

多元协同：学校高质量课程体系建设的未来路向

谢 翌

摘要：当前学校课程缺乏整体规划，协同推进不够，与立德树人的要求还存在一定差距，因此须推进多元协同机制支持高质量课程体系建设。伴随课程改革从课例、课程到课程体系的转换，学校课程建设机制也从“单维切进”走向“多元协同”。高质量教育建基于以学校课程体系为核心的“大协同机制”，主要体现为多主体、多资源、多场域的协同。

关键词：学校课程建设；高质量课程体系；多元协同

新时代高质量教育体系建设的核心是课程体系的改进。加快建设高质量教育体系，是落实立德树人根本任务、培育全面发展的高素质人才的关键，并赋予了课程改革新的使命和担当。因而，新一轮课程改革探索以素养为导向，强调跨学科统整、学科实践、综合学习，尝试构建培育“三有新人”的高质量课程体系，需要一种新的课程建设体制机制来保障。《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》指出，“当前，高校和中小学课程改革从总体上看，整体规划、协同推进不够，与立德树人的要求还存在一定差距”，要求学科体系、教学体系、教材体系、管理体系都要围绕立德树人这一根本任务来设计。当下单一化、形式化、碎片化、封闭化的课程建设机制无法满足高质量课程体系建设的需求，需要有多主体、多资源、多场域的协同支持。课程体系的多元协同建设机制彰显着学校对“培养什么人”和“怎样培养人”的校本化课程调适与建设智慧，关系着我国教育高质量发展目标的最终实现。

一、新中国学校课程建设基点的嬗变：从“课例”“课程”到“课程体系”

课程建设即一次系统的课程变革，需要课程理念与实践同步的“除旧布新”。课程价值取向作为课程建设的灵魂，决定着课程实践的层次。从“双基”导向到“三维目标”导向再到核心素养导向，表征了我国课程建设基点的嬗变历程：从课堂本位、课程本位到课程体系本位。

一是“双基”导向的课堂教学改革。2001年以前，在“大一统”的课程管理体制统领下，学校课程改革多为局部性的，关注的是以“双基”为核心、以“课时”为单位的教学小目标，重点在于国家课程的落实，形成了以教学方法和策略为中心、以“课例”“磨课”为抓手的“教改”。这一阶段的课程建设内容单一，以点状改进为主，可以看作“课程建设1.0”阶段。

二是“三维目标”导向的各级课程校本化实施与特色化校本课程开发。2001年启动的课程改革强调学校既要作为国家课程、地方课程的实

基金项目：国家社会科学基金2021年度国家一般课题“普通高中高质量课程体系的多元协同建设机制研究”（BHA210139）。

施主体，又要担当彰显本校特色课程开发的职责，提出了基于学校特色和以关切学生个性化发展为指引的“校本课程开发”。基于学校的课程，重在实现学校个性化、特色化的“长程性目标”，强调过程性目标与结果性目标的结合，因而需要有长程性、学习化任务的支撑，可以视为“课程建设 2.0”阶段。

三是“三有新人”导向的课程体系建设。2022 年版的课程方案强调“立德树人”、对接“三有新人”构建本校课程体系。“三有新人”是一种核心素养期待的结构化表达，必定需要情境性、复杂性、结构化的课程体系予以支持。学校作为一个育人组织，需要对接国家层面的教育目的，基于本校学生的“素养结构期待”，生成自己明确的个性化育人目标，设计本校的“毕业生形象”，并将其转化为学校成员所共享的教育愿景。以毕业生形象为“黏合剂”统领学校各领域、各学科，形成多层次、阶梯化、一致性的课程目标体系，联结课程的实施和评价，进而形成具有统整性、顺序性、连续性的课程体系（包含目标体系、内容体系、实施体系、评价体系等），彼此相互关联，形成一个相对独立的体系，共同指向学生核心素养的发展。这一阶段的课程改革趋向体系化、系统化、整体性的协同育人体系的构建，因而可以看作“课程建设 3.0”阶段。

二、新中国学校课程建设机制的演进：从“单维切进”到“整体协同”

基于上述课程建设目标的诉求，学校的课程建设经历了从单向度到多维度、从一元化到多元化、从单一课例研磨到课程体系建设的历程，学校层面的课程建设机制也呈现相应的范型演进。

（一）基于课时目标的“磨课”：课程建设机制 1.0

2001 年以前，课程建设事权主要属于国家，学校层面只有“教学研究”（教研），几乎没有“课程研究”。学校教研集中体现为教师直接参与以课例研究为核心的教学研究活动，它主要包括以下三类：（1）以教科书分析、教学重点难点分析、复习内容介绍、考试分析为主题的集中教研活动；（2）以教学改进为核心的听课、评课、备

课活动；（3）组织“研究型、汇报型或评优型”公开课活动。^[1]可见，在 2001 年以前，学校教研的核心任务主要聚焦正式课程的理解与实施，重视课堂教学方法和教学技能的提升，关注课堂教学质量的改进。学校和教师的角色定位主要是“教学主体”，并未赋予课程权利，因而相对缺乏顶层的整体育人规划，课程主体意识和整体规划能力不足，更多表现为被动的、忠实的课程执行者。

（二）基于“长程性目标”的校本课程开发：课程建设机制 2.0

21 世纪初启动的课程改革提出实施三级课程管理，赋权学校开发基于本校特色的校本课程，主要包括课程选择、课程改编、课程新编三种方式，教师是校本课程开发的主体，运作流程主要包括现状分析、目标拟定、方案编制、组织实施以及评价与修订。^[2]《基础教育课程改革纲要（试行）》的颁布使得学校层面“教研”的内容和形式出现了很多新变化，从校本教学研究扩充到校本课程与教学研究，对教师角色有了新的期待，教研内容因此扩展到课题研究、校本课程建设、教师团队建设，教师成为课程与教学研究者的理念逐渐得到了广泛认同。这一阶段的课程建设旨在彰显学校特色，促进学生个性化成长，需要“长程性任务”回应某一综合性目标。当然，由于更多的只是局部性的课程改革，课程建设仍然只是碎片化、散发型、点缀式的单门或模块式的课程补充与拓展，缺乏系统的、内在统整的系统规划。

（三）基于“素养导向”的多元协同课程体系规划：课程建设机制 3.0

超越学科本位、关注人的素养发展成为国际课程改革的共同指向，素养导向同样是我国 2022 年版的课程方案和课程标准的核心价值追求。在全球化和信息化的背景下，课程被放置于政治、经济、文化、科技等多种背景下来理解，学校课程体系建设需要着眼于 21 世纪个体的必备素养。对应“核心素养”这一高度统整的大概念，要求强化课程系统的内在统整与协同。这样，课程体系化、系统化成为时代发展的必然。我国新一轮课程改革汲取国外校本课程改革经验，融合本土课改和教改智慧，面对碎片化、松散式的校本课程与教学实践，逐渐由“自发开

展”走向“自觉协同”，旨在构建符合本校愿景的课程体系。例如，我国高中课程体系的建构包括体现学校办学特色的必修课程、保障学生全面发展的限定性选修课程、引领学生个性化成长的自主选修课程三个层面的统筹兼顾与有机调整。^[3]课程体系建设作为一项系统工程，需要理论工作者、管理者、教师、学生与家长之间的相互协作。^[4]依托区域力量、多主体协作推进学校课程体系建设成为重要选择，催生了U-S-A（大学课程研究者—中小学—教育行政部门课程管理人员）多主体全面协同的课程体系建设机制。^[5]

在“培养什么人”的直接追问下，要求学校设定本土化、个性化且基于“学生素养结构期待”的课程，做好“本校毕业生形象的设计”。以毕业生形象作为学校教育活动的“黏合剂”，统整学校所有的课程与教学活动，促进课程与外在环境之间、课程与课程之间、课程内部要素之间等多层面的协同，互构为一个高质量的课程体系，以回应立德树人根本任务和个体综合素养发展的需求。基于多向度理论与实践的反思，学者们基本达成了“学校课程建设即学校课程体系持续完善的过程”的共识。^[6]以毕业生形象为导向，基于本校对于学生核心素养的期待，一种以院—校、家—校—社等多主体协作，线上线下协同，三级课程统整，校内外资源联接等多元协同的新的学校课程体系建设机制萌生了。

三、多元协同：高质量学校课程体系建设的新态势

高质量教育体系实质上是一个优质均衡、公平融通的“大教育协同机制”。依据党的二十大报告，其实质上包括“德智体美劳五育协同”“城乡协同”“区域教育资源协同”“各级各类教育协同”“多学科协同”“科教协同”“产教协同”“家校社协同”“人与AI协同”等。高质量的学校课程体系是承载和实现这些协同的通道。在学校层面，以毕业生形象为“黏合剂”，基于多元协同进行本校课程体系建设，是学生核心素养发展的关键。

（一）高质量课程体系的品质

结合协同学理论，一个系统从无序到有序

的过程主要遵循“系统开放性原理”“伺服原理”“自组织原理”三个原理，一套健康的、高质量的课程体系应该具有“开放性”“序参量主导性”“高序的自组织性”。依此，我们认为课程体系建设过程是一个从无序走向有序、持续更新和发展的过程，需要以开放的态势迎接“新主体”“新资源”“新场域”等新变量，促进课程体系从无序走向有序、从低序走向高序，形成一个有生命力的自组织系统。因而，指向高质量发展的学校课程建设体系应彰显以下三方面的品质。

一是高质量课程体系是一个开放的系统，与周边保持着物质、信息与能量的交换，以促进课程系统的持续更新和完善。

二是高质量课程体系遵循伺服原理，不断纳入新变量，增强序参量（如校长课程领导力、教师课程信念、学校文化、课程空间等）的主导性，引领课程体系内部新秩序的建立。课程体系的变革通过接纳和融入新的主体、资源和场域而成为新的“序参量”，主导和促进课程体系的重构和发展。

三是高质量课程体系是一个高序的自组织系统。以核心素养发展作为课程体系高质量发展的方向，引导不同课程之间与课程内部各要素的整合，推进课程系统的高序运作，以促进学校协同育人机制的优化。

（二）基于多元协同促进课程体系高质量发展

2021年全国教育工作会议指出，高质量教育体系建设要强化“协同意识”，健全“协同育人机制”。课程体系建设需要全体、全程、全时空的协同。^[7]多元协同机制是高质量课程体系发展的基本保障，可以促进课程体系的网络化联结。依据课程的“共通元素”与协同理论，我们认为，高质量学校课程体系的建构机制是以学校为主阵地，以“立德树人成效”为导向，通过“多主体协作、多资源统整、多场域互动”，实现学校课程体系优化的内在机理和运作方式。为了保持学段、年段衔接，需要大中小学一体化设计，保证课程体系的纵向联结；为了保证学科之间、领域之间的协同统整，以大单元、大概念、大任务、大活动实现课程体系横向的联结；为促

进不同场域之间的协同,须融合校内外时空资源,推进家校社协作,形成育人共同体,促进学校教育高质量发展。其具体内涵包括以下三点。

一是多主体协作。学校课程高质量发展需要以学校为主体、专家支持、政府调控、社区家长共同参与指导的多主体协作的课程发展新机制。由教师、学科专家、教育行政人员、学生等组成学校课程建设共同体,协同参与课程的设计和组织的,形成“学校主导”“教育行政部门主导—学校参与”“大学主导—学校参与”“大学—中小学—教育行政部门协同”等多种课程建设协作机制新样态。^[8]后人类时代,我们须考虑“人—机”协作等人与“非人类”主体的协作,探索基于行动者网络理论的多主体协作的机制。

二是多资源统整。课程体系的更新和突变需要新资源融入,提升序参量的能量。当新的资源介入序参量并主导课程系统的新秩序时,就会引发学校课程体系内容、结构、形态和条件等多方面的变革。从课程内外要素、不同课程资源(校内资源和校外资源、新型资源与传统资源)、不同课程层面(学段、学期、单元、课时等)等之间的整合、适应与匹配,对各级各类课程资源进行全方位的重组与整合,进而构建适应学校课程自主发展要求、对本校学生发展最有价值的特色化学校课程体系。^[9]

三是多场域协同。场域作为一个独立的时空和关系主体,同样是课程改革的重要力量。从场域协同的视角来看,学校课程体系建设机制可以是校—社协同(可细分为企业—大学—中小学协同、区—校协同、课内外协同、学校—基地协同)和家—校协同。^[10]人工智能时代,我们还需要致力于线上线下课程的协同,重视跨学科团队与多媒体专家的合作。未来的课程研制与实施将会依托信息技术整合多种场域,形成混合式、多模态、立体化的课程发展样态。

未来,多元协同课程体系建设机制研究需要进一步聚焦以下问题。一是进一步厘清“何为高

质量的课程体系建设机制”。教育高质量发展的相关研究尚处于起步阶段,相应的高质量课程体系建设机制需要深度观照,须对方向、要素及其相互关系等进行阐明。二是从多元协同的视角来考量课程体系建设机制。已有研究主要限于多主体的视角,还需要从课程共通元素的角度探明多主体、多资源、多场域的协同机理。三是课程体系建设机制应用策略研究。已有研究更多停留在经验层面的机制总结与提炼,需要与具体的课程体系建设实践相统整,从多元协同角度,以学生个性化课程修习方案为抓手,加强课程体系建设机制应用路径的探究。

参考文献:

- [1] 丛立新. 沉默的权威: 中国基础教育教研组织 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011: 155-197.
- [2] 崔允瀾, 吴刚平, 傅建明. 普通高中校本课程开发建议书 [J]. 当代教育科学, 2003 (22): 9-11.
- [3] 王国华, 费春斌, 张学忠. “131”校本课程体系的理论构建与实施策略: 以重庆市巴蜀中学为例 [J]. 课程·教材·教法, 2013 (3): 92-97.
- [4] 靳玉乐, 董小平. 论学校课程的规划与实施 [J]. 西南大学学报(社会科学版), 2007 (5): 108-114.
- [5] 胡定荣. 协同论视域下的 U-S-A 校本课程合作开发案例研究 [J]. 教育学报, 2015 (3): 36-45.
- [6] 孙宽宁, 徐继存, 张莉. 论基于现实问题的学校课程建设 [J]. 课程·教材·教法, 2017 (7): 11-17.
- [7] 王嘉毅, 张晋. 立德树人的科学内涵与现实要求 [J]. 中国电化教育, 2020 (8): 1-6.
- [8] 胡定荣. 学校课程创新: 从自主到协同 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (11): 22-28.
- [9] 崔允瀾, 雷浩. 优质学校课程建设的专业规范 [J]. 人民教育, 2019 (13/14): 37-40.
- [10] 王本陆, 汪明. 学校课程建设的三大趋向 [J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2016 (2): 1-5.

(作者谢翌系广州大学教授、博士生导师。)

(责任编辑: 刘启迪)