

改革开放 40 年三级课程管理概念的演化及发展*

郑玉飞

[摘要]基础教育课程领域现行的三级课程管理制度是改革开放 40 年来我国基础教育分级管理逐步实现的结果。从教育政策、概念理解、制度确立、实践探索等角度分析三级课程管理概念的演化与发展历史,是这一概念逐步明朗、日渐清晰、逐步定型、逐步深入人心的渐变过程;同时也清晰地展现出我国基础教育课程管理体制变革过程中民主、科学、开放的一面,是四十年来我国教育管理体制变革的一个缩影。

[关键词]三级课程;三级课程管理;分级管理

[中图分类号]G423.06 **[文献标识码]**A **[文章编号]**J1009-718X(2019)05-0054-06

基础教育领域实行分级课程管理,是改革开放以来我国教育管理体制变革在基础教育课程领域的反映。1985年5月《中共中央关于教育体制改革的决定》颁布,确定基础教育实行“地方负责、分级管理”,奠定了基础教育分级管理的基本方向。随着改革的持续深入,逐渐触及到了教育的核心——课程领域。而具体到课程领域的分级管理,是以系列改革文件的颁布,多项改革措施的推行,若干相关机构的成立,以及众多相关研究与讨论等为基础,历经十多年的累积与酝酿,直至2001年国家文件中正式出现“三级课程管理”一词,标志着“三级课程管理”理念由模糊到清晰,并以制度的形式确立下来。

从改革开放到21世纪之初,在课程权力均衡化的国际潮流中,基于我国国情出发的基础教育课程管理改革,由集权到分权,权力由一级独有到三

级共有,政策上的分级管理思路逐步显现。“三级课程管理”作为固定词组,其所指涉的内容逐渐清晰,内涵相对清楚,这为三级课程管理成为一项稳定而持续的课程管理制度提供了必要的条件,也为其能在基础教育课程领域产生广泛影响奠定了基础。

一、教育政策:分级管理脉络逐步明朗

改革开放之初,在教育领域迎来新的春天之时,国家颁发的课程文件中有了关注各地方与学校的差异、鼓励地方与学校进行自主设课的条目。如,1978年的《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)》中,就有学校可以开设选修课及地方可根据自身条件编写乡土教材的规定。从文件的规定可以看出,这时课程决策权在中央,地方与学校在课程设置上

郑玉飞 山西大学教育科学学院 副教授 博士 030006

*本文为国家社会科学基金教育学一般课题“特色学校群体演变机制的实证研究”(BHA170144)的阶段性成果。

只可以根据自身条件进行局部调整。这在一定程度上扭转了“文化大革命”时期课程管理权完全下放的局面,改变了街道、社队、工厂管理学校可以随意设置课程、无正常教学秩序的乱象,“基本上恢复了在1963年前后所确立的集中统一的教育领导管理体制”^[1]。可以说,这时的课程管理制度延续了新中国成立初期确立的中央集中管理课程的模式。有的课程文件中虽有允许高中学校设置选修课,鼓励各级主体编写教科书,地方开发乡土教材等条文,但还不能把其看作是课程权力的下放,至多是为了增加学校与地方的课程灵活性,因为真正的课程权力下放要有配套的指导性措施与监督细则,才能确保下级权力的真实效力。

而随后一系列教育改革文件的出台及相关机构的建立,才使得课程权力下放的动向逐渐明朗。改革开放以来国家颁布的若干重大教育改革文件,多次提及基础教育要实行“地方负责、分级管理”^[2]、“分级管理、分级负责”^[3]、“试行国家课程、地方课程和学校课程”^[4]、“实行国家、地方、学校三级课程管理”^[5],下放部分权力的意图及分级管理的意识贯穿多个重要文件。同时,这些意识也反映在多个教学计划或课程计划中,通过具体的指导意见和规定措施来释放分权、分级管理的信号。如,开放选修课科目、增加选修课时^[6],允许多主体编写教科书^[7]等;再如,成立全国中小学教材审定委员会,该机构工作章程的首条显示,“为了在统一教学基本要求的前提下,有领导、有计划地实现教材的多样化,以适应不同地区的需要,建立有权威的教材审定制度,促进中小学教材质量的提高”^[8]。时任国家教育委员会副主任的何东昌在成立大会上讲话强调“教材的改革不能搞一刀切”,“在统一基本教学要求的前提下,要允许各地根据自己的情况调整和补充某些教材内容和教学要求。编写结合本地实际的乡土教材和适宜智力发展较快学生的选修教材”^[9]。教材由“国定”走向“审定”制度,为课程管理体制变革作出了铺垫。

20世纪90年代,随着我国政治、经济、文化领域的进一步开放与多元发展,各级教育主体的需

求逐步多样化,与基础教育管理体制相协调,基础教育课程的分级管理制度呼之欲出。在充分调查、了解我国基础教育课程管理的现实需求,借鉴他国课程管理经验的基础之上,国家的教育改革文件中开始有了明确的规定。如,1999年6月13日发布的《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,提出“调整和改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程和学校课程”^[10]。2001年5月29日发布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中,提出“实行国家、地方、学校三级课程管理”^[11]。在2001年6月8日教育部颁发的《基础教育课程改革纲要(试行)》中,再次明确课程管理改革的目标,“改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性”^[12]。以上两个纲领性教育文件明确提出“实行三级课程管理”,标志着国家正式确立了基础教育的三级课程管理制度,这既是实行该制度最直接和明确的政策性文本,也是引发相关研究大量涌现的源头。

二、概念理解:三级课程管理含义日渐清晰

“三级课程管理”是个复合词组,由三个独立词组成:“三级”“课程”“管理”,而这三个词又可以组成三个具有不同含义的词组,即“三级课程”“课程管理”以及“三级课程管理”。考察“三级课程管理”形成固定词组并有明确内涵的过程,可以发现其指向逐渐由模糊到清晰。

“三级课程”通常是指国家课程、地方课程和学校课程。国家制定课程规划,编写、颁发国家课程标准,确定课程门类和课时,宏观指导中小学课程实施。地方课程是在确保国家课程得以实施的基础上,由地方开发适应本地区的课程。学校课程是国家、地方课程在学校的实施,以及由学校开发或选用适合本校特点的课程。然而,“三级课程”的明确提出过程也曾经历一番探索,也是在研究我国教育现实,吸取新中国课程建设的经验与教训,借

鉴他国课程改革经验之基础上逐步形成的。

首先，新中国成立以后，借鉴苏联教育经验，基础教育逐步建立起国家集中统一的课程管理制度，统一的国家课程成为基础教育课程的主体。虽然历经20世纪50年代末的教育放权以及“文化大革命”中课程管理权力的下放，但改革开放后的改革措施扭转了以前由于权力下放带来的基础课程无序的乱象，国家课程仍然是基础教育课程的主体。

其次，我国地域辽阔，各地方和学校适应和实施统一的国家课程存在一定的差异。为了满足各地区对课程的适应性，国家曾印发课程文件规定“各省、市、自治区除采用全国通用的教科书外，要自编生产知识课教材和语文、历史、地理、生物等课程的乡土教材”^[13]，这是地方课程的雏形。伴随着各界对高中分科以及选修课的讨论与实践，课程文件中规定“为了适应学生的爱好和需要，发展他们的特长，更好地打好基础，高中二、三年级设选修课；选修课有两种安排，由各地选择；由各省、市、自治区可先在部分重点中学进行试验”^[14]。各类选修课逐渐成为地方课程的一部分。随着分级管理理念的逐步渗透，地方课程也不再仅指乡土教材与各类选修课，而逐渐丰富为包含了地方对国家课程的实施，以及开发和实施适合本地区的课程，如生活教育、劳动教育、技术教育、职业教育和地方建设教育等方面的课程。

再次，学校课程是在学校活动课的基础上逐步形成的，且随着选修课由高中推广到义务教育阶段，学校可以根据上级的原则性要求和本校情况来自主开设选修课，学校逐步具有了自设课程以及选择实施国家和地方课程的权力。

最后，明确提出国家课程、地方课程、学校课程三个概念，则是在借鉴其他国家改革经验的基础上完成的。20世纪80年代末，国家派出考察团到英国、美国、加拿大等国调研。考察结束后，多位成员撰文叙述考察收获。考察团成员吕达曾撰文说，“结合我国实际情况，笔者预测，对我国普通中小学实行三级课程、三级管理的做法，将是可行的”^[15]，并对国家课程及国家对课程的管理，地

方课程及地方对课程的管理，学校课程及学校对课程的管理的具体指称进行了阐述。这是笔者所查阅文献中最早使用“三级课程”一词的研究。曾参与考察的江山野曾提出“课程的三个层次”，认为“课程的三个层次是：全国统一课程；地方课程；学校课程。没有全国统一课程，就没有统一性可言。没有地方课程和学校课程，就没有多样性，不能适应不同地区、不同学校以至不同学生的不同情况和要求”^[16]。虽然“全国统一课程”及课程的“三个层次”的提法不同于后来的“国家课程”与“三级课程”，但其所指的含义与后来的“三级课程”含义相差无几。

无论是吕达提到的“三级课程”还是江山野提出的“课程的三个层次”，其中的“三”都是根据课程的适应范围进行划分的，国家课程适应于全国范围，地方课程适应于地区范围，学校课程适用于学校范围，“三个层次”指的是适应的层次，从大到小依次为国家、地方、学校；而后人们所提及的“三级课程”，更多是根据行政管理的行政级别进行划分的，“以中央政府为课程行政权力主体的‘国本课程’，以地方政府为课程行政权力主体的‘地方本位课程’，‘校本课程’指的是学校自主决定的课程”^[17]，将管理按照行政级别分为国家、地方、学校三级，各别管理的对象分别对应的是国家课程、地方课程、学校课程。就此来看，如果从课程的适应范围看，不同层次课程适应不同范围，可以称作“三层课程”，而如果从行政级别与主体的角度看，不同的课程对应不同的行政级别，就是“三级课程”。

“课程管理”在新中国教育学概念体系中属于新概念，教育学及教学论教材及论著中鲜有“课程管理”的内容，偶有论述，也将其定义为对课程内容、课程档案的管理，是教学管理的一部分，是学校内部的管理。把课程视作教学内容来看待，与此对应的管理，就是对教学内容的教学管理。在实践中，广大中小学在很长的时间内对课程设置、教学计划、教学大纲的编订与修改等都不需要考虑。由于国家的统一管理，地方与学校几乎没有必要也没

有机会考虑课程管理的问题。课程管理未曾引起教学理论与实践界的关注。随着20世纪80年代课程论研究的逐步兴起,课程管理在课程论研究中受到关注。廖哲勋1991年出版的《课程学》一书中,就有专编讨论“课程管理理论”,围绕“课程管理体制和管理原则”“课程管理队伍的建设”^[18]进行详细论述。对“课程管理”的具体理解主要从课程内容着手,即对课程标准、课程设置、课程实施、课程评价等方面的管理,且国家、地方、学校不同主体的管理内容还有区别。课程管理隶属于教育管理,属于行政体制范畴。随着课程改革兴起与推进,各级课程管理主体尤其是地方和学校对课程管理需求的不断增加,加上课程理论研究日渐丰富与完善,关于课程管理的研究与实践探索增多,“课程管理”遂成为我国基础教育领域的热词。

总之,“三级课程管理”一词的提出与我国课程改革的背景密切相关,是我国课程领域的独特词汇。“三级课程管理”一词,如果重心不同,所表达的含义可能会有所区别,比如,“三级—课程管理”的重心在课程管理,限定词是“三级”,强调国家、地方、学校三级的课程管理;而“三级课程—管理”的重心在三级课程,即对国家课程、地方课程、学校课程的管理。但正如前文所言,“三级课程”本身就含有管理的意味,无论是否与“管理”二字联系,已经具有了管理的含义。实行国家、地方、学校三级课程管理,是三个主体、三个层级分司不同的职责,国家宏观管理,地方开发适应,学校选用、实施与开发,也就是说,“三级课程管理”无论怎样断句,都不应该影响其本来所指。

三、制度确立:三级课程管理体制逐步定型

同样,“三级课程管理”作为固定词语提出也经历了由模糊到明确的过程。21世纪80年代末国外考察的经历,启发了许多考察团成员。当时,吕达作为考察团成员曾说,我国普通中小学可实行“三级管理”;同样作为考察团成员的廖哲勋在《课

程学》一书中提到“我国中小学课程管理系统应实行三级负责的课程管理新体制”^[19],这是国内较早明确提出基础教育实行三级负责的课程管理制度的研究;另外一名考察团成员江山野也曾提到“与课程的三个层次相联系,要建立国家教委、地方(主要是省、直辖市和自治区)和学校三级课程管理体制”^[20],这是国内较早准确提出实行三级课程管理体制的研究。

事实上,这些学术提议也很快影响和反映到了国家制定的课程文件中,比如,1991年印发的《关于在普通高中开设选修课的意见》提到“普通高中选修课的教材建设,……目前阶段可由国家教委、省(自治区、直辖市)、地方或学校三级组织编写”^[21],这时的三级课程管理还仅限于高中选修课教材的编写,范围较小。1992年印发的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》^[22]中,课程设置上明确区分了国家安排课程、地方安排课程,并在课程安排表中对各年级地方安排课程时数作了规定。该课程文件将地方课程推行到义务教育阶段,是分级管理的延伸。1996年印发的《全日制普通高级中学课程计划(试验)》中,课程管理被专门单列为一部分,提出“普通高中课程由中央、地方、学校三级管理”^[23],并对三级课程管理权限作出了具体规定,在高中阶段进行更广泛的推广。2000年印发的《全日制普通高级中学课程计划(试行修订稿)》^[24]提出“普通高中课程实行国家、地方和学校三级管理体制”,经过试验,此文件再次确定了三级课程管理体制在高中的位置。直至2001年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》与《基础教育课程改革纲要(试行)》两个重要文件先后提出“实行国家、地方、学校三级课程管理”,将“三级课程管理”由高中阶段推广到整个基础教育阶段,并对三级课程管理制度作出明确且详细的规定,至此,“三级课程管理”作为固定表达开始广泛使用,同时作为制度也正式确定下来。

有研究者在分析三级课程管理体制出台的历程时,总结道:“显然,中央的决定是从我国实际情况出发的,同时也借鉴了国外的先进经验。即使是

一个正确的理念、政策或措施，也需要从自身的实际出发，经过反复的理论探讨和实践摸索，才有可能化为现实。这里，既要考虑国情的条件，又要有时间的准备作为保证；而全盘照搬或立即照搬的做法是不可取的。”^[25]选择三级课程管理制度，从制度出台的角度看，不是偶然而为之，是经历过多方探寻，进行了实践试验、理论探讨后得出的综合结论。正如成尚荣所言：“从高度集中统一的课程管理体制，到实行国家、地方、学校三级课程管理政策，既不是中央的恩赐，也不是地方和学校的争抢，而是基础教育适应时代发展和社会变化的主动选择和自然结果”^[26]，从另一个视角表达出了三级课程管理制度出台的民主、科学与开放。

四、实践探索：三级课程理念逐步深入人心

虽然许多人将“国家课程、地方课程、学校课程（校本课程）”称为“三级课程”，但在国家正式颁布的文件中并没有“三级课程”一词的单独提法，同时在研究中，学者们提出的称谓也有多种。如前所述，吕达在研究中最先使用“三级课程”一词，具体指“国家课程、地方课程、学校课程”；江山野曾提出“课程的三个层次”，具体指全国统一课程、地方课程、学校课程。而后，由于“校本课程”一词的出现，与前面提出的“学校课程”在理解上出现了混淆，使得“三级课程”的具体指代出现了混乱。在《国务院关于基础教育改革与发展的决定》及《基础教育课程改革纲要（试行）》中，有“学校课程”一词，没有“校本课程”一词，后来为何人们习惯用后者，不用前者呢？崔允漷说，“就理论理，校本课程与学校课程是有区别的，学校课程指代不明，容易引起误解”^[27]。为了体现“以校为本”的理念，便于交流，人们才更多地使用“校本课程”一词。丁念金虽然也赞成使用“校本课程”代替“学校课程”以防混淆，但他更倾向于“校级课程”^[28]一词。陈桂生认为“‘校本课程’属于课程行政范畴。……‘校本课程’指的是学校自主决定的课程”，^[29]廖哲勋也认为“校本课

程并不是一种课程类型，而是属于课程管理方面的一个范畴”。^[30]李臣之认为“校本课程”一词的容易与学校课程、校定课程、选修课程、活动课程等相互交叉，而与国家课程、地方课程之间也是不一致的分类标准，况且只有极少数西方作者在极少数文章中提到“校本课程”，因此，他主张用“本校课程”^[31]一词更为妥当。进而，他提出了几对课程概念的使用方式，“置身于中国的语言环境，我们认为，国家课程、地方课程与学校课程相对应，国定课程、地定课程与校定课程相对应，本国课程、本地课程与本校课程相对应，而校本课程与国家课程、地方课程难以对应，不符合中国传统语言习惯，容易引起歧义”^[32]。在另一篇研究中，李臣之提出将“国家课程、地方课程、学校课程”称为“三级课程”，将“国家课程、地方课程、校本课程”称为“三类课程”。^[33]

尽管学术研究中学者们在概念使用上还有诸多探讨，但并不妨碍人们在实践中的多层面探索。在实践中，各级主体的课程管理职责要实现，需要有具体的管理对象，人们往往将对象附着在具体的课程形态上。以学校一级的课程管理为例，随着课程改革的深入推进，学校的课程管理经历了不同的阶段：第一阶段，学校关注于增减不同的课程，这时的学校课程就是有研究者指出的狭义的校本课程，“学校在实施好国家课程和地方课程的前提下，自己开发的适合本校实际的、具有学校自身特点的课程”^[34]；第二阶段，学校不再局限于“零敲碎打”式课程门类的增减，而是依据学科特点，逐步寻找学校特色，进行学科内和学科间的内容整合，这时的学校课程是狭义校本课程的延伸，向广义的校本课程靠近；第三阶段，学校专注于融合国家课程、地方课程及狭义的校本课程，依据顶层设计，形成有特色的课程体系，这个阶段的学校课程就属于广义上的校本课程，指的是学校所实施的全部课程，既包括国家课程、地方课程的校本化实施，也包括学校自己开发的课程，就是学校实施的所有课程。

或许是“三级课程”的具体指向在理论研究上

没有形成统一认识,或许是理论在向实践转化的路径中,还没有找到合适的抓手,导致一些课程管理主体在实践操作中常常会把“三级课程”理解为一些实体性的、以科目方式呈现的课程。但这样就容易忽略三级课程的管理价值,“实行国家、地方、学校三级课程管理,是一种管理政策,更具管理的意义,而非完全课程形态的规定”^[35]。许多学校“把三级课程管理赋予学校的课程管理权窄化为简单的课程开发权,从本应有的课程管理的主体,变为几门孤立的课程开发的主体,而非学校课程体系构造的主体”^[36]。这样,学校就非常容易走入另一个极端,重视学校课程又“将国家课程弱化、淡化甚至边缘化”。因此,身为国家督学的成尚荣呼吁,“我们必须旗帜鲜明地坚持以下几点基本认识:要坚持国家课程在课程结构、在学校教育中的主体地位;坚持国家课程的完整性;坚持统编教材的权威性”^[37]。尽管实践中人们对“三级课程”的认识和操作还存在不一致及不统一的现象,但不可否认的是,“三级课程”的理念得到了实践领域的广泛认同,并在持续进行多样的实践探索。随着理论探索的不断深入,人们对“三级课程”及“三级课程管理”认识的不断澄清,实践操作会逐步与本义相一致,这将是三级课程管理理论与实践未来发展的方向。

梳理“三级课程管理”概念的发展史,其含义逐渐清晰,表达逐步固定,所蕴含的意义与价值逐步明确。可以说,“三级课程管理”是改革开放之后,在我国教育体制改革赋权增能的背景下,在兼收法、俄等国中央集权型课程管理的放权趋势,并蓄英、美等国地方分权型课程管理的收权趋势的基础上,结合我国课程管理的传统与基础教育课程管理的现实需求而形成。“三级课程管理”一词通过借鉴、继承、创造等手段,统合国家、地方、学校三股力量,旨在充分调动各级课程主体的积极性,增强课程对地方、学校及学生的适应性,提高课程改革的效率以及课程对于学生的价值。“三级课程管理”概念由理念到政策,含义由模糊到清晰,其所经历的演变过程,凝聚与承载了四十年来多方关

注基础教育课程改革的努力与愿望,也展现了四十年来我国基础教育课程管理体制改革的的历史经验。

[注释]

- [1] 廖其发.论中国基础教育领导管理体制的分类分权改革——以1977年以来的经验教训为依据[J].西南大学学报(社会科学版),2017,(4).
- [2] 中共中央关于教育体制改革的决定[J].江苏教育,1985,(7-8).
- [3] 中国教育改革和发展纲要[J].江苏教育,1994,(8-9).
- [4][10] 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[J].人民教育,1997,(7).
- [5][11] 国务院关于基础教育改革与发展的决定[J].人民教育,2001,(7).
- [6] 全日制六年制重点中学教学计划试行草案[G]//课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学计划)卷.北京:人民教育出版社,2001:338-342.
- [7][13] 全日制中学暂行工作条例(试行草案)[G]//课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学计划)卷.北京:人民教育出版社,2001:304-314.
- [8] 全国中小学教材审定委员会工作章程[J].课程·教材·教法,1988,(1).
- [9] 何东昌.在全国中小学教材审定委员会成立大会上的讲话[J].课程·教材·教法,1986,(11).
- [12] 教育部.基础教育课程改革纲要(试行)[J].人民教育,2001,(9).
- [14] 关于制定全日制六年制重点中学教学计划试行草案的几点说明[G]//课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学计划)卷.北京:人民教育出版社,2001:337-338.
- [15] 吕达,等.独木桥?阳关道?——未来中小学课程面面观[M].北京:中信出版社,1991:248.
- [16][20] 江山野.普通高中课程改革的十个基本问题(三)[J].课程·教材·教法,1991,(7).
- [17][29] 陈桂生.何谓“校本课程”?[J].河北师范大学学报(教育科学版),1999,(4).
- [18][19] 廖哲勋.课程学[M].武汉:华中师范大学出版社,1991:339.
- [21] 关于在普通高中开设选修课的意见[G]//课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学计划)卷.北京:人民教育出版社,2001:367-370.
- [22] 九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)[G]//课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学计划)卷.北京:人民教育出版社,2001:372-381.
- [23] 全日制普通高级中学课程计划(试验)[G]//课程教材研究

(下转第65页)

儿复述、验证的教学范式并不能促进幼儿对事物完整的认识,也不能促进幼儿全面的成长。幼儿观察、实验、操作等探究世界的活动是幼儿学习的重要手段。我国现代著名幼儿教育家张雪门对此指出,儿童“从行动中所得的知识,才是真实的知识;从行动中所发生的困难,才是真实的问题;从行动中所获得的胜利,才是真实的制驭环境的能力”^[20]。因此,教师的支持主要是为幼儿活动创造时空条件,让幼儿接近生活,置身于生活的实际问题之中,通过多方行动解决实际问题。教师为幼儿提供的材料不应是“熟料”,它应是包含着困难、问题,能不断促进幼儿发展的活动对象。同时,这些材料能使幼儿在活动中激发相应的情感,产生源源不断的学习兴趣和愿望,并在探索活动中不断得到满足。

[注释]

- [1][5] 唐淑.幼儿园课程基本理论和整体改革[M].南京:南京师范大学出版社,2004:151,394.
- [2][14] 李季湄,冯晓霞.《3-6岁儿童学习与发展指南》解读[M].北京:人民教育出版社,2013.
- [3] 李沐明.幼儿教育词典[M].哈尔滨:黑龙江科学技术出版社,1987:85.
- [4] 祝士媛,唐淑.幼儿教育百科辞典[M].上海:上海教育出版社,1989:49.
- [6] 庄甜甜,郭力平.对美国早期儿童学习标准中“学习品质”领域的分析研究[J].早期教育,2011,(3).
- [7][10] 中国学前教育研究会.中华人民共和国幼儿教育重要文献[M].北京:北京师范大学出版社,1999:167,565.
- [8] 吴刚平.课程资源理论构想[J].教育研究,2001,(9).
- [9] 杨希.从疏离到回归:我国学前教育课程观发展趋势[J].湖南师范大学教育科学学报,2016,(3).
- [11] 王道俊,郭文安.让学生真正成为教育的主体[J].教育研究,1989,(9).
- [12] 刘晶波.社会学视野下的师幼互动行为研究——我在幼儿园里看到了什么[M].南京:南京师范大学出版社,2006:19.
- [13] 杨莉君,彭荣.论过程性的学前教育基本质量评价观[J].湖南师范大学教育科学学报,2017,(6).
- [15] 卢梭.爱弥尔(上卷)[M].李平沅,译.北京:人民教育出版社,2001:88.
- [16] 刘铁芳.追求生命的整全——个体成人的教育哲学阐释[M].北京:高等教育出版社,2017:355-429.
- [17] 劳德兹·贝贝,罗纳尔多·莫蒂拉.全人教育:面向和平与可持续发展的未来[J].陈德云,吕传振,熊建辉,译.世界教育信息,2010,(6).
- [18] 北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第四卷)[M].南京:江苏教育出版社,1991:374.
- [19] 北京市教育科学研究所.陈鹤琴全集(第二卷)[M].南京:江苏教育出版社,1989:613.
- [20] 戴自俺.张雪门幼儿教育文集[M].北京:少年儿童出版社,1994:1089.

(责任编辑:李秀萍)

(上接第59页)

- 所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学)计划卷.北京:人民教育出版社,2001:397-402.
- [24] 全日制普通高级中学课程计划(试验修订稿)[G]//课程教材研究所.20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:课程(教学)计划卷.北京:人民教育出版社,2001:404-408.
- [25] 吕达,张廷凯.试论我国基础教育课程改革的趋势[J].课程·教材·教法,2000,(2).
- [26] 成尚荣,彭钢,等.地方对基础教育课程的管理与开发[J].全球教育展望,2001,(8).
- [27] 崔允霁.略论我国基础教育课程政策的改革方向[J].全球教育展望,1999,(9).
- [28] 丁念金.试论我国基础教育课程决策机制的转变[J].课程·教材·教法,2001,(5).
- [30] 廖哲勋.关于校本课程开发的理论思考[J].课程·教材·教法,2004,(8).
- [31] 李臣之.从“校本课程”到“本校课程”[J].教育科学论坛,2012,(8).
- [32] 李臣之,王虹.“校本课程”开发:实践样态与深化路径[J].教育科学研究,2013,(1).
- [33] 李臣之.校本课程开发的三个基本问题[J].课程·教材·教法,2012,(5).
- [34] 许洁英.国家课程、地方课程和校本课程的含义、目的及地位[J].教育研究,2005,(8).
- [35] 成尚荣.为学校服务:地方对学校课程管理的本质[J].课程·教材·教法,2003,(2).
- [36] 郭华.学校应成为课程管理的主体[J].中国民族教育,2016,(7-8).
- [37] 成尚荣.坚持国家课程的主导性、完整性与权威性[J].基础教育课程,2018,(9).

(责任编辑:李秀萍)