

新课标背景下中小学课程实施的路径与策略

史丽晶, 黄桂芳, 马云鹏

摘要: 新课标提出了一系列的新理念与新要求, 开启了义务教育课程与教学改革的新篇章, 同时也带来了新挑战。如何有序地谋划新课程的落地实施, 应从三个层面着手: 在教师层面上, 理解新方案和新课标的新变化是前提基础, 要构建核心素养导向的课程教学目标、注重课程内容的结构化组织、强化基于真实情境的学科实践、构建“教—学—评”一致性新生态; 在学校层面上, 研制一校一策课程实施方案是关键环节, 要明确课程实施规划依据、清晰课程规划核心要素、保障课程实施方案落到实处; 在教研层面上, 发挥教研协同专业引领作用重要保障, 要构建学科内与学科间校本教研共同体, 创新校本教研模式, 建立健全学校教研制度。

关键词: 新课标; 中小学; 课程实施; 路径与策略

2022年4月, 教育部印发《义务教育课程方案(2022年版)》和语文等16个学科的课程标准(2022年版)(以下分别简称“新方案”和“新课标”), 对义务教育课程进行了整体设计和系统完善, 标志着我国义务教育课程改革进入了新阶段。2023年, 教育部办公厅印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》(以下简称《行动方案》), 对推动我国义务教育课程教学改革向纵深实施起着战略性作用, 是集国家规划引领、地方统筹设计、学校实践探索、教师行动生成于一体的重大行动。自2024年秋季起, 小学和初中的起始年级开始使用新教材。这些举措无疑都是从国家层面有力推进新课程全面深化实施的整体部署。在这一背景下, 中小学如何将顶层设计落实到实际行动中, 如何有序地谋划新课程的落地实施, 是受到普遍关注并亟待解决的

问题。

一、理解新方案和新课标的新变化

义务教育课程改革能否顺利深入推进, 其关键在于教师能否有效地理解并精准把握新方案和新课标带来的新变化。为此, 教师需要构建素养导向的育人目标, 优化课程内容结构, 强化基于真实情境的学科实践, 构建“教—学—评”一致性新生态。

(一) 明确育人主线, 构建核心素养导向的课程教学目标

目标是课程的方向与灵魂, 是课程育人价值的集中体现。新方案与新课标从学科本质出发, 凝练每门课程的核心素养, 强调培养学生的正确价值观、必备品格与关键能力^[1], 直接回应了学科课程育人的问题。具体而言, 核心素养作为此

基金项目: 教育部人文社会科学研究规划基金项目“教师发展视角的义务教育课程标准实施水平研究”(23YJA880042); 广东省哲学社会科学规划项目“广东省义务教育课程标准实施水平的测量研究”(GD22XJY13)。

作者简介: 史丽晶, 广东技术师范大学教育科学学院教授(广州 510665); 黄桂芳, 广东技术师范大学教育科学学院硕士研究生(广州 510665); 马云鹏, 东北师范大学教育学部教授(长春 130024)。

次新课标修订的统领，将党的教育方针具体化，实现了对“三维目标”的整合与提升，刻画了新时代学生的成长画像。

素养导向的育人目标既是课堂教学的起点，也是其最终追求。确立课程目标并将其有效融入教学实践中，中小学教师是关键，要从以下三个方面思考落实。首先，依据新课标，明确各学科核心素养的构成要素与内在关系，这是制定教学目标的前提。通过对新课标的深入解读，有助于整体把握各学科核心素养，清晰地理解学科特点，明确教学的育人方向。其次，深入分析教材和学情。教师要认真研究教材，了解教材内容与核心素养之间的联系，挖掘其中蕴含的核心素养培养点，同时充分考虑学生的发展水平与生长点，使目标制定更具科学性和适宜性。最后，精心设计、叙写具体的教学目标。教师要掌握规范叙写目标的框架与策略，目标中应遵循学生为本的原则，注重目标之间的关联性，并具体描述所期望达到的学习结果，最终指向核心素养的培养。需要注意的是，要保证课程的育人质量，须锚定目标是否真正落实。在教学过程中，可依据学生表现或课堂生成及时调整目标，确保目标的有效达成。

(二) 加强知识整合，注重课程内容的结构化组织

优化课程内容结构是此次新课标修订的重要变化之一，也是新一轮课程与教学改革的内在要求。新方案强调，加强课程内容与学生经验、社会生活的关联，优化内容组织形式。这意味着素养导向的新课程需要改变与之不匹配的课程内容组织，强化学科内知识整合与结构化设计，构建有组织的课程内容体系。

在新方案的引领下，课程内容的结构化组织大致划分为三种结构：自下而上（归纳）的纵向结构化、自上而下（演绎）的纵向结构化与横向组织。^[2]在现实教学实践中，三种结构并非对立关系，往往需要通过组合加以实施。对于中小学教师来说，立足核心素养，运用多种课程内容组织形式，探寻课程内容结构化可采用以下三个策略。

一是树立整合的课程思维。在选择与组织课程内容时，从整合的立场出发，超越传统的知识

分类和逻辑顺序，关注课堂背后的课程整体架构，包括学段、学期、单元的课程设计^[3]，注重整体与部分之间的联系，对课程内容进行结构化组织，促进学生在整体连贯的学习过程中自主构建经验。

二是进行结构化的教材处理。在教材设计和使用过程中，注重学科内、学科间知识的系统性，避免知识的分化与无序，注重知识间衔接，横向统整，纵向贯通。一方面，关注学生的心理逻辑，遵循学生的认知发展水平，依照由浅入深、从易到难的顺序设计螺旋式上升的教材内容；另一方面，把握以学科大观念、大任务、大问题等为统摄中心而编排的教材内容，实现从零散知识点走向课程内容结构化。

三是开展系统化的教学设计。新方案指出，实现课程内容结构化的抓手包括课程的综合化实施、开展跨学科主题学习、大单元教学、项目式学习等。因此，教师在教学设计时，不能局限于所教授的某一知识点的表面含义，应具备高观点、远前瞻的意识^[4]，把握课程的内容结构，以学科概念或主题为基点确定各层级教学内容，以单元为基本单位整体设计活动，让学生在任务中更好地理解知识的本质与内在关联。

(三) 变革学习方式，强化基于真实情境的学科实践

深化课程教学改革是一项系统性工程，不仅需要构建育人导向的课程目标，重构指向学习经验的课程内容，还需要推进以学科实践为标志的育人方式转型。新方案和新课标指出，强化学科实践，注重“做中学”，引导学生参与学科探究活动，体会学科思想方法^[5]，探索体现学科育人价值的典型学习方式。

学科实践是学习方式变革的重要抓手，中小学教师可从以下三个层面推动其落地生根，构建良性的学科教学生态环境。

一是设计真实情境的学习任务。学科实践强调学习应面向真实情境，聚焦真实问题，反对死记硬背和机械训练。教师要根据学科特点，紧扣学科核心素养目标，创设与学生生活经验相关联的真实问题情境，设计动态、具体的学习任务，如主题式学习、项目式学习、探究式学习等，引导学生在真实世界中筑牢学科思维根基，理解学

科的知识结构，在问题解决中对知识进行构建、应用、迁移与创造，实现从学科知识向学科素养的转化。

二是重视学生的具身参与课堂。具身认知理论认为，学习是身心在场的认知过程，学生的思维、能力和价值观是由他们的身体及其活动塑造的结果。^[6]在学科教学中，教师要充分发挥学生的主观能动性，秉持“知行合一”的教学理念，注重“做中学”“用中学”等实践性的学习方式，找寻学科知识的应用场景，拓宽学科实践的场域，让学生走出教室和学校，走进自然与社会中。通过全身心参与体验学习、探究实验、动手操作等具身性活动，促进学生对学科知识的深度理解与学科方法的灵活运用，真正实现从“学会”到“会学”的转变。

三是构建协同学习的实践共同体。新课标视域下的学科教学是互动与开放的，强调教师、学生等主体的相互影响与生成的关系。在实践共同体中，教师与学生之间的关系超越了传统的单向知识传递模式，更为注重学习的双向交流与协同发展，为师生间与生生间在实践情境中开展深度对话与合作提供了条件，有助于推进学科知识的综合联动与融通，实现学生个体的生命成长。

（四）聚焦学业质量，构建“教—学—评”一致性新生态

评价作为课程教学改革的重要一环，是检验学生学习成效的量规，是推动教师教学改进的动力，更是引领学校教育发展的风向标。新方案和新课标新增了“学业质量”的内容，摒弃传统评价的“育分导向”，倡导“育人导向”的新评价，凸显了学生在各学科课程学习后可测可评的学业成就表现。

在新课程背景下，教师的教、学生的学和对学习过程的评价构成了课堂教学最为重要的三个要素，如何做好三者的协调配合，是教师提升课程实践质量的关键。

一是制定素养导向的学习目标。好的学习目标需要回应学科核心素养要求，居于核心地位。在设计学习目标时，要全面考虑其重要来源，遵循如下设计步骤：分析课程标准、进行教材分析、确定行为程度和行为条件、形成单元学习目标及试用单元学习目标。^[7]通过这一系列严谨的

步骤，确保学习目标能有效指导教学活动，明晰学生的学科核心素养应达到何种水平或程度。

二是选择与目标相匹配的学习评价。评价的作用是诊断与检测目标的达成情况。在设计评价任务时，要根据不同目标类型选择合适的评价方式，使之与目标相匹配，实现评价与学习的一致性。需要强调的是，基于核心素养的学业质量要求变革纸笔考试，推进表现性评价，倡导综合运用实验操作、作品展示、口头汇报、小组讨论等多种方式，关注学生的主体性价值，实现评价与育人融为一体。

三是设计评价引领的学习任务。学习任务是学生学科核心素养发展的载体与依托，应以评价为引领，改变传统教学设计“任务在前、评价在后”的样态，加强评价与学生学习经验的联系。依据评价设置真实、开放的任务情境，围绕目标开展进阶的学习活动，一步步地引导学生积极思考、主动探索，在任务中展示学习成果，不断提升自身的素养，为教师评价教与学提供关键信息，保障“教—学—评”一致性的有效实施。

二、构建一校一策课程实施方案

推动学校课程的发展变革，学校要秉持新的取向，立足本校情境与特色优势，构建一校一策课程实施方案。

（一）明确课程实施规划依据，遵循课程育人的科学性

作为课程实践的行动指南，学校课程实施规划是学校在精准把握国家课程政策、省级课程实施办法或指导意见的基础上，对学校一级课程系统作出的顶层设计与总体规划，统领着学校课程的层层落实。

做好学校课程实施规划，需要把握三个方面的依据。一是依据国家和地方的课程政策。作为国家教育意志的集中体现，课程政策对学校课程具有导向和调控功能，是学校课程“想问题、作决策、做事情”的根本依据。^[8]学校要深入领会课程政策精神，保障育人目标的根本实现。二是依据课程发展的相关理论。如泰勒（Taylor）的目标模式提出课程编制过程的四个步骤，即确定目标、选择经验、组织经验及评价结果。施瓦布（Schwab）的实践性课程理论强调要实现课程

“四要素”（教材、学生、环境和教师）的协调与平衡，组建“自下而上”的课程审议小组，通常包括校长、教师、学生、家长、社区代表、课程专家等人。黄政杰等学者的课程转化思想突出了学生作为课程受益者在课程转化过程中的主体性作用。^[9]这些课程理论提供了系统的理论框架和指导原则，可以帮助学校深入理解课程的本质和课程设计与组织的规范性，解决课程实施规划中无法回避的理论性和技术性的难题。^[10]三是依据学校的现实情境与资源分析。学校的现实情境与资源包括学校的发展历史、已有的课程基础、教师的课程期望和学生的发展需求、学校教育哲学和课程愿景及可获得的课程资源等。要系统梳理学校的重要事件与发展脉络，对已有课程进行模块化整理，分析师资力量与学生的个性发展，充分挖掘和利用校外资源。最重要的是，校长只有发挥好学校团队力量，共同谋划学校课程实施规划，才能促进学校长远发展。

（二）明晰课程规划核心要素，编制学校课程实施方案

学校如何把理想的国家课程转化为具体的育人实践，其核心环节是编制学校课程实施方案。课程实施方案是依据规范的课程建设程序，对学校已有的课程进行调适和优化，最终形成学校课程行动的指导性文件。有学者对课程规划构成要素进行研究，普遍认同其应包含七个核心要素：情境分析、课程哲学、课程目标、课程结构、课程实施、课程评价、课程管理。

在明确课程规划要素的基础上，整体把握当前学校课程实际，分析课程的优势与不足，思考课程建设方向，确保课程实施方案的在地化与可行性，具体可按照以下七个方面进行考虑。第一，要深入分析课程情境，了解已有课程发展优势与经验，发现课程发展空间与未来挑战。第二，在学校办学理念引领下，厘清教育哲学（愿景、使命与毕业生画像），并以此统率所有课程实施和构建。^[11]第三，基于国家课程方案的培养目标，设计学校的育人目标和课程目标。第四，构建课程结构，横向上应注重不同学科间的协调与整合，确保知识领域的全覆盖，促进学生综合素养的发展；纵向上要关注学生从低年级到高年级的连续性发展，形成课程的进阶性。第五，课

程实施途径应多样化，如课程引领、活动实践、家校社协同等，以满足不同学生的学习需求和兴趣。第六，建立课程评价体系，将过程性评价、增值性评价和终结性评价相结合，涵盖学生评价、教师评价和课程方案评价，实现对课程教学活动质量的评估与反馈。第七，学校要做好国家、地方、学校三级课程管理，行使好课程权力，履行课程责任，保障组织、制度、资源等各方面合理调配，为学校课程规划保驾护航。

（三）从“蓝图”到“施工图”，保障课程实施方案落到实处

学校课程实施是一项系统工程。《行动方案》明确了学校课程实施的具体要求，确立了学校在整个国家课程实施体系中的主体地位。如何把课程“蓝图”细化为学校课程育人的“施工图”，是学校课程规划落地实施的关键。

为实现从“一份规划”到“一个行动”的转变，学校应构建包括校长、教师、学生、家长及社会人士的课程保障支持体系。一是校长的课程领导力是方向。课程领导力是校长领导学校全体教师创造性地实施新课程与全面提升教育质量的能力，也是学校对课程进行规划、建设、决策、引领、实施、管理和评价的能力。^[12]首先，校长要深入学习新课程改革的理念与政策，注重政策导向与学校发展方向的一致性；其次，要明晰学校课程改革路径，结合学校实际情况，制定具体可行的改革措施；最后，建立一套学校课程方案落地实施的评价机制，全面、客观地评估课程实施的效果。二是教师的课程理解力和实施力是关键。教师是课程的直接实施者，其课程理解水平影响着课程实施的整体效果。一方面，教师要提升课程理解力，包括对学科课程理念、课程性质、课程目标、课程内容、核心素养等要素的整体把握；另一方面，教师要转变课程实施的思维方式，基于实际教学问题创新教学方法，提升教学设计与实施能力。三是学生的课程获得感是结果。学生是课程的直接受益者，其学业质量的提升、关键能力的培养、必备品格和正确价值观的形成，都是衡量课程实施效果的重要指标。四是家长和社会人士的参与是保障和促进力量。课程实施方案要真正落实，还需要构建家校合作机制和社会支持网络，形成教育合力，共同为学生发

展提供丰富多元的学习资源。

三、发挥教研的协同专业引领作用

教研是基础教育课程改革落实到课堂教学的重要保障。在区域和学校之间需要进一步探索教研新样态，形成教研新模式，在教研共同体、教研模式、教研制度等方面进行实践转向。

(一) 构建学科内与学科间校本教研共同体，凝聚教研合力

教研共同体是基于区域和学校场域，引领和推动学校教研实践，体现教研整体关联、动态涌现、交互融通和多元共生的教师发展和专业学习共同体。^[13]这就要求共同体成员秉承共同的发展愿景，在教研活动中群策群力、协同学习，实现个体与共同体的成长。

长期以来，“分科教研”是我国中小学教研活动的主要样态^[14]，表现为教研常囿于单一学科，对其他学科的教研关注不足，导致难以实现不同学科领域的纵横贯通。打破学科壁垒，建设学科内与学科间教研共同体，须把握以下四点。

一是明确教研共同体成员的角色定位。教师是教研的主力军，突破“施教者”角色的传统定位，以“施教者”和“研究者”的双重角色置于真实的教学情境中；校长是教研的组织者，统筹与联通学科组之间的关系，为教师参与教研创造条件并搭建平台；区域教研员是教研的引领者，在学科课程开发、教学方法创新、学科课题研究等方面给予专业引领。

二是形成学科内教研合力。学科教师应成为教研的主导者，通过集体备课、课例分析、教学观摩等方式，研究学科内教学情境的真实问题，加深对学科课程标准和教材的理解，共同提升教学质量。

三是形成学科间教研合力。不同学科的教师应建立紧密的合作关系，注重学科间的联系，定期举行跨学科主题教研、综合性课程项目设计等活动，加强学科间知识的整合与渗透，实现多学科联动。

四是形成教研共同体的组织文化。教研共同体要确立共同的实践导向，组织以专题研究为线索的教研活动，营造开放、包容、创新的教研氛围，鼓励学科教师之间的深度交流与合作，共享

教学资源和研究成果，建立学科校本教研生态。

(二) 创新校本教研模式，增强教研工作的实效性

学校是实施校本教研活动的主阵地，要充分领会新时代新课改的育人要求，进一步明确校本教研的价值定位，改变以往单学段、单学科、单课时的传统教研模式，不断创新校本教研形式，打通从课程改革到课堂教学的“最后一公里”。具体来说，创新校本教研主要包括以下三项内容。

一是开展基于解决问题的项目化教研。项目化教研的项目来源于实践中真实遇到的瓶颈性难题，以解决实际问题为导向，学校可以着眼于学科核心素养如何落实、大单元教学如何设计、学科实践如何设计、年级学段如何衔接、如何结合学业质量标准解决“教—学—评”一致性问题，以项目化的实施形式组织集体教研、实践分享和反思，提升教师的问题解决能力。

二是开展基于具体情境的主题式教研。主题式教研是围绕一个主题，在具体的教育教学情境中开展教学研究的实践活动。主题、真实情境、教师联动参与是这一教研方式的三个核心要素。^[15]首先，每学期结合课改要求、学科特点、教学实际科学设计校本教研的序列化主题，按时序有条不紊地开展相应教研活动，必要时可以根据教研动态适当调整主题。其次，情境要客观真实，聚焦课堂教学中的实际问题，提升教师解决教学真实问题的经验和技能。最后，要发挥各教研主体的专业作用，通过设计综合性主题来加强学科教师联动参与。

三是开展区域化教研。建立上下联动、左右协同的区域教研网络，充分发挥牵头校、领衔校、中心校的资源优势，通过校际联动、线上互动等方式定期开展教研活动，加强校际教师的交流合作，整合区域内优质教育资源，提高区域校本教研的实效性。

(三) 建立健全学校教研制度，保障教研活动常态化开展

2019年，教育部印发的《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》明确要求，学校要健全校本教研制度，开展经常性教研活动。校本教研制度是一种新的教学研究秩序的确立。

塑造新的学校教研文化，对促进教师的专业成长、凝练校本特色的教学模式和方法、提升学校教育教学质量等具有重要作用。

为了保障教研活动常态化、规范化开展，学校应建立以下三项制度。

一是建立有效的教师学习制度。改变传统单一的学习方式和缺乏系统性的学习内容，提供多样化和持续性的专业学习机会，有计划组织教师学习现代教育理论和新课程理念，使其不断丰富自身的专业素养和知识结构，实现理论与实践相结合。

二是建立开放的对话交流制度。学校定期邀请校外专家、卓越教师与本校教师就教学实践中出现的问题展开研讨和对话，以实现经验的共享。^[16]同时，鼓励本校教师之间通过教学观摩、案例研讨等形式进行经验分享和问题探讨，促进教学相长，形成开放、平等的教研文化氛围。

三是建立科学的考核评价与激励制度。具体来说，一方面，打破唯学生成绩的评价指标，建立多维评价指标体系，涉及教研活动的参与度、研究成果的贡献度、教学创新及改进的效果等，全面评估教师的教研表现；另一方面，建立激励机制，将物质激励和精神激励、集体激励与个人激励相结合，促进教师积极参与教研活动，激发教师的科研动力，为教师的专业发展提供更多的成长机会和支持，进而提升学校的整体教研水平和教学质量。

参考文献：

[1] 崔允灏. 借助“新方案”“新课标”开创义务教育课程改革新局面 [J]. 中国基础教育, 2022 (10): 66-70.

- [2] 张紫红, 崔允灏. 论课程内容结构化: 内涵、功能与路径 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (6): 4-10.
- [3] 崔允灏. 新教学需要“抓大统小”而非“抓小放大” [J]. 教育发展研究, 2024 (2): 3.
- [4] 吕立杰. 加强知识整合, 促进课程内容结构化 [J]. 人民教育, 2022 (9): 24-26.
- [5] 曾颖, 杨其勇. 新课标学科实践的内涵理解、思维指向和行动路径 [J]. 中国教育学刊, 2023 (10): 63-68.
- [6] 左鹏. 试论作为课程育人实现方式的学科实践 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (12): 37-43.
- [7] 雷浩. 基于核心素养的“教—学—评”一致性探讨 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (10): 42-49.
- [8] 张玉华. 促进国家课程政策落实的学校课程规划: 编制与实施 [J]. 中国教育学刊, 2023 (6): 61-67.
- [9] 杨志平, 程雯, 谢翌. 打开课程运行“黑箱”: 学校课程发展五层次论刍议 [J]. 全球教育展望, 2024 (8): 3-16.
- [10] 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.
- [11] 崔允灏. 学校课程发展“中国模式”的建构与实践 [J]. 全球教育展望, 2019 (10): 73-84.
- [12] 王月芬, 徐淀芳. 学校课程计划与课程领导力的实现: 基于上海的实践探索 [J]. 教育发展研究, 2009 (2): 46-51.
- [13] 赵敏, 蔺海洋. 校本教研共同体建构: 从“共存”走向“共生” [J]. 教育研究, 2016 (12): 112-119.
- [14] 袁丹. 跨学科教研共同体的样态及其建构 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (8): 129-133.
- [15] 杨雪梅. 基于情境的主题式教研 [J]. 基础教育课程, 2020 (21): 45-49.
- [16] 周岳. 校本教研制度及其建设 [J]. 上海教育科研, 2008 (2): 73-74.

(责任编辑: 刘启迪)