师生过一种幸福完整的教育生活”的使命。强调“教育生活”，第一层含义是“教育即生活”，而且是一种最重要的生活；另一层含义是“生活也是教育”，是一种很现实的广义的教育。新教育强调教育生活，并没有把教育低俗化、侏儒化、平庸化，而是把教育当成是一种常态，像呼吸一样自然。教育生活还强调教育的当下性，它不能脱离当下的教育生活，抽象地指向一个未来的人。强调“幸福”，是强调在学习过程中的愉悦、兴奋、激动，对未来生活的憧憬和

向往，不能够以牺牲师生当下的幸福感而追求所谓未来的幸福。但强调当下，却并不表示否定未来，否定终极性设计。强调“完整”，是强调学校应该让学生的身心灵得到和谐的发展，真善美得到全面的培育，学校只有成为汇聚美好事物的中心，只有给所有孩子无限的可能性，才能够实现真正的“完整”。所以，卓越课程应该服务于“幸福完整的人”这个终极的目的。任何一个新教育课程的研发，其目的应该指向“幸福完整”，而具体实施过程，也应该是幸福完整的，而不是痛楚与异化的。

过一种幸福完整的教育生活，是让每个学生都感受到自由阳光的轻轻照耀，使每个学生各取所需，各尽所能，各得其宜，都得到应有的发展；通过保证每个学生的幸福，保证每个学生给自己赋予生活意义的自由，来保证民族和社会的整体利益，这应该是新教育的理想追求。

其次，卓越课程应该尊重学生的身心发展规律，以学生的生命发展为本位。相对学生而言，教师是成熟的生命个体，每个课程最后的实施都会打着教师个人烙印的诠释。从课程学习的角度来看，教育者自觉地以学生的生命发展为本位，首先意味着尊重学生身心发展的内在规律。这方面，皮亚杰的发生认识论和维果茨基的最近发展区理论做了许多有意义的探索。皮亚杰强调课程的可接受性，主张通过课程让儿童在每一个阶段都能够得到实实在在的发展，由形象的具体运算，发展到抽象的形式运算。维果茨基则强调挑战学生的现有认知发展水平，帮助他们由生活概念发展到科学概念。所以，卓越课程应该最大限度地吻合各阶段儿童的身心发展特点，最大限度地开拓学生身心发展的最近发展区，最大限度地满足学生生命成长的需要。

再次，卓越课程应该经历浪漫、精确、综合三个阶段。怀特海的过程教育哲学认为，人类认知包括浪漫、精确、综合这三个循环往复、相互包涵的阶段。浪漫，就是兴发感动，就是生命面对事物的“初感觉”：困惑、好奇、美的冲击等。这种“感觉”对于最初的学习具有特别的意义，没有这种“感觉”，学习就难以为继，勉强用纪律等强制手段维持的学习，将破坏学习的美好，精确学习就会缺乏一个浪漫丰富的背景。精确，就是条分缕析，举一反三，使浪漫阶段掌握的内容更为精确，通过“对事实的详细分析”，使第一阶段的认识具体化、系统化。综合，就是摆脱细节，进入自由，脱离知识的细节而积极运用原理，脱离被动的状态而进入主动应用知识的状态。卓越课程必然同时既是全方位的，又是局部精确的。我们没有办法也没有必要穷尽一切知识，但是需要具体某个课程的深透。

凡完整地做过“农历的天空下”的老师都知道，一年的穿越，孩子们的生命事实上都发生了根本性的变化，他们变得细腻起来、雅致起来，对语言和生活，乃至对万物都变得敏感起来。所以，在有限的教育时间里，经历浪漫、精确、综合三个阶段，尽可能做到“少而透”，是卓越课程的重要特征。

第四，卓越课程应该充满惊奇，触及灵魂，生命在场。 博尔诺夫的教育人类学认为，“遭遇”在教育中具有特别的意义。本质上来说，教育无非就是一种相遇。与学生相遇，与文本相遇，与一种知识、一种解读、一种情感、一种思想猝然相遇。但每一种相遇，都应该是人与知识的相遇，人与人的相遇，应该是一个深刻的事件，而不应该是平淡无奇的故事。卓越课程，不应该是一个资料堆砌的简单拼凑，而首先应该理解为一个心灵事件、一次冲击或一系列的冲击。也许新教育实验外或处于新教育课程实施初级阶段的老师很难理解这个说法，可是深入到课程中的老师们对这一点却是深有体会的。一首晨诵的诗歌，在许多新教育教室里乃是一个事件，一本伟大童书的共读，或一场精心酝酿的生命叙事剧，就自然更是一系列扣人心弦的事件，是一系列与美好事物，与自我内在灵魂的深刻遭遇。所以，遭遇惊奇，触及灵魂，生命在场，是卓越课程的重要特征。

第五，卓越课程应该实现知识与生活、生命的深刻共鸣。 在最好的状态下，精确规划的课程应该与随机出现的教育问题紧密结合，成为一种生活方式或文化范式。新教育学校和新教育教室，应该拥有一种德性充沛、情意充沛的教育生活，课程与课程之间是彼此交织、互相渗透的，而不是用一个个补丁性课程来试图拼凑出一间教室的教育生活，以及儿童健康向上的整体人格。所以，卓越课程应该具有半隐蔽性，应该符合海明威的冰山论：“冰山运动之雄伟壮观，是因为它只有八分之一在水面上。”卓越课程在水面下的八分之七，是教师与学生以生活经验和生命体验对课程的补充。卓越课程不仅体现在学生最终的成长上，同时尤其体现在教师不断将个体生命体验融入课程之中，通过自身成长至成熟，而使得课程从资源的组织到实施都能达到成熟，并由此在这个过程中获得新的成功体验。

因此，新教育的卓越课程强调的是两者：课程内容的当时、当地，将知识、经验变为体验和历程；教者的入境、人情、入理，将体验变为生命的碰撞，师生彼此的启迪，从而教学相长。学生的生活经验和生命体验被不断丰富、不停激发，最终得到真正的成长；教师的生命体验不断被回

顾、被丰盈，最终实现真正的超越，这正是师生以穿越课程来共同书写传奇的新教育生命叙事。

► 二、新教育卓越课程的目标追求

虽然理论的意义总是被我们忘却，我们日常教育活动的一切，背后始终都有理论的影子。正如霍普金斯（L. Thomas Hopkins）在分析哲学对于课程的重要性时所提到的那样：当中学教师给学生布置了他们花六个小时都无法完成的家庭作业时，尽管教师没有意识到，实际上他们是在实践自己的哲学观；当小学老师让学生放弃学习地理而去学数学时，他（她）也是因为作出了价值选择而在实践自己的哲学观。（《课程：基础、原理和问题》第36页。）

教育目的，在研发卓越课程中是第一位的。研发卓越课程，首先面对的一个重要问题，就是我们研发课程的目的什么？我们想实现什么目标？

从课程论的角度来看，有一个完整的目标体系。这就是奥恩斯坦等在《课程：基础、原理和问题》中提出的目标顺序：

哲学观——目的——目标——具体目标。

目的是一个总的表述，为指向某种未来的结果或行为的具体行动提供框架和方向。目的是在哲学观即价值判断的基础上提出的，所以往往比较宏观，而且充分反映国家的意志，一般由国家通过法律法规或者行政性文件来规定。

目标是目的的具体化，是对蕴含在脑海里的目的的结果的陈述。如教育目的提出培养具有世界意识的公民，学校往往并没有一个特定的计划可以直接实现这个目的，这时教育目标就要相应具体化，就要组织课程让学生“认识到世界上存在着不同的国家，它们在世界大家庭中扮演着不同的角色”，要学会尊重不同文化背景的人，等等。

具体目标是目标的进一步具体化，具体目标往往是可以描述、操作和评价的目标。具体目标可以分为三个层次：一是课程计划的具体目标，提出的是各门学科（如科学或数学）在各个年级水平要达到的具体目标；二是具体课程（如生物或代数）要达到的目标；三是课堂具体目标，主要通过单元和单课计划的具体目标。

大到一个国家的课程改革，小到一位教师的课程研发，如果没有正确

的教育哲学指导，没有明确的教育目标，难以真正取得成功。

从上可见，课程从其实质而言，它或许诞生于某一个教师或专业研发人员之手，但仍然不是一个简单的学校或者教师的行为。它受教育目的与教育目标的制约，在一定的教育哲学引领下构建。

我们不妨先回顾古今中外的教育，看看它和我们今天的教育目的有多大的相似性与差异性。

所谓“成人之美”，本意是指成全别人的好事。孔子《论语·颜渊》记载：“君子成人之美，不成人之恶。”不过在中国古代，“成人”具有名词和动词的双重意义。名词意义上的成人，是指德才兼备的成熟的人，类似于英文的 perfect man；宋代陈亮在《甲辰秋答朱元晦秘书》所说：“故亮以为学者，学为成人，而儒者亦一门户中之大者耳。”以及明代李贽在《答周西岩书》所言：“且既自谓不能成佛矣，亦可自谓此生不能成人乎？”都是这个意思。所以，“成人”的境界，一直是儒家的追求。动词意义上的成人，则是指成就人的过程。因此，我们不妨借用这个成语，引申为用那些美好的教育（六艺）来培养优秀的人才（成人）。

在《论语》中，子路问孔子，怎样可以成人呢？孔子就说：“若臧武仲之知，公绰之不欲，卞庄子之勇，冉求之艺，文之以礼乐，亦可以为成人矣。”这里的“成人”，就是成为一个真正的人。孔子认为，这样的人是有知识与智慧、且不被欲望所左右的，是有羞耻之心而不辱使命的，是有实际的处世办事的能力的，拥有了这些，还要能够与社会和谐相处（礼），有极高的审美情趣（乐），这样就算得上真正的“成人”了。孔子用“六艺”来实现这样的教育目的，即礼（礼节）、乐（音乐）、射（射箭）、驭（驾车）、书（书画）、术（算术）。所以，从另外一个维度讲，“成人”就是要通过一段过程的学习来拥有这六种基本才能。这六种技艺切身性和存在感很强，和社会生活密切相关，是为活泼泼的生活而设计的，而不是抽象地去掌握生命以外的东西。

远观国外三大教育思想家，从柏拉图、卢梭到杜威，他们则分别侧重强调着人的成才、成长与传承，而当代教育的三大功能也正由此诞生。

我们也不妨考察一下苏格兰卓越课程计划中的目标与课程。在这次改革中，苏格兰明确提出了把学生培养成为“成功的学习者、自信的个体、负责任的公民和社会的积极贡献者”的总体目标。为了实现这个目标，“卓越课程”将包括“表达艺术”（从能跟随音乐牙牙学语，到掌握声乐、乐器并能自信地在人前表演，以及艺术与设计、舞蹈、戏剧和音乐等）、

“科学”（包括地理、物理、化学及当下的科学话题如食品、卫生、气候、能源等）“技术”（包括技术与社会发展，信息通讯技术，技术发展的商业背景，技术发展的计算机基础，食品与纺织技术与常识，工艺、设计、工程及制图等）、“数学”（数字、货币和测量，形状、位置和运动，数据处理、个人财务管理等）、“语言”（希腊语、拉丁语等古典语言，现代外语、盖尔语和英语）、“社会研究”（人与历史、社会，人与地域、环境，人与经济、商业，公民、创业及经营意识等）、“健康与幸福”（精神、情感、社会性及心理健康；学会负责任地作出选择和改变；掌握体育常识和运动技能；了解食物与健康的关系；防止酒精、毒品等物品滥用；性健康和亲子关系等）、“宗教与道德教育”等。

不难看出，这里八个领域的课程内容，与孔子的“六艺”，虽然时空距离如此遥远，但在精神气息上，还是有某些相通之处的。

通过回顾，我们可能会惊讶地发现：今天我们的教育目标，在相当程度上仍然可以用“成人”概括——成为一个真正的人。只是“成人”的具体内涵，可能会有所改变，侧重其中的某些因素以应对时代的特殊要求。

是不是“成人”会有一个普世的结构，即人类所有成熟的社会进行自我复制时，会带有一个恒定的普遍结构，而不是每个文化有着各自完全不同的结构？是不是课程框架也同样有类似的普遍结构？我们相信确实如此。教育目的的逻辑结构和课程结构，都具有某种人类社会的恒定性，只是具体的课程知识总具有时代性。课程内容总是即时的，也就是它必须具有现场性。哪怕同样是背诵《弟子规》，身在清朝的学生，与我们今天是意义、形态都完全不同的课程。

当然，说教育目的和课程框架具有某种人类的稳定性，并不是认为教育目的和课程没有高下之分、错对之别。事实上，任何一种表述总是历史中的表述：它既受一个社会在经济、文化等方面的制约，也受提出教育目的和课程框架的个人或团体的自身视野的局限。一个社会或个体（团体）背后的世界观，将影响着教育目的和课程系统，使结构相似的教育目的和课程框架有着迥然有别的表述以及实施。

理解这一点，就能够帮我们更好地辨析历史上各不相同的教育理论和教育形态，并在此基础上，提出自己的教育目的和课程系统。

新教育实验的目的和课程研发的目的，就是让所有实验的参与者（师生，亲子，研究者）过一种幸福完整的教育生活。这是置身当下的我们这一群人的表述，它受惠于历史，受制于时代，更受制于我们这群人的自身

视野。强调“教育生活”，是强调教育的当下性，它不能脱离当下的教育生活，抽象地指向一个未来的人。但强调当下，却并不表示否定未来，否定终极性设计。

新教育实验的“幸福完整”具备一种悖论意义：一方面，“幸福完整”不是一个外在划定的标准，而是生命本质上永无止境的自我修炼，所以它具有永不可及终点的终极性；另一方面，只要我们对异化，致力于保全生命的完整性，在我们走在“幸福完整”的道路上时，就已经企及、当下达成了“幸福完整”。

所以，我们研发课程，在课程目的上将受制于“幸福完整的人”这个终极目的，而在具体实施上，则受制于“幸福完整的教育生活”这个当下的尺度。

► 三、新教育卓越课程的理论基础

以2001年教育部印发《基础教育课程改革纲要（试行）》为标志，我国开始了一场轰轰烈烈的教育改革。新课程改革一开始就明确提出了六个改变，即改变课程过于注重知识传授的倾向，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，改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状，改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能，改变课程管理过于集中的状况。由于各级政府自上而下大力推动，社会各界广泛参与，这场以构建“新的基础教育课程体系”为根本目的的教育改革（被简称为“新课程改革”），成为21世纪中国基础教育领域备受关注的重大事件。

新课程改革是在新的课程观指导下进行的。它包括以下几个方面的内涵：儿童是课程的主体；“生活世界”是课程内容的范围；课程是儿童通过反思性、创造性实践而建构人生意义的活动；课程的学习活动方式以理解、体验、反思、探究和创造为根本；教师和学生不是课程的简单执行者，而是课程的创生者。

“新课程改革”历经10多年，积累了不少经验和教训，在相当程度上拓展了一线教师、中小学校长、教育行政人员以及教育理论工作者的课程视域和教育思维，完全可以将其视为一场以普及课程知识和唤醒课程意识为主旨的教育启蒙运动。其实，这也同样是为我们研发卓越课程奠定了良

好的理论和实践基础。

有一句话大家非常熟悉但可能总是被误解和误用：“理论是灰色的，生活之树常青。”事实上，这句话并不是否定理论的重要性，而是强调生活的完整性是任何一种理论所不能全部包含的。理论只是解决某一方面的问题，而不可能解决生活与生命的全部问题。理论总是指出生活的内部有着怎样的某种规律，但却无法指明生活本身。也因为这个原因，新教育实验重视理论学习和理论研究，但更强调：教育即生活；反思的教育生活即教育实验本身。

新教育实验研发卓越课程的理论与实践，正是在认真研读已有的各类课改文本，主动遵循《基础教育课程改革纲要（试行）》和教育部颁布的各学科课程标准，自觉借鉴新课程的学习观、教师观、评价观等相关成果的基础上进行的。在一定意义上也可以说，两者在理论和实践探索方面存在着很多交叉和互补。当然，以新教育理念和思想为指导，以多元智能、认知建构、教育目标分类三大理论为基础，以脑科学、心理学、认知学等理论为依据，我们也在努力建构新教育课程的理论模型。

由我们研发卓越课程的实践来看，新教育的五大理念，是对于“幸福完整”的具体阐释，也是课程研发必须遵循的原则。这就是：（1）无限地相信学生和老师的潜力；（2）教给学生一生有用的东西；（3）重视精神状态，创造成功体验；（4）强调个性的发展，注重特色的教育；（5）让师生和人类的崇高精神对话。这五大理念将在每一个卓越课程的完成中，经历浪漫、精确、综合三个阶段，并且这三个阶段循环往复、相互包含。

如整个小学的晨诵是个完整的浪漫、精确、综合循环；小学阶段晨诵之中的“农历的天空下——古诗词吟诵”也是一个完整的浪漫、精确、综合循环；“农历的天空下——古诗词吟诵”里面的百花课程或落花课程，又都各自是一个独立的浪漫、精确、综合的循环；每一首诗，即每一个晨诵，又独立地拥有自己的浪漫、精确、综合这三个完整的阶段。

从研发课程的心理学区规则上，我们认为，逾越学生身心发展的课程，往往事倍功半，甚至在某种意义上还会适得其反——因为一个好课程的目的不在于接受已有知识，而在于重现知识被创生的特殊时刻；而当儿童的身心没有发展到一定的阶段，这样的目标就成了不可企及的梦想。我们小心翼翼地探索着课程的可接受性，避免脱离儿童身心发展的形式主义课程。与此同时，是教育促进了身心发展，我们不可能等到儿童准备好了再进行教育，恰恰要通过教育，才能让孩子准备好。我们如此探索着课程的

积极面，课程所能触及的最远端。

课程的精彩不取决于外在的尺度，而取决于它对于具体生命、具体身心发展的促进幅度。我们评判一个课程的研发是否成功，一个课程是否卓越，我们就要同时问这两个问题：其一，它多大程度地开拓了学生身心发展的最近发展区？其二，它多大程度地吻合各阶段儿童的身心发展特点？这些强调的都是一个学生作为发展主体的内在历程。也就是说，研发卓越课程的主体固然是教师，但是课程的主体始终是学生，而且是内在的学生，是学生头脑中发生的变化。我们讨论研发卓越课程，如果没有深入地涉及儿童头脑中的微妙变化，那么我们就还只在外面的形式上打转转。

近年来，脑科学有了长足的进步，基于脑科学的认知心理学，为我们重新诠释人的认知，乃至整个人格的发展提供了新的理论工具，展示出解释和实践的新的可能性。但是，大脑对于人类来说依然是一个“黑匣子”，脑科学本身还只是一门发展中的有待成熟的学科，但就目前我们掌握的情况来看，或者可以暂时下这样的结论：脑科学的研究结果，在相当大程度上印证着我们的理论。我们也认为，所有哲学都能理解为活生生的教育理论，全部心理学、社会学理论，也在解读着教育的成因。

总而言之，就研发卓越课程而言，我们强调课程研发是一种活生生的教育生活，但从来也没有忽视理论的作用。相反，我们清醒地认识到，没有对人类优秀教育理论遗产的整体性认知和透彻性把握，新教育是走不远的。

我们从本世纪初开始的新课程改革理论与实践的探索中汲取养分，而柏拉图、卢梭、杜威、皮亚杰、维果茨基、怀特海等思想家、教育家，都有着类似的表述。我们更认为，不仅所有我们涉猎过的理论，都在构成我们的认知图式、形成我们的世界观，或直接或间接地影响着我们的课程研发，那些我们涉猎不多、但影响广泛的理论，如建构主义、解构主义、存在主义、社会批判理论、交往对话理论、后现代理论，等等，它们深刻地影响了上一世纪，并继续影响着今天人类思想，也都如蝴蝶效应一般，在我们的课程研发中必然地有所渗透。

但是，我们永远牢记：理论是单色的。生活与生命，才具备包涵一切色调的完整性。知行合一。回到生活中去，在生活中创造，这是我们力图汲取一切理论，最终超越于任何单个理论的最重要原则。

► 四、新教育卓越课程的体系构架

不同的教育理论流派和不同的课程改革理论，都会对自己的课程体系提出构想并且付诸实施。

如前面提到的苏格兰的八个领域的课程内容就是如此。其中“技术”课程的学习，就是要努力使学生理解不断发展的科学技术在社会中的影响和作用；运用技术改善自己和他人的生活，保护环境；获得技能和信心，能在家庭内外运用科学技术；具备判断科技产品和服务的价值与作用的能力，成为信息化的消费者和生产者；能就环境、可持续发展、道德、经济和文化等问题作出合理的选择；理解信息通讯技术对苏格兰地区乃至全球的作用；发展科技思维，认识工程技术的本质以及技术与科学之间的联系；体验与工作相关的学习，为终身学习、专门研究及未来职业打下坚实的基础。而“健康与幸福”课程的学习，则应使学生从中获得信心、独立思考能力、积极的态度和性格。同时，能够体验挑战和快乐；体验自己健康生活和活动的积极方面；运用在智力、情绪情感、社会和生理方面获得的技能追求健康的生活方式；成功地过渡到教育的下一阶段；养成终身受益的健康生活习惯，推动下一代的健康与幸福。

华德福的课程体系也颇具特点。在《做适合人的教育》一书中，我们看到了华德福教学大纲涉及的课程是非常具体而微的，如“水彩画和绘画”“形线画”“语文”“文学”“宗教”“本地情况研究”“历史”“地理”“数学”“外语”“现代语言”（英语学校中的德语和法语）、“古典语言”（希腊语和拉丁语）、“科学和自然知识”“优美诗律”“音乐”“艺术”“手工”“体育”“勃斯麦体操”“木工”“园艺”“速记”“测绘”“急救”“技术”，等等。这些课程的安排体现了斯坦纳关于人的发展的基本假设。他认为，人类活动的三个主要领域反映在童年的三个年龄阶段中，差不多每个阶段为七年的时间。其中第一阶段的假设：世界是善的；第二阶段的假设：世界是美的；第三阶段的假设：世界是真的。所以，在不同的阶段，道德教育、艺术教育和科学教育应该各有侧重。

新课程的课程框架体系也有不同侧重。小学阶段以综合课程为主。低年级开设品德与生活、语文、数学、体育、艺术（或音乐、美术）等课程；中高年级开设品德与社会、语文、数学、科学、外语、综合实践活动、体育、艺术（或音乐、美术）等课程。初中阶段设置分科与综合相结合的课程，主要包括思想品德、语文、数学、外语、科学（或物理、化