

学校课程顶层设计*

李臣之

[摘要]我国的学校课程实施长期停留在“开齐开足”国家课程,忽视学校课程顶层设计。没工夫设计、难以设计、不需要设计是学校课程顶层设计缺失的基本原因。学校课程顶层设计需要强调学校课程愿景规划、学校课程结构优化和学校课程指导纲要设计。学校课程顶层设计的落实,需要聚焦学校课程顶层设计的基本元素,强化学校课程领导力的提升。

[关键词]学校课程;顶层设计;课程领导

[中图分类号]G423.06 [文献标识码]A [文章编号]1009-718X(2015)07-0053-06

新中国成立以来,我国的课程改革逐步超越苏联模式,逐步走向开放,与国际对话。尤其是20和21世纪之交国家新一轮课程改革,明确提出实行三级课程管理,使学校成为课程改革的重要阵地,为教育改革践行“儿童立场”提供了必要的条件。然而,由于我国长期以来坚守自上而下的国家主导课程开发模式,课程实施采取忠实执行取向,学校课程实施往往“忙于埋头拉车,很少抬头看路”,课程督导过分注重“开齐开足”,强化齐步行走,忽视课程顶层设计,没有在如何“开好”国家课程上作出足够的努力,以致坚守儿童立场、让课程适合儿童,仍是一种梦想。

一、学校课程顶层设计缺失及归因

顶层设计,源于工程学的概念,数十年前被跨国公司普遍采纳,简而言之,就是用科学的方法论对企业未来五年的发展作出系统性的规划。^[1]顶层设计强调运用系统论的方法,从全局的角度,对某项任务或者某个项目的各方面、各层次、各要素统

筹规划,以集中有效资源,高效快捷地实现目标。其主要特征表现为顶层决定性、整体关联性和可操作性。对于学校课程设计而言,课程的用户是学生,课程是学生心目中的产品,最适合学生学习的课程就是学生心目中理想的产品。学校课程顶层设计,就要从“高位”规划适合学生发展的课程,这对于教育变革中儿童立场的确定,提供适合儿童的教育,至关重要。

(一) 学校课程顶层设计缺失

时下,我国有多少所学校在作学校课程顶层设计?这实在难以统计。北京大学附属中学、清华大学附属中学、上海市格致中学、深圳市南山区后海小学,等等,走在前列,开始探索学校课程顶层设计。上海市一些偏远学校也通过课程顶层设计,成功转型。台湾一些“迷你”学校原本濒临裁并,通过课程统整,华丽转身,成为特色学校。根据教育部2010年底公布的统计资料,2009年,我国共有幼儿园138,209所,小学280,184所,普通中学70,774所,其中,普通初中56,167所,普通高中

李臣之 深圳大学师范学院 教授 博士 518060

*本文为全国教育科学“十二五”规划教育部重点课题“地方文化融入国家课程校本调适与创生的实践模式研究”(DHA120224)和深圳市教育科学规划2014年度重大招标课题“学校发展顶层设计研究”(zdzz4017)的阶段性成果。

14,607所。^[2]依此可以推断,我国中小学真正致力于课程顶层设计的学校占全部学校的比例并不高。大量的学校忙于完成国家课程规定的任务,热衷于开齐开足国家课程。而一些农村学校,由于师资、经费等原因,开齐开足国家课程仍然是一种理想。

全球有多少所学校,就应当有多少种课程。唯有如此,课程才是学校的课程,学校课程也才有可能适合学生,适合每一位学生。有识之士早已指出,中国学校千校一面。除学校建筑、校训有惊人的相似之处以外,最为突出的就是学校课程缺乏个性。学校千千万,课程一个样。如此,学校教育特色如何彰显?学生个性化发展需求何以满足?公平而有质量的教育梦何以实现?没有课程顶层设计,就没有好的学校课程,国家课程就难以落地,难以接地气。学校课程强调顶层设计,可以在国家课程与学生经验课程之间架设一个沟通的桥梁,以更好地实现国家课程在学校层面的适性转化,从源头上解决学校课程难以适合学生的问题,进而催生学校课程特色。

(二) 学校课程顶层设计缺失归因

学校课程顶层设计缺失,原因众多,笔者归结起来,主要有以下三方面原因。

1. 没工夫设计。时下,学校校长都很忙,甚至很累,没有时间关注课程教学。不少研究业已指出,校长将自己的精力主要用于开会、接待,处理安全、沟通等事务,难于静下来,反思学校课程问题,思考课程改进策略。

2. 难以设计。课程顶层设计本身有难度,对校长课程领导力、教师课程领导力有较高要求。校长、教师不仅要具有较强的课程意识、课程开发能力,还要具有课程研究能力,对课程改革的国际趋势有一定程度的了解。此外,顶层设计需要校长、教师一方面要站在一定的理论高度看待课程设计,作好课程规划,另一方面要注意学校课程各层级之间的整体关联性、一致性和贯通性,致力于课程结构最优化,发挥最佳课程力量,这就需要校长、教师学习课程理论,具备系统科学方法论。

3. 不需要设计。执行上级课程计划,开齐开

足国家规定课程,这是督导评估对学校课程实施提出的最基本要求。督导室代表政府行使教育监督权,享有法定的话语权。学校如果绝对地执行开齐开足政策,的确没有必要冒风险去违背督导机构的原则性要求。实际上,评估不仅需要授权,而且需要专业的判断和专业的眼光。课程实施至少有三种取向,即忠实执行、相互调适、创生取向。绝对意义上的忠实执行难以做到,因为没有完全相同的两所学校。面对同一课程计划,不同学校必然有不同程度的调整。因此,对于学校课程实施而言,普遍的取向是相互调适,从此意义上讲,绝对的开齐开足学校也未必可以做到。更何况,如果把学生当作课程的用户,学生满意的课程才是真正的好课程。所以,学校课程实施不应该追求开齐开足,而是应该追求开好。开好的标准是,让课程适合每一位学生的发展。

二、学校课程顶层设计设计什么?

课程改革是一个过程,经由课程设计、课程实施、课程评价、课程反思的循环往复过程,通过国家、地方、学校、教师、学生等课程主体逐层实现,由此形成多层课程管理平台,各层课程管理平台之间彼此联系,相互制约,其中任一层课程管理的缺失或不配合,都将影响到课程变革的整体效能。学校课程顶层设计需要强调以下三方面。

(一) 学校课程愿景规划

学校是课程管理的核心层级。课程专家Brophy(1982)提出七个课程层级——政府层面官方正式课程、学校对正式课程的解释、学校采用的正式课程、教师对学校课程的解释、教师预定采用的课程、教师实际教学所实施的课程、学生经验的课程,并认为课程层级之间可能出现断裂。除政府层级课程之外,其余六个层级都包含在学校层面。在学校层面,学校对正式课程的解释、学校采用的正式课程对教师解释、采用和实施的课程以及对学生经验的课程产生影响,这种影响发生在学校课程的顶层,不仅不容忽视,而且需要准确定位,否则,将从高位影响到教师与学生层面的课程。学校对正

式课程的解释、学校采用的正式课程，与学校发展愿景规划密切相关，学校发展愿景制约学校对正式课程的解释和采用，而学校对正式课程的解释和采用则是学校课程愿景的具体体现。学校课程愿景设计，需要考虑学校培养目标、课程核心素养和办学定位。

1. 确立培养目标。把学生培养成什么样的人？这是一个极其复杂的问题，既涉及国家的教育方针、政策、法规，也涉及地方政府的教育要求、地方社会对人才培养的期望，还关系到学校教育的历史与现实性。但是，学校课程顶层设计首先要回答这个问题，因为课程因为人的培养而存在。如果把培养目标定位为“现代少年 站直了的现代中国人 现代小公民”，学校课程设计就以此为指针，设计课程发展思路、结构和实施体系。如果培养目标缺失，学校课程设计就无从下手。

2. 拟定课程核心素养。学校所培养的人应该具备哪些核心素养？这是我们必须回答的问题。否则，培养目标仍然只是一个抽象的词汇，不具有操作性。如果把课程核心素养界定为“基础扎实、特长突出、沟通理解、健康阳光”，培养目标就有了实质性内涵。学校层面课程核心素养界定需要参考国家课程改革的相关规定，如，强调学生基础知识、基本能力和基本素养，同时借鉴国际课程研发组织对于课程核心素养的描述，如，强调“与异质人群有效沟通”，进一步结合地方社会对人才培养的要求、学校自身对人才培养规格的思考，经由系统思考，确定恰当的课程核心素养。

3. 确定办学定位。办什么样的学校？这影响培养什么样的人。有一些学校将办学定位置于培养目标之上位，这可能有些本末倒置，毕竟“办什么样的学校”这到底也是为了“培养什么样的人”服务，而不是为了“办什么样的学校”而培养什么样的人。例如，培养目标之一为“培养与异质人群有效沟通的现代少年”，办学定位触及“国际化 现代化”。至于“中国一流”等办学定位，则很难体现培养目标与课程核心素养的具体性。当然，办学定位还需要进一步结合学校办学历史、特色，结

合地方社会对学校教育的期望和学校教育哲学，兼顾地方文化环境诸多要素，同样需要系统思考。

（二）学校课程结构优化

结构，强调要素及其相互关系。结构决定功能。学校课程结构是指学校课程各有机组成部分及其相互关系，直接决定着学校课程的整体力量。从某种意义上讲，课程结构是学校课程的“心脏”，是学校发展方向的进一步具体体现。现实中，目前学校的课程结构大多直接沿用国家课程结构，缺乏自身独特的价值追求，没有反映学校自身的现实及愿景。因此，学校课程结构缺乏个性，千校一面。这样的课程结构很难满足学生发展的需求，也难以适应教师的教学。

1. 反映学校课程愿景，实现国家课程结构的校本转化。从逻辑与现实角度看，学校课程源于国家课程，且超越国家课程。学校课程结构应该反映国家课程的基本要求，同时结合学校教育自身的历史与现实，立足自身办学定位、培养目标和课程核心素养，创造适合自身并反映自身特点的课程结构。目前，我国中小学国家课程结构仍突出科目本位，高中课程结构在科目基础上，突出“领域”。学校则可以结合自身实际与需要，将国家课程的设计要求内化在学校自身的课程结构之中。如，清华大学附属中学的课程体系，将学校课程分为基础、拓展和研究类核心课程，同时，学校还特别设计学生自创课程、综合课程和领导力课程。该校三类核心课程既体现了国家课程的基本要求，又区分了不同层次，有利于满足不同类型学生发展的实际需要；三类特色课程，更显现出学校自身的特色，所有课程均围绕育人目标展开。

2. 课程结构要素整体关联，凸显结构的力量。如前所述，课程结构“注重要素之间的整体关联性，否则难以显现结构的力量。学校课程结构优化水平取决于课程结构要素之间的整体关联度。整体关联度越高，结构的力量越强。上海市在课程改革过程中曾提出一种区域性的课程结构模式，即基础型课程、拓展型课程和研究型课程，对上海市中小学课程结构影响甚大，也有一些学校模仿这种

区域性课程结构模式。但是，这种区域性课程结构模式对于每一所学校而言，还可以进一步调整。如，上海市格致中学建构了立体化的课程结构（见图1），充分体现了“格物致知 科学 爱国”的学校文化，形成了基础型、拓展型、研究型三型结构课程，^[3]既描述基础型课程、拓展型课程和研究型课程所关注的课程愿景，同时也很注意这三类课程共同的追求，那就是学生的发展。以学生发展为主线，三类课程之间还存在一种渗透关系：研究型课程渗透于基础型和拓展型课程之中。如此处理课程结构要素之间的关系，比单纯提三类课程更为合理，更具有结构的意蕴。

（三）学校课程指导纲要设计

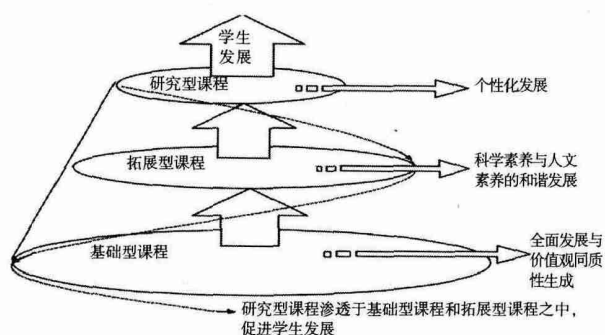


图1 上海市格致中学的课程结构

确立了课程结构，不代表学校课程顶层设计工作就结束了。对于教师而言，更需要关心的是，学校课程结构各要素如何更加具体、生动，要素之间的关系怎样贯通。为此，有必要进一步研究各类或各领域或各主题的课程教学指导纲要。如，语言教育指导纲要、数学教育指导纲要、科学教育指导纲要、体艺教育指导纲要，等等，也可以是研究型课程指导纲要、领导力课程指导纲要等。学校课程指导纲要是学校课程结构的进一步具体解释，也是实施课程的基本指针。具体而言，学校课程指导纲要包含以下三方面的内容。

1. 国家课程标准调适与适性转化。国家课程标准是国家为公民教育设计的最低标准，不同的学校不同的发展阶段，都需要对其作适当调整与转化，以适合学生发展的实际状况。生源基础较好的学校，需要适当提高标准，而对于学习基础比较薄

弱的学生，至少需要设计梯度目标，让学生逐级发展，最终达到国家的最低标准，进而超越国家标准。如，设计基础性课程标准、拓展性课程标准和挑战性课程标准，增加课程标准的可选择性。

2. 国家课程内容的剪裁、替换与丰富。国家课程内容具有一定的普适性和一般性，与学生的生活有一定距离，不利于学生理解和应用。因此，活化、丰富国家课程内容，是学校课程指导纲要需要突破的难点。一些不适合学生学习的内容，则需要适当裁减，并增补替换相应内容，尽可能使课程内容有趣、有用、适合学生。

3. 实施方式优化。对于国家设计的课程内容，学校也可以结合学校办学特色、学生学习风格和教师资源特征，灵活地重新排列组合，形成多样的结构方式，方便教师的教和学生的学，增进学习效能。如，东北师范大学附属小学以开放教育为办学特色，大胆地对教材进行变革，采用大单元教学，收到了好的效果。此外，评价方式也需要结合学校实际配套思考。

三、如何推进学校课程顶层设计？

学校课程顶层设计需要落实相关基本元素，同时把学校课程领导力的提升作为重点。

（一）聚焦学校课程顶层设计的基本元素

1. 知己知彼。知己知彼，百战不殆。学校课程顶层设计，需要系统分析三方面的情势。第一，分析学校发展的优势、劣势、机会与挑战，寻找有利于课程发展的最佳象限；第二，系统分析学生发展情势，科学把握学生发展的基础、问题与前景，分层分类把握学生群体发展样态；第三，分析国家课程设计的思路、目标与内容。经过三方面的系统分析，尤其是学生发展情势分析，学校就可以把课程顶层设计的外部条件、挑战和自身优势描述清楚，有利于作课程设计的前瞻性预判。

2. 以终为始。基于前瞻性预判，立足学校教育实际，定位学校课程用户——学生的阶段性奋斗目标，如，小学毕业的终极要求、中学毕业的终极评价标准。学生奋斗目标应当是个性化的，

分层分类的，奋斗目标在奋斗过程中可以相互转化。正如美国无线电公司的董事长萨洛夫所说：

成功的道路是由目标铺成的，学生如果没有奋斗目标，学习生活将会混混沌沌。这实际上就是基于终端评价审核结果与学生发展现状之间的差距，判断国家课程适合本校学生发展的程度、范围与困难，寻找国家课程校本调适与创生的机会点和突破口，高位思考，高端定位，为生成符合本校学生相应阶段发展的、令人向往的课程愿景奠定基础。

3. 系统思考。系统地思考促进学生奋斗目标达成的诸因素，如，在何种情况下学校课程能够帮助学生达成奋斗目标？学校课程必须满足哪些前提条件和边界条件？哪些是必要条件？哪些是充分条件？为促进学生达成阶段性奋斗目标，如何分步设计、分层落实？影响学生分层分类学习的关键因素有哪些？如，学校依据学生学业成绩对学生分类分层，结果可能会带来一系列课程领导的困难。如果站在学生立场，让学生自主选择课程，将会是另一番样态。决定选择何种课程之前，先让学生试听不同类型不同层次的课程，让学生在教师的引导下自主判断自身学习现实与课程要求、课程方式之间的适合度，再决定应该学何种层次何种类型的课程，学生在学习过程中，随着自身努力、学习方法、家庭环境的改变，在教师引导下可以自主决定变更课程的选择，可以跳跃到更高层次的课程。这样思考的关键点是学生课程选择权的落实，而其关键在于系统而全面地思考。

4. 数据化决策。学校课程顶层设计既需要概括地定性描述，也需要科学地客观描述、沟通与决策，要学会用数据表达，不能凭感觉，否则课程决策苍白无力。如，学校发展SWOT分析、学生奋斗目标所涉及的指标、国家课程之于本校学生发展需求的适合度与差异度、学生分层分类学习过程的情势分析、促进学生奋斗目标达成所需要完成的学习任务与达成状况，如此等等，用数据呈现出来，便于教师与学生沟通、反思和改进，也便于课程制度重构以及教学任务的落实。数据化决策需要作充分的调查研究、客观的统计与系统的分析。

如，学生分层分类学习过程的情势分析，涉及学生知识学习现状分析，多大比例的学生掌握了前一阶段的知识点，哪些知识点属于学生的知识缺口，找不到知识缺口，就无法了解学生知识学习现状，也就难以设计学生的最近发展区。又如，特色课程开发涉及学生特殊需求分析，而特殊需求表现在哪些方面，多大比例学生有这些需求也需要认真观察、访谈、问卷调查，否则难以确定课程的内容、组织方式以及课程资源配置。

(二) 提升学校课程领导力

课程转型的关键是人的转型，校长、教师、学生是学校课程转型的主体。强化校长、教师、学生的课程领导，是学校课程顶层设计的关键。从某种意义上讲，学校课程领导力提升，不仅是校长的事情，而且与学校层面三级课程管理体制密切相关。

1. 校长课程领导力提升。没有校长的课程领导，就没有学校课程顶层设计。校长需要有课程意识、课程规划能力、课程人际领导力和自我反思力，否则，学校课程顶层设计无异于赌博。21世纪校长课程领导更加重视分享型领导，以一种综合的视角看待转变型领导与教学领导的关系，^[4]校长的英雄式个人领导将淡出课程领导舞台。提升校长课程领导力，可以从以下几方面入手：其一，树立教育使命感和社会责任感，确立教育理想与信念，使校长有学校课程顶层设计的动力；其二，持续学习，把握前沿课程理论、认知发展理论以及新技术条件下教育发展趋势，主动吸纳与借鉴学校课程顶层设计经验，使校长有能力作学校课程顶层设计；其三，政府建立学校课程顶层设计推进制度，并给予政策扶持，使校长有课程顶层设计的环境与氛围，而不是学校课程顶层设计孤独的守望者。

2. 教师课程领导力提升。有好的教师，才有好的教育。教师不仅决定着课程与学生之间的距离，而且可以缩小课程转化造成的落差。许多研究都表明，没有教师的领导，学校变革和改进是无法完成的。^[5]教师在革新课程设计、课程规划、课程评价、学校文化等方面具有重要作用。教师课程领导还肩负了师资的改善、计划或课程的改善以及系

统性的以学校为目标的改善与变革。^[6]教师的课程领导力与校长的课程领导力相辅相成。没有教师的课程领导力，校长的课程领导力难以发挥，没有校长的课程领导力，教师的课程领导力受到制约。普林迪 (Printy, M.) 等人认为，分享型领导在当前的背景下更加强调校长与教师在课程与教学事务上的合作。^[7]教师课程领导力提升，可以从三方面努力。其一，做好行动研究，通过问题设计 实践 反思的循环，提升教师解决课程问题的能力；其二，鼓励教师作课程决定，围绕学生发展需求，有效利用课程资源，积极地系统思考，主动进行课程调适与创生；其三，创造条件帮助教师处理好课程人际关系，主动沟通与协调，进行同伴之间的分享与互助，形成课程革新合作共同体。见图2。

3. 学生课程领导力分享。学生既是课程的

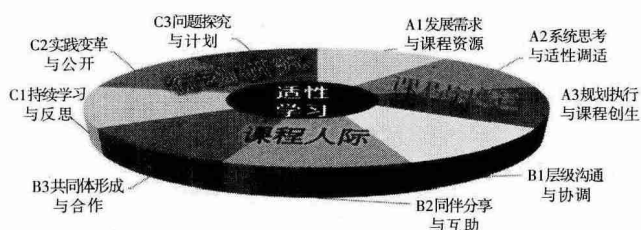


图2 教师课程领导力提升途径

用户，也可能是课程创生的主体，这取决于教育者对学生的信任与理解，也反映出教育者更高的课程领导智慧。哈佛大学一度推进学生课程，凡是学生提出的课程，一旦被教授委员会认定为有价值的课程，就会由学校最有影响力的教授讲授这门课程。学生提出课程，自然会很好地分享课程领导。

在中小学，学生是否可以提出课程？甚至学生是否可以开设课程？这显然是十分有趣、有价值的课题。实际上，来源于用户需求的产品，可能是最受欢迎的产品。因此，学校课程顶层设计，不一定是把为用户创造课程产品作为唯一目的，也可以把用户作为产品生产者，在共同创造工作中满足双方的发展需求。

[注释]

- [1] 高建华. 赢在顶层设计:决胜未来的中国企业转型、升级与再造之路[M].北京:北京大学出版社,2013:自序.
- [2] 中国教育部. 2009年教育统计资料[EB/OL].(2011-06-19). <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4958/index.html>.
- [3] 张志敏,等.格致文化的传承与创新——上海市格致中学教育创新研究[M].北京:教育科学出版社,2010:75.
- [4] Marks ,H.M. ,& Printy ,S.M. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership[J]. Educational Administration Quarterly , 2003 ,39(3): 370-397.
- [5] Fullan ,M.G.Teacher leadership: A failure to conceptualize[G]// Walling ,D.R. Teacher as a Leader: Perspectives on the Professional Development of Teachers. Bloomington ,IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation ,1994 :243-253.
- [6] Zepeda ,S. J. ,Mayers ,R.S. ,& Benson ,B.N. The Call to Teacher Leadership[M]. Larchmont ,NY: Eye on Education , 2003.
- [7] Printy ,S.M. ,Marks ,H.M. ,& Bowers ,A.J. Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence[J]. Journal of School Leadership ,2009 ,19 (5):504-532.

(责任编辑:韩梅)

敬告作者

《教育科学研究》文后注释和参考文献的著录格式采用《中华人民共和国国家标准》GB/T 7714-2005。您的论文中如有注释和参考文献，请您务必参照以上标准规范撰写。谨致谢忱。欢迎赐稿。

教育科学研究杂志社