

整合与超越

——三级课程整体建设研究的
框架、路径与思考

ZHENGHE
YU CHAOYUE

杨德军等 著



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

北京市三级课程整体建设研究成果

整合与超越

——三级课程整体建设研究的框架、路径与思考

杨德军等 著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

整合与超越:三级课程整体建设研究的框架、路径与思考 / 杨德军等著. —北京:首都师范大学出版社, 2015. 1

ISBN 978-7-5656-2238-0

I. ①整… II. ①杨… III. ①中小学—课程建设—研究—北京市
IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 010739 号

ZHENGHE YU CHAOYUE

整合与超越

——三级课程整体建设研究的框架、路径与思考

杨德军等 著

责任编辑 王红梅

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523(总编室) 68982468(发行部)

网 址 www.cnupn.com.cn

三河市博文印刷有限公司印刷

全国新华书店发行

版 次 2015 年 2 月第 1 版

印 次 2015 年 2 月第 1 次印刷

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 20.5 插页 2

字 数 348 千

定 价 48.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

目 录

理 性

- 三级课程整体推进的模式、路径和规律 杨德军 王 凯 江 峰 (2)
- 面向未来：21 世纪北京课程 王振权 (20)
- 三级课程整合理论与范式 陆志望 (38)
- 国家课程校本化的理论基础与实施路径 胡 兰 (55)
- 课程文化生长方式 王春丽 (72)

整 合

- 课程整合的边界、课程权力及其协同创新 吴晗清 (84)
- 学校文化视域下的课程整合 庄 严 (116)
- 跨学科主题课程整合 刘 洁 (132)
- 人文学科课程整合模式、路径和规律 常晋军 (156)
- 区、校课程衔接研究 周 慧 (173)

学 科

- 道器合一指导思想下的传统文化课程建设 何爱英 (186)
- 初中语文学科建设纲要 杨 群 (206)
- 高中历史学科课程整合的实践 苏万青 (227)
- 学科改进背景下的校外课程实践 何 江 (244)

实 践

- 区域课程规划：从观念到行动 周长凤 (264)
- 校外活动课程化的方法与策略 杨 帆 (279)
- 学校课程样例分析 杜文丽 (286)
- 特色校本课程开发 李晨松 (307)

【理性】

三级课程整体推进的模式、路径和规律

杨德军 王 凯 江 峰

课程作为育人的根本载体，是学校教育的核心。对于 21 世纪的学校教育来说，谁撬动了课程，谁就赢得了未来。自国家实施三级课程管理体制建设以来，学校课程就出现了国家课程、地方课程和校本课程的多样化发展方向；经过十余年的探索，北京在三级课程整体建设上总结出了自己的建设规律、建构模型、开发模式和发展路径。

一、适应时代发展的课程哲学与课程内涵

（一）课程内涵升华和哲学转型的复杂背景

基础教育是为每个人终身发展奠基、为民族文化复兴奠基、为国家文明富强奠基的根本，其改革无疑会受到国际背景、国家改革、民族梦想、北京实际、个人发展五大要素的影响。

1. 国际背景：三次革命 和谐共生

20 世纪末开始兴起的第三次工业革命，以前所未有的方式席卷全球。它颠覆了传统的“人与自然对立，自然是人征服、改造的客体”的二元哲学观，逐渐塑造了“人与自然和谐相处，人与社会和平共生”的一元世界观。课程哲学由二元对立转变为一元共生，课程理念的变革引发了连锁反应。随之，课程内容由传统的分科式工业化学科转变为现代的学科整合式的生态化课程，课程结构、课程实施及课程评价等系统也随之改变。

2. 国家改革：综合改革 全新思维

中国改革开放 35 年来，一直坚持经济改革引领的“摸着石头过河”模式已经遇到了发展瓶颈，效率至上、规模至上和利润至上的生产方式，逐渐转向了法治至上、质量至上和公平至上的绿色生产方式。改革出现了两种现象：一是经济领域的单向度改革拓展到政治、社会、法律、文化和教育等所有领域的综合改革；二是改革理念由“摸着石头过河”转向了注重顶层

设计。

3. 民族梦想：立足传统 复兴文化

五千年的文明造就了中华民族博大精深的民族文化和悠久的历史传统，近代以降，西方列强的侵袭导致了中华民族文化自信的缺失。改革开放将中国推上了强国富民之路，中国此时有能力实现民族文化复兴的梦想，但文化的复兴是要基于传承传统基础上的复兴，是要基于基础教育基础上的复兴。没有一代代的传统文化教育，何谈复兴民族文化梦想！

4. 北京实际：多元发展 世界城市

在中国进行新一轮的城镇化改革当中，在京津冀一体化建设之时，首都北京重新调整了自己的定位，力争建成政治中心、文化中心、创新中心和人才中心，最终实现世界城市的目标。而每个中心都离不开教育的支撑和人才的培养，北京的教育承载着人才培养、文化复兴和能力创新的重任，多元发展的目标和世界城市的蓝图为新时期北京基础教育课程改革提出了全新的挑战。

5. 个人发展：张扬个性 求异存同

在学校教育已经无法满足学生获取一切知识的时代，教育已经在悄然发生着变革：知识获取途径的多样化，学生思维方式的跳跃化，学生学习方式的多元化，要求学校教育必须朝着培养“张扬个性，求异存同”的方向发展。唯其如此，教育才能符合人的天性，真正促进人的发展。这就要求学校教育必须根据学生的学习需求，提供适合学生发展的，且具有可选择性、可整合性、多元化的课程。

(二) 课程哲学的新旧转换

由于现有的课程理念基本上都来自西方，我国目前进行的一切课程改革都受到了深刻影响。而西方学者提出课程理念时，西方世界正处于资本主义现代化建设的兴盛时期，所以，课程理念一开始就受到了现代化思维方式的深刻影响。现代性课程是建立在现代知识型基础上的，人们对于现代知识的信仰决定了对课程的认识和实践。知识型，也就是“知识的模型”或“知识的范式”。知识型的变化就是知识转型。^①

由于现代知识观注重知识的普遍性和客观性，因而现代课程观强调课程是实现人类知识保存、传递和再生产的手段和工具。因此，课程的功能注重知识传授，课程的编制关注学科的逻辑而很少顾及学生的心理特点和

^① 详细论述参见申卫革：《知识转型与教育学知识的实践转向》，镇江：江苏大学出版社，2013年，第35—38页。

需要，课程评价也以学生掌握了多少既定的可以量化的知识为标准。这导致了课程就是学科体系、逻辑的体现，在传统课程结构中，学科课程占主要地位，活动课程不受重视。^①

为了纠正现代性课程的这些突出弊端，我们可以借鉴西方的后现代课程理论。国外学者根据后现代课程理论提出的课程建构模式，其中具有代表性的有美国学者多尔提出的4R模式、以美国学者派纳为代表的概念重建理论、美国学者卡普拉等提出的整体性生态课程观等。

多尔的4R课程模式中，4R即Richness(丰富性)、Recursion(回归性)、Relations(关联性)和Rigor(严密性)。其中，丰富性是指课程的深度、意义和层次、课程的多种可能性和解释；回归性是指一个人在与环境、他人、文化等进行反思性相互作用的过程中产生认同感的方式；关联性包括教育方面和文化方面，具体是指课程结构内部的联系以及课程与外部的文化或世界的关系；严密性是指确定性与不确定性要统一，确定性意味着每一种观点都有特定的假设和背景，不确定性意味着选择的多样性和系统的开放性。

概念重建理论特别重视人的存在性和创造性，强调知识的情境性和价值性，重视个体在课程中的经验，积极倡导以经验为基础的方法。

整体性生态课程观主张课程的重点是学生的自我发现，师生是合作的探究者与平等的对话者；课程实施注重知识与知识之间的联系，注重学习经验与生活的关系，强调课堂与社会、自然环境的整体和谐；将生态意识注入教学过程中，既关注个体外在生态环境的平衡与保护，也注重个体内部(如知、情、意等)的生态平衡。^②

二、三级课程整体推进的逻辑前提

三级课程整体建设的过程和结果，形成了各个学校竞争力的核心。校长对于学校三级课程整体建设的整体引领能力，构成校长领导力的品牌。学校教师开发学校特色课程能力，成为教师成长力的焦点。学生对于学校课程体系的认同和领悟，使得学校三级课程整体建设成为学生学习力的重心。

^① 申卫革：《知识转型与教育学知识的实践转向》，镇江：江苏大学出版社，2013年，第136页、138—139页。

^② 申卫革：《知识转型与教育学知识的实践转向》，镇江：江苏大学出版社，2013年，第139—149页。

（一）课程建设是学校竞争力的核心

教育部长袁贵仁在2014年全国教育工作会议上明确指出：“教育有没有活力，关键要看学校有没有活力。推进教育治理体系和治理能力现代化，必须把学校作为基本立足点，建立以学校持续健康发展为导向的工作机制，最大限度地激发学校作为教育‘细胞’的活力。”^①

学校是用文化来育人的地方。一所学校的校园文化充满活力，价值取向积极向上、开拓进取，才能最大限度地激发师生的创造性潜能，才能形成别具特色的学校课程体系，才能具备可持续的核心竞争力，才能形成学校传统。

学校文化是学校全体成员或部分成员习得且共同具有的思想观念和行为习惯。具体而言，学校文化是学校生活中普遍存在的比较稳定的思想意识、思维方式、行为方式和生活态度的总和。学校文化主要可分为行为文化、组织文化和价值文化三个层面。在影响课程整合的学校文化因素里面，行为文化的影响最为直接，但作为一种普遍存在的观念及价值观的价值文化则具有最深远的影响。

现在教育越来越注重内涵式发展，随着我国对于学校办学质量评价标准的转变和管办评机制分离的逐步实现，学校三级课程整体建设的成果，也就是学校特色课程体系建设，将构成学校教育竞争力的核心。

（二）课程建设是校长领导力的品牌

教育部长袁贵仁在2014年全国教育工作会议上明确指出：“对中小学，主要是加强党组织建设，实行好校长负责制，加快推进教职工代表大会和家长委员会建设。”^②这明确表明了中小学校长负责制是最为重要的行政管理体制。依据现代管理理论，一个成功的领导者不是去命令、控制和监督，而是倾听、合作和引导。随着各级教育行政部门的简政放权，扩大学校的办学自主权，学校将进入由行政管理主导到教育治理的新时代。校长的教育治理能力，将会遇到新的考验。

由于我国中小学教育体制实行校长负责制，校长其实最适合担任学校三级课程整体建设的课程领导者。校长作为一名优秀的课程领导者，应该努力形成课程建设的核心团队，并对课程建设实行民主化治理。

2014年9月5日，国家主席习近平在全国人大成立60周年纪念大会

^{①②} 袁贵仁：《深化教育领域综合改革，加快推进教育治理体系和治理能力现代化：在2014年全国教育工作会议上的讲话》，http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_176/201402/163736.html。

上发表重要讲话，指出“人民当家作主是社会主义民主政治的本质和核心^①”。2014年9月21日，国家主席习近平在庆祝中国人民政治协商会议成立65周年大会上的讲话又指出：“民主不是装饰品，不是用来做摆设的，而是要用来解决人民要解决的问题的。中国共产党的一切执政活动，中华人民共和国的一切治理活动，都要尊重人民主体地位，尊重人民首创精神，拜人民为师，把政治智慧的增长、治国理政本领的增强深深扎根于人民的创造性实践之中，使各方面提出的真知灼见都能运用于治国理政。”^②从国家主席习近平的这两份重要讲话，我们可以进一步认识到，教育民主化既是中国特色社会主义民主的重要组成部分，也是培育未来中国特色社会主义民主的主渠道。

总之，校长能够积极推进学校教育民主治理体系的形成和发展，积极落实党和国家基层民主建设目标，大力提高学校民主治理能力，实现学校教育治理民主化，三级课程整体建设才会有制度保障。

（三）课程建设是教师成长力的焦点

学校，不仅仅是教师和学生进行教学活动的场所，还是他们日常生活的场所，是他们的精神家园。教师和学生很难将教育教学行为和日常生活行为完全区分清楚。因此，如果我们能够借助后现代知识型认识关注一下教师和学生的日常生活，我们才能够真正有效地开展三级课程整体建设。

日常生活的基本存在方式是重复性思维和重复性实践。教师这个职业，如果不时刻保持清醒的反思意识，就特别容易形成固定的重复性思维和重复性实践模式。我们要让教师每天过有意义的生活，要尽可能促使教师经常有意识地反思自己的日常教育实践行为，努力超越重复性思维和重复性实践，充分发挥自己的创造性思维和创造性实践。因为重复性实践和思维与创造性实践和思维，其实并不矛盾，二者紧密联系，这也使得它们之间的转换成为可能。

教师只有本人成为主体，不再仅仅是计划的实施者和知识的传递者，而是在发现学生、发展学生的不同需要的基础上，用自己的观念认识、信念理想、经验意向和心血情操主体性地处理知识教学，化育德性人格，经营组织管理，才可能富有生机和色彩地创造“人的教育”。^③

① 习近平：《国家主席习近平在庆祝全国人民代表大会成立60周年大会上的讲话》，http://edu.ifeng.com/a/20140907/40792300_0.shtml。

② 习近平：《国家主席习近平在庆祝中国人民政治协商会议成立65周年大会上的讲话》，<http://news.sina.com.cn/c/2014-09-21/203430891599.shtml>。

③ 朱小蔓：《关于教师创造性的再认识》，《中国教育月刊》，2001年第3期，第58页。

更进一步来看，三级课程整体建设是一个必须集体合作的事情。我们必须努力围绕课程领导者形成一个较强的课程开发团队。“一个人是否属于共同体，如果属于共同体，那么从属于什么共同体，这表现于、也必然表现于日常生活中，表现在日常生活的整个有组织的模式和它的伦理之中。人正是作为‘整体的人’而参与共同体。”^①

只有能够保持教师团队长期稳定存在，并提供了各种公私交流机会和场所的学校，才有可能促成教师之间的交流和合作，让不同学科领域的教师之间产生奇妙的化学反应，共同促进学校三级课程整体建设。

(四)课程建设是学生学习力的重心

教育要面对完整的人，真正促进人的全面发展，就必须面对这个包含了理性、热情、奇迹、现实、具体、活生生的“现实的个人”的一切生长过程。正如赫舍尔所言：“把人的本质与人的外部表现等量齐观，是错误的。人的存在的力量和奥秘既存在于人为自己创造的各种表达形式中，也存在于未说出和未宣布的事物中，存在于缄默不语和不可言喻之中，存在于无法表达的意识活动之中。”^②

只有真正激发学生内在学习动机，让学生主动学习的教育教学行为才是真正有效的、能够有益于学生终身学习的教育活动。因为，正如犹太思想家马丁·布伯在《无声的问题》中所说的那样：“你必须自己开始。假如你自己不以积极的爱去深入生存，假如你不以自己的方式去为自己揭示生存的意义，那么对你来说，生存就将依然没有意义。每一件事物都在等待着你去圣化；每一件事物都在等待着在相见中被你发现，在相见中被你实现……”^③

我们要学会用变化的、发展的、动态的眼光去看待学生，尊重学生的个体差异，努力让学生成为有个性的人。我们要在包括课程整合在内的一切教育实践中努力构建师生之间和谐的、宽松的“我一你”对话关系，把学生当成一个生命个体来交往和交流。我们要时刻警惕以教师身份自居，把学生当作客观的教育对象来规训和惩戒，从而形成师生之间对立的、紧张的“我一它”关系。

① 陈学明、吴松、远东编：《让日常生活成为艺术品：列菲伏尔、赫勒论日常生活》，昆明：云南人民出版社，1998年，第151页。

② 项贤明：《论人文系统中的教育》，《教育研究》，2001年第9期，第21~22页。

③ 转引自(德)马丁·布伯著，陈维纲译：《我与你》，北京：生活·读书·新知三联书店，2002年，第130页。

三、三级课程整体推进的路径分析

北京市三级课程整体推进的路径，由于各学校对于课程改革对学校发展重要性的认识不同，出现了以下四种不同的路径。

(一)环境刺激型

由于国家各级教育部门不断下发文件强调课程改革的重要性，又看到别的学校都在开展这项工作，一些学校的校长一着急，头脑一热，立马拍板，安排一些教师立刻开发几门校本课程来装点门面。由于缺乏课程理念做支撑，对于三级课程整体建设没有深刻认识，此类学校只是根据教师兴趣随意开发的少数几门校本课程，既无特色，又不能满足学生需求。这种推进路径可以称之为环境刺激型。

这种路径，基本是校长用行政命令自上而下强推的，受外部环境影响很大，对于学校发展、教师发展和学生成长也基本没有什么作用。这类学校数量不多，办学理念陈旧，未来前景不容乐观。

(二)课程觉醒型

在日常教育实践过程中，有些学校校长从日常教育实践经验中意识到了课程再开发的重要性，课程意识有所觉醒，但由于琐事缠身，没有时间和精力认真学习课程理论知识，只能够根据自己的一知半解去开展课程改革工作，往往将国家课程、地方课程和校本课程割裂开来对待。国家课程承担中考任务，高度重视；地方课程，象征性地开设一下，应付上级部门检查；校本课程，大干快上，以数量取胜，动不动就来个几十门，好作为学校办学特色来作招生宣传。虽然也在做课程改革，但是却没有核心课程理念作为重要支撑。由于学校课程还是以学科中心进行设计的，课程结构呈现拼盘式结构，这事实上增加了教师的工作负担和学生的学业负担。这类学校在课程开发过程中会逐渐发现三级课程建设的零散、无序，这种推进路径可以称之为课程觉醒型。

在北京市，这类学校数量最多。如果这类学校能够踏踏实实进行学校课程整体建设的规划设计，并对教师进行系统的课程理论培训，可能对于北京市三级课程整体建设的有序推进最有帮助。

(三)理性建构型

北京市有一批重点学校，校长具有非常高深的课程理论素养和崇高的教育理想，能够根据学校发展需要提出很好的学校课程的核心理念，去引

领学校三级课程整体建设水平短期内得到飞跃性的提升，并带动一批优秀教师积极涉足课程整合领域，促进教师专业化发展，学生也能从课程建设成果中获得较大帮助。这种推进路径可以称之为理性建构型。

但由于这类学校三级课程整体建设的推动力还是来自校长自上而下的行政推动，往往既没有很好地总结继承学校自身的文化传统，又没有很好地促进教师内部形成课程整合的自组织系统，没有有效整合教师们自下而上的课程建设需求，没有形成学校自己的特色课程文化，没有形成内化于心的学校文化的核心价值观，一旦学校更换校长或者遇到国家教育政策的重大调整，学校三级课程整体建设就会受到一定影响，无法实现学校三级课程整体建设的可持续发展。

这类学校最应该做的，不是忙着对接多少校外教育资源，而是苦练内功，注重挖掘学校文化传统的内涵，努力实现学校文化的价值观整合。建议这类学校成立专门的课程发展中心，通过多种途径将校长和优秀教师的课程理念有机融合，促进学校民主化治理机制形成并发挥积极作用，认真做好学校课程建设的顶层设计和长期发展规划。

（四）自我反思型

北京市有少数优秀的中小学，学校具有丰富的文化底蕴，校长管理方式比较民主，师资力量雄厚，生源素质好。加上各种机缘巧合，学校进行三级课程整体建设时，能够先用很长一段时间进行详细论证，在继承学校文化传统的基础上，形成学校师生都认可的课程理念和顶层设计，然后再形成学校特色课程结构，并由学校改革管理体制后形成的专门部门去积极推进学校特色课程有序实施。在学校课程实施过程中，学校还有自己的课程中心，或者邀请校外课程专家对学校课程实施的教师进行专业协助，帮助教师积极反思自己的课程实践，及时发现课程实施过程中暴露的问题和不足，并运用创造性思维和创造性实践予以有效解决。通过学校课程促使自组织系统的积极培育和良性运作，确保学校课程整体建设能够实现可持续的良性发展。这种推进路径可以称之为自我反思型。

在接下来进行的北京市三级课程整体建设的深化阶段，这类学校将会成为典范，并由于其全面的育人理念获得良好的社会认可度。

四、三级课程整体推进的规律探索

这几年北京市三级课程整体推进的规律，体现在学校校本课程建设上遵循特色挖掘律，国家课程建设上遵循校本实施律，地方课程建设上遵循

文化传播律，三级课程有机整合建设上遵循综合建构律。

(一)特色挖掘律：校本课程

很多中小学都努力挖掘学校、社区乃至北京市各区县的文化特色，依托身边的教育资源，把校本课程开发得有声有色。很多学校越来越重视内涵发展，积极挖掘隐性课程资源，体现了学校整体育人的办学理念。

海淀区育英学校非常注重学校历史文化的传承，将整个校园文化建设与课程资源的建设有机结合起来。学校主楼前的坡道一红一绿，代表学校从红色走来，走向生态，走向可持续发展。校园内的一草一木，都体现着学校育人目标的整体理念。特别是遍布学校各处的流动图书馆，使得学校充满了文化气息，给学生提供了良好的教育环境。然后在分学段对所有学生进行课程需求问卷分析的基础上，建设了20间综合创意实践教室、5个高端实验室，充分满足学生的学习需求。这样整体规划出来的校园基础设施，既充分弘扬了学校的红色传统，又彰显了学校现在的办学理念，有力支撑了学校校本课程的可持续发展。

朝阳区芳草地国际学校依托自己作为国际学校的办学特色，提出了“中国情怀，国际视野”的办学理念，以“国际理解”价值观为核心开设了系列校本课程，有效地促进了学校育人目标的实现。

还有许多学校积极对接社会资源，依托政府、学校、企业、社会联合建立的实践育人共同体去进行校本课程的开发，真正实现了开门办学，用大教育观来打通学校和社会的联系，让学生在广阔的社会大学堂中学习。比如东城区史家胡同小学与东城区少年宫、天福茶庄、北京市教学植物园、北京市天文馆、北京市中医研究院、北京五中分校等社会资源单位合作开发和实施校本课程。海淀区中关村一小依托学校周边的中科院17个院所、北大、清华、人大等高校开展科学和人文为主题的系列校本课程，也可谓是得天独厚。

(二)校本实施律：国家课程

我国中小学现有课程还是以国家课程为主。国家课程实施的情况，直接决定着是一所学校的办学质量。如何让国家课程发挥育人功能，而不是仅仅局限于应试型的知识传授和学科能力的培养，是我国接下来很多年需要继续解决的大问题。就目前来看，国家课程校本化，不失为一个最为可行的好办法。

国家课程虽然是固定的，但是每所学校具体实施国家课程的教师是不一样的，每所学校学习国家课程的学生个体也是千差万别的。如果我们按照学科思维去开展国家课程的教育教学，那么学生得到的知识结构还是碎

片式的。但是如果我们从教师和学生的日常教育实践出发去对国家课程进行解构与再开发，由于加入了教师和学生的日常生活体验，加入了活生生的人的因素，那么，国家课程就焕发出了全新的活力，获得了新生，在达到国家教育部门的中高考考试要求的同时，为学生们的个性化发展服务，让教育充满人文关怀。这就是国家课程校本化的真正意义。

海淀区十一学校打破学校教学管理传统模式，完全服务于学生个性化发展需求，实行学生自主选课制度。从2009年开始，十一学校通过对国家课程的校本化，共开发了265门学科课程供学生选择。学生自主课后，同一个班里的学生课程安排千差万别，固定的班级授课制已无法容纳变化了的课程。于是，学校索性将所有教室改造成学科教室，任课教师常驻教室，学生走班上课。^①

这种国家课程校本化的课程改革模式，具有十一学校的特殊性，别的学校确实很难复制。但是，其他学校可以复制的是，当各级教育行政部门将办学自主权下放给学校以后，学校可以进一步给教师下放课程开发的自主权，学校可以更多地思考和实践如何针对自己学校的特定生源开展适合他们发展的课程改革，积极推动国家课程校本化，让国家课程适应学生的个性化发展需求，而不是让千差万别的学生们削足适履地适应千篇一律的国家课程。学校里，应该充满学生的欢声笑语。学校，因为有青春活力的学生存在，才永葆青春，充满活力。

（三）文化传播律：地方课程

在三级课程框架中还有一类较为特殊的课程，即由教育部规定的各类专题教育（主要包括环境与可持续、毒品预防、安全教育、预防艾滋病、健康教育、礼仪教育等）。从各地落实专题教育的实践来看，大都纳入到地方课程中，安排地方课时。但从实施效果来看并不理想，主要原因一方面是专题教育门类多，实施方式大多需要学生参与实践，而地方课时十分紧张，即便勉强排入课表，在落实上也是浅尝辄止，难以深入；另一方面是教育部规定的各类专题教育在内容上与国家、校本课程存在部分重叠和交叉，加重学生的课业负担。这使得此类教育难以融入三级课程框架中。

为了改变此种状况，北京市以“贯彻纲要、取其精髓、整体规划、为我所用”为思路，将上述专题教育围绕“人文、科技、绿色”进行了统整，作为市级地方课程，进行了“六合一”教材编写，统一安排课时。这样就将

^① 李曜明、高靓：《北京十一学校创新育人模式改革纪实》，《中国教育报》，2014年4月1日第1版，http://www.jyb.cn/basc/xw/201404/t20140401_576351.html。

北京市的地方课程弹性化为市级专题教育层面和区县地方课程层面两个层面，使专题教育很好地纳入到三级课程框架中，同时，也保障了其实施效果。^①

很多学校克服了课时紧张困难，将地方课程与校本课程、国家课程有机整合起来，开展得有声有色，积极传递正能量，保证了社会主流文化的有效传播。如五一小学、北大附小和上地实验中学开展的信息技术、毒品预防和思想品德互为载体进行的课程整合，北京四中围绕中华优秀传统文化开展的国学必修课课程，北京小学围绕“环境与可持续发展专题教育”地方课程开发的系列校本课程，等等。

总的来看，北京市各类地方课程都体现了对于社会文化热点问题的一种人文关怀，都试图在向学生传播一种积极向上的社会主流文化价值观念，体现了一种文化传播律。

（四）综合建构律：三级课程

随着三级课程整体建设的层层推进，很多学校认识到，以管理权限为划分标准的、立体式的、层次分明的三级课程落实到学校中必须要进行扁平化，而课程落实到学生身上并无三级之分，重构是由基于管理向基于受体（即学生）的再组织。所谓扁平化，即科学地将三级课程加以统整，使其成为一个有序而高效的学校课程结构；所谓基于受体，即将课程结构视为学生认知、技能、方法、情感态度价值观等在学校环境内的全面映射。在北京市，此方面较为成熟的成功案例有：清华附小的“1+X课程”、人大附小的“七彩课程”、延庆三小的“灵动课程”以及白家庄小学的“主题课程”。

以清华附小的“1+X课程”建设为例。“为聪慧与高尚的人生奠基”是清华附小的办学理念，这是人生的终极目标，在小学阶段应当如何落实？清华附小在课程改革中，首先与学生、家长一道梳理了学生培养目标，即“健康、阳光、乐学”，健康指身体，阳光指心态，乐学指乐于学习，同时享受学习的快乐，三者结合共同为“聪慧与高尚”的“完整的人”奠基。

在培养目标的基础上，学校认识到：课程的最终价值是化为学生实际的发展，学生的发展是一个完整个体的发展，在发展的各个环节并没有体现出哪部分是国家课程提供的，哪部分是地方和校本课程提供的，要实现三级课程的整体建设必须以学生的发展需要来重构三级课程的比例，所以学校打破国家课程80%、地方校本课程20%的简单比例，构建了“1+X课

^① 杨德军、王凯：《三级课程整体建设：北京的实践探索》，《中小学管理》，2013年第12期，第6页。

程”。“1”是指整合后的国家基础性课程；“X”是指个性化发展的拓展性课程，根据不同孩子的不同需要，进行不同比例的课程供给。^①

为了推动清华附小的三级课程整合，校长窦桂梅毅然决然地“调整学校组织结构，创新学校管理机制，推进学校组织管理变革，以课程改革带动学校发展，使学校焕发出新的生机”。特别是对教师实行双向聘任制，彻底打破了教师的铁饭碗。“在‘双聘’的压力与动力之下，每位教师都努力工作赢得专业尊严与岗位认同，学校的压力自然就减轻了。”^②

五、三级课程整体推进的模式思考

三级课程整体建设的理论基础是课程观，课程观的基础是教育观，教育观的基础是文化观，文化观的核心是价值观，只有学校有清晰的主流文化价值观，才能构建出适合社会需要、有益于学生终身发展的学校特色课程体系。

而要谈教育观、文化观和价值观，就必须有点哲学上的思考了。我们搞课程建设，是为了实现真正的教育。那么什么是真正的教育？这是我们今天的教育工作者，乃至全社会都得认真思考的大问题。犹太哲学家马丁·布伯认为：“名副其实的教育，本质上就是品格教育。因为真正的教育者并不仅仅考虑学生的个别的功能，像任何一个教育者那样只打算教学生认识某些确定的事物或会做某些确定的事情；而是他总是关切着学生整个人，即当前你所看到的他生活的现实情况，以及他能成为什么样的人的种种可能性。”^③

英国学者怀特海认为：“要使知识充满活力，不能使知识僵化，而这是一切教育的核心问题。”“在儿童教育中引进的主要思想概念要少而精，这些思想概念能形成各种可能的组合，儿童应该使这些思想概念变成自己的概念，应该理解如何将它们应用于现实生活中。”我们的基础教育留给了学生多少受益终身的东西，这才是最为重要的问题。正如英国近代教育改革家坦普尔大主教所说的那样：“人们 18 岁时怎么样并不重要，重要的是

① 杨德军、王凯：《三级课程整体建设：北京的实践探索》，《中小学管理》，2013年第12期，第6页。

② 窦桂梅：《清华附小：围绕课程变革进行组织整合》，《中小学管理》，2013年第9期，第17页，第19页。

③ 华东师范大学教育系、杭州大学教育系编译：《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，北京：人民教育出版社，1980年，第299—300页。