

“九年一贯制学校课程统整与学习效能提升的研究”结题报告

苏州市新湾学校

推荐理由（蔡守龙）：

- 1.做实践研究像实践研究，没有把课题当个框，什么都往里面装。
- 2.紧扣题目，围绕“九年一贯制”、“课程统整”、“学习效能”三个核心概念，比较清晰、系统、完整地表达了课题研究的核心思想，有研究的“魂”。
- 3.紧扣研究内容，每一块研究内容怎么展开研究，取得了哪些研究成果，形成了哪些基本认识，表达得比较清楚。据此可以认为，该项研究的预期目标、任务已经基本达成。
- 4.用自己的话讲述自己的实践，从自己的实践中提炼表达自己的思考、做法与经验，少说或不说“正确的废话”，坚持不瞎扯什么“理论支撑”。
- 5.结构完整，重点突出，引文标注规范。

江苏省教育科学“十二五”规划重点资助课题

“九年一贯制学校课程统整与学习效能提升的研究” 结题报告

教育部关于《全面深化课程改革，落实立德树人根本任务》的意见中明确指出：当前中小学课程目标有机衔接不够，部分学科内容交叉重复，课程教材的系统性、适宜性不强。课程改革进入全面深化阶段，课程建设成为学校发展的新引擎。对学校来说，工作重点要由过去单一的注重校本课程的建设，转变为构建具有学校特色的课程体系。当今的课程呈现出分科和综合的共同趋势，单门课程所提供的学科性知识已不能满足人才发展的需求，适合教育呼唤学校的课程设计应关注学生的必备品格和关键能力的培养。星湾学校是九年一贯制学校，在课程建设过程中，围绕学生义务教育九年的整体发展，着眼学校课程的九年融通设计，循序渐进，以课程统整推进中小学衔接教学，减缓教学中因学段之间要求不同而产生的学习困难，为培育学生后续学习能力提供较好的可持续发展动力。本结题报告是对这5年来星湾学校开展课程统整与学习效能提升研究的相对全面的描述与反思，主要分为六个部分：一、课题试图解决的主要问题；二、课题核心

概念的再理解；三、课题研究的目标与内容；四、课题研究的主要过程与方法；五、课题研究的主要成果；六、课题研究的价值与社会效益考。

一、课题试图解决的主要问题

（一）传统的课程设计已经不能满足学生发展的需求

传统的课程设计普遍以知识传授、解题、答题为主，对学生自主探究以及创新能力的培养关注较少，忽视学生个体体验和个性发展。同时，不同年级、不同学科的教学内容存在重叠、断裂的情况，耗损了学生与教师的教育投入。

（二）适合教育下学校课程体系缺少实施的基础和空间

当前，各学校在兼顾国家课程、地方课程的同时，开发出了各具特色的校本课程，形成了庞大且复杂的课程体系。如果不对校本课程进行深度的统整，只做加法，不做减法，学校课程体系缺少实施的基础和空间。

（三）学段要求的不同与学习的连续性之间矛盾突出

学生从小学向初中转换时，由于两个学段的课程设置差异较大，不可避免会给学生造成转换上的困难。同时，激烈的教育竞争窄化了课程实施的空间，中小学段的课程衔接不充分，导致入学适应问题成为义务教育的重要问题之一。

二、课题核心概念的再理解

（一）对“九年一贯制”的理解

“九年一贯”，强调一年到九年的连续性、整体性，即育人的“一以贯之”。目前，苏州工业园区星湾学校的小学毕业生基本全部能够全部进入星湾学校初中，基本实现生源的“整进整出”，为开展课程统整提供了条件。课程统整，强调对九年的课程内容的整体统整，适度调整知识体系，更好地发挥育人效果。在分立的中小学，小学注重学生的全面发展，初中注重学业成绩，组织目标的不同统一，教学方法上的不一贯，育人过程难以形成合力，整体性育人的效能明显降低。九年一贯制学校课程统整，深度融合“一贯”与“统整”的特质，着眼于人的终身发展，在促进学生发展的过程中又坚守成长的客观规律。

（二）对“课程统整”的理解

课程统整是一个内涵丰富、外延广泛、存在一定争议和多元理解的概念。在本项目研究中，课程统整是指以教科书为主要课程资源，贯穿学科与学段，将学习内容与学生的需求、发展相互结合与渗透，旨在提升学生学习能力与兴趣、促进学生核心素养发展的课程设计。

于学校而言，课程统整需要对学校课程进行宏观设计、并为教师理解、把握和运用现有教材，整合课程资源提供支持。

于教师而言，课程统整需要将所有教学资源进行梳理，选择最适宜统整的方式整合归纳，设计完整的教学方案，并在教学实践中不断调整与完善。

于学生而言，课程统整需要表达自身诉求、主动探究与学习，将知识与经验运用到学习与生活之中。

（三）对“学习效能”的理解

结合文献研究以及课程统整的相关实践，本研究认为，学习效能是指学生在接受学校具体课程后，学生整体的学习状况以及收获的学习效果，具体表现为学生学习能力与综合素质的提升。因此，在进行具体测量时，研究将学习效能的指标细化为学生的学习能力与综合素质，用**学习能力**表征学生的**学习状况**，用**综合素质**表征学生的**学习效果**。

（四）课程统整的本质

课程统整的本质或者核心是学习。基于学习的本质，是课程统整的前提；满足学习者的需求，是课程统整的出发点；学会学习是课程统整的目的，“课程统整意味着过去单打独斗的学科必须重新思索与其他学科的关系，寻求建立统合的课程结构—让学生获得整体学习和最好的理解”。课程统整聚焦于学习，聚焦于学生整体学习，必然带来学习视野的开阔、知识之间的关联、探究欲望的增强，以及创新精神的培育。

课程统整不仅是一种技术，更是一种思维方式和认识方式，要求我们用联系的、整体的眼光看待学校的课程开发与建设。课程统整不仅仅是将几门学科的知识进行整合，还要求我们对学习的本质、知识的组织和使用、教育经验的意义、学校教育目的、课程管理、教学策略、学习方式、评价标准的改变等进行整体的考虑。而且，课程统整是要弥补分科课程的不足，但绝非要取代分科课程。

三、课题研究的目标与内容

本课题的研究目标、研究内容在课题开题报告中就作了进一步修改与完善，因此，整个研究过程一直围绕修改完善后的研究目标与研究内容展开各项研究，但毕竟当时处于研究开始阶段，一些具体的研究内容尚不很明晰，所以在整个研究过程中始终处于不断修正、不断聚焦、不断完善之中，研究过程中我们还拓展了已有内容设计，如对学校基于课程统整理念的课程体系构建，进一步研究了学科课程图谱，以增强学科课程统整的有效性和整体性。

（一）研究目标

1. 通过文献研究和当前九年一贯制学校课程建设现状的调查研究，获得对本课题的整体认识，并给出基于本课题研究的“课程统整”内涵诠释。

2. 通过各学科课程统整的实践，系统设计课程统整的框架结构，总结九年一贯制学校课程统整的实践策略和推进路径。

3. 通过实施课程统整，释放教师在课程建设中的活力，整体提升教师课程统整的能力。

4. 通过基于课程统整的学习效能比析研究，彰显九年一贯制学校的办学优势，全面呈现基于课程统整的学习样式，提升学生的必备品格和关键能力。

（二）研究内容

子课题 1：九年一贯制学校课程统整的现状调查研究和文献研究

1. 九年一贯制学校课程统整的调查研究与现状诊断
2. 九年一贯制学校课程统整的文献研究与内涵诠释

子课题 2：学科课程统整的实践研究

1. 系统设计星湾学校课程统整的框架结构
2. 研制“学科课程统整指南”
3. 学校各学科开展课程统整实践研究
4. 总结星湾学校课程统整的实践策略和推进路径

子课题 3：教师课程统整能力提升的研究

1. 建构基于课程统整的教师研修框架
2. 开展基于课程统整的理論学习和操作培训

子课题 4：基于课程统整的学习效能比析研究

1. 开展课程统整实验学校前测、后测量表设计
2. 基于课程统整的学习效能比析研究

四、课题研究的主要过程与方法

课题启动与顶层设计阶段（2014. 1—2014. 9）。主要任务：一是开题（2014. 3），结合专家意见进一步修改完善研究方案，在前期文献检索研究基础上，进一步搜索与本课题相关的文献资料，补充查找遗漏资料，力图提供最新相关资料梳理与分析，进一步拓展研究深度。二是省内外相关课程统整实践学校考察与交流学习，多次到上海理工附中、上海市启新小学实地考察与座谈；三是开展问卷调查，包括对 4 所实验学校使用学生卷、家长卷和教师卷等三种调查对象的问卷，了解课程统整实施的现状及其对学生学习效能的影响；四是建构基于课程统整理念的学校课程体系，研制学科课程统整指南，举行了专家论证活动。

试点研究与教师培训阶段（2014. 9—2015. 9）。主要任务：一是选定六七年级的语文、数学、英语 3 门学科进行课程统整试点研究，进一步完善课程统整指

南，初步积累课程统整经验。二是邀请理论专家和实践专家对教师进行课程统整培训，从理论和操作两个层面提升老师课程统整的能力。

整体推进的实施阶段（2015.9—2017.2）。主要任务：一是各学科课程统整实践研究，在实践研究中进一步完善课程统整指南、总结星湾学校课程统整的实践策略和推进路径；二是制定测评工具，开展课程统整的前测工作。

课题总结、成果推广阶段（2017.2—至今）。主要任务：一是在实践研究的基础上，分析总结反思，完成研究的补充工作，提炼理论要点和实践策略，完成课题结题工作；二是对各阶段形成的研究成果即书稿《课程统整：从执行走向创新》进行整合与统稿；三是成果梳理、推广，提升课题研究成果的影响力和辐射面。

需要说明的是，上述研究阶段之间都是彼此交叉、相辅相成的，所谓阶段划分只是一种大致区分与侧重表述。

五、课题研究的主要成果

（一）国内外相关研究文献综述与现状调查

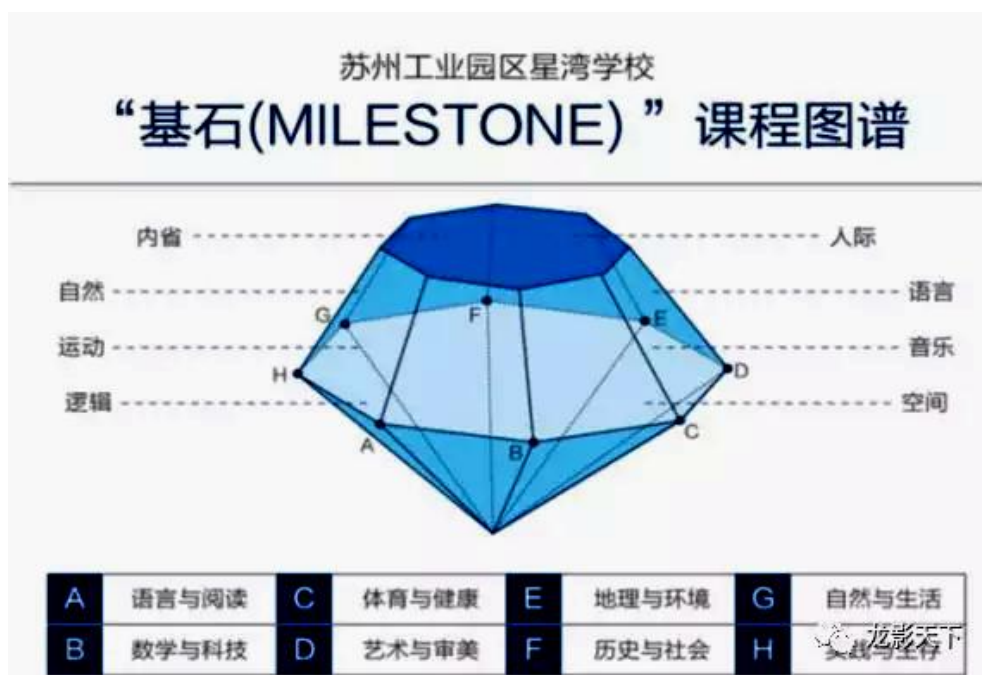
在国内，首都师范大学教科院徐玉珍教授对于课程整合的内涵与实践，提出：

（1）课程整合不是与课程分化相对立的课程设计方式，而是与课程分化相对应并相互包含的课程设计方式。（2）课程整合不是一个固定的模式，而是一种多样化的课程设计方式。（3）课程整合不是一个结果，而是一个过程。同时台湾空中大学杜政荣教授提出“课程统整”的出发点在于要处理好减轻学生负担与培养学生能力之间的关系，以及其他社会发展在教育中折射出的问题。香港的“课程统整计划”也提倡培养创造和终身学习的能力等五个方面的实施内容。在国外，上世纪八十年代国际著名教育专家伊朗的拉塞克和罗马尼亚的维迪奴就“课程整合”问题进行了专门研究，概括阐述了“跨学科性”整合课程的命题。设计出了实现课程整合的“课程计划的方法论框架”。美国学者雅克布斯把九年一贯制学校课程整合划分为六种不同的设计策略：（1）学校本位的设计，即在学科的框架之内实现课程内容的整合；（2）平行设计，即将两门相关的学科的某些主题安排在同一时间教学，而把建立两门平行学科之间的关联的责任交给学生；（3）多学科设计，即围绕一个共同的主题将多个相关学科整合在一个正式的单元或课程里；（4）跨学科设计，即将学校课程中的所有学科有意识地统合在一起，形成常规的大单元或课程；（5）“统整日”设计，即完全从学生生活世界或好奇心出发而开展活动；（6）现场教学，这是跨学科设计的一种极端方式，以学生所在的学校环境及日常的生活为内容展开学习，是一种完全的整合设计。

关于学习效能，近年来国内很多学者对学生的学习效能问题进行了研究。对学习效能的提升，浙江临海市市区中心校葛月燕等人建议应当培养学生的三种能力，即自学能力，质疑释疑能力，观察能力。武汉科技大学高超等人认为影响学生学习效能的因素可分为外部因素和内部因素。上海大学社会科学学院杨秀君学习效能的测量研究，都在这方面作了探讨和实践。国外最早对教师教学效能感进行研究的是 Barfield 和 Burlingame(1974 年),他们将效能定义为“能使一个人有效地与世界相处的个性品质”,并且使用“政治效能量表”(Campell, Gurin 和 Milier,1954 年)来测量教师的效能水平。随着美国著名心理学家班杜拉自我效能理论的兴起,一些研究者以自我效能理论关照教师教学效能感的研究。但国外在教育领域中针对教师教学效能的研究较多,针对学生学习效能的论述不多。

调查发现：在当下的基础教育中，课程结构存在着杂乱和低效的现象。这体现在：第一，国内不同地区对国家课程、地方课程、校本课程的落实程度各有不同，各学校在兼顾国家课程、地方课程的同时，开发出了各具特色的校本课程，形成了庞大且复杂的课程体系。第二，受教育客观现实的限制，基础教育课程设计的灵活性不强，课程教学的目标普遍以知识传授、解题答题为主。第三，激烈的教育竞争窄化了课程实施的空间，中小学段的课程衔接不充分，导致入学适应问题成为义务教育的重要问题之一。第四，不同年级、不同学科的教学内容存在重叠、断裂的情况，这既耗损了学生与教师的教育投入，也忽视了学生主体在学习活动中的完整性。对已有的课程内容、课程结构进行有序而高效的整合，显然是解决以上问题的可能路径之一。

综合国内外已有研究，为本课题的研究提供了必要的理论支撑，也获得了一些实践操作策略。但在课程统整背景下对九年一贯制学校学习效能的研究尚未出现，从资料中不难看出，以往对课程统整的研究，大多局限于课程本身，很少有人注意到九年一贯制学校的特点。根据九年一贯制学校的办学特点以及学生特点进行课程统整，进而提升学生的学习效能的研究，尚是研究空白。九年一贯制学校构成了义务教育阶段的一个整体系统，探索九年一贯制学校课程管理框架与运行机制，打破中小学界限，科学统筹管理力量、教师资源和各年级教育教学工作，是一项具有创新意义的工作。



（二）九年一贯制学校课程统整的顶层设计与实践策略

1.建构了基于课程统整的“基石（MILESTONE）”课程体系

高品质的课程体系，才能真正统领学校的课程建设和教学改革。学校课程体系经过多次修改与论证，最终形成了统整理念引领下的星湾基石课程体系。

“MI”是“Multiple Intelligence”的首字母，即由美国哈佛大学教育研究院的心理发展学家霍华德加德纳(Howard Gardner)提出多元智能理论。“L”是“Linglong”首字母，代表“玲珑”之意。“E”是“Education”首字母，“ST”取自“Star”前两个字母。基石课程就是基于多元智能理论的星湾玲珑教育课程，依据多元智能理论中的8个范畴，基于课程性质的内在联系，星湾学校的主要课程相应统整为八大板块：语言与阅读、数学与科技、艺术与审美、历史与社会、地理与环境、体育与健康、探索与自然、实践与生存。八大板块分别对应着国家基础课程、地方课程和校本课程。通过八大板块课程，促进学生潜能的开发，最终促进每个学生都成为最优秀的自己。

基石是课程的隐喻，一、喻指义务教育的所有课程是基础性课程，犹如基石，犹如磐石，这是学校终身发展的奠基工程。二、喻指基石课程的多棱角，即多侧面，亦即不同的领域。领域本身就意味着学科的整合，而且每个侧面都有自己独特的光彩。

2.研制了《学科课程统整指南》

统整指南是顶层设计、系统思考、整体规划，是教师操作的行为纲领，分学科、学期研制。学科课程统整指南由指导思想、统整分析、统整指南三部分组成。统整分析包括：学情分析、课标要求、体系统整、内容统整、课时统整、拓展性

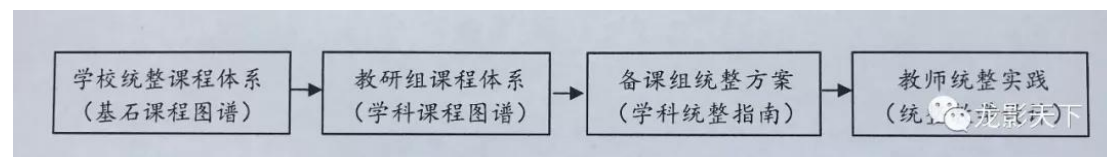
课程、研究性课程；统整指南包括:章节名称、教学内容及课时、课标要求、基础内容、拓展内容、探究内容、学科融合七个方面。《学科课程统整指南》是教师对一学期的教学工作进行系统设计，并形成指导教学工作的整体方案。

3. 形成了九年一贯制学校课程统整的实践策略

我们从学科内、学科间、学段间三个方面对国家课程、地方课程进行整合重组，科学规划，构建了学生发展所需要的、具有学校特色的课程体系——“基石（MILESTONE）”课程体系。以基石课程体系作为统整的主线，建构了学科课程图谱，形成了备课组课程统整的方案，即学科统整指南，以及教师统整实践，即统整教学设计。这样，形成了基石课程逻辑。这是紧紧围绕统整展开的教学改革思路。在整个研究思路中让统整贯穿在课程、教学全过程，而不止于课程形态的整合，用基石课程带动“智慧课堂”。

（1）“课程统整”实践范式

“课程统整”实施流程：



（2）“课程统整”实施策略

①学科内统整

学科内统整是指以课程标准为基准，依据学生的认知特点和发展需求，在学科内部对学科体系、学科内容和教学方法进行整合与重建的课程统整方式。学科内统整主要是对教材体系作结构性调整和整合，把相近和相关的内容进行整合与重构，形成新的课程结构和学习内容，解决教什么（学什么）的问题。把学习方法、学习习惯、探究性学习等学习能力的培养统整，让学生在学会学习，在探究中学会探究，解决怎么教（怎么学）的问题。



②学科间统整

学科间统整是指以学生综合素质的发展为价值取向,通过各种类型课程的有机联系和相互渗透,最终促进学生综合能力提升的课程统整方式。学科间统整重点是结合学校“基石(MILESTONE)”课程板块、学生发展核心素养和知识经验,跨学科进行主题式统整。



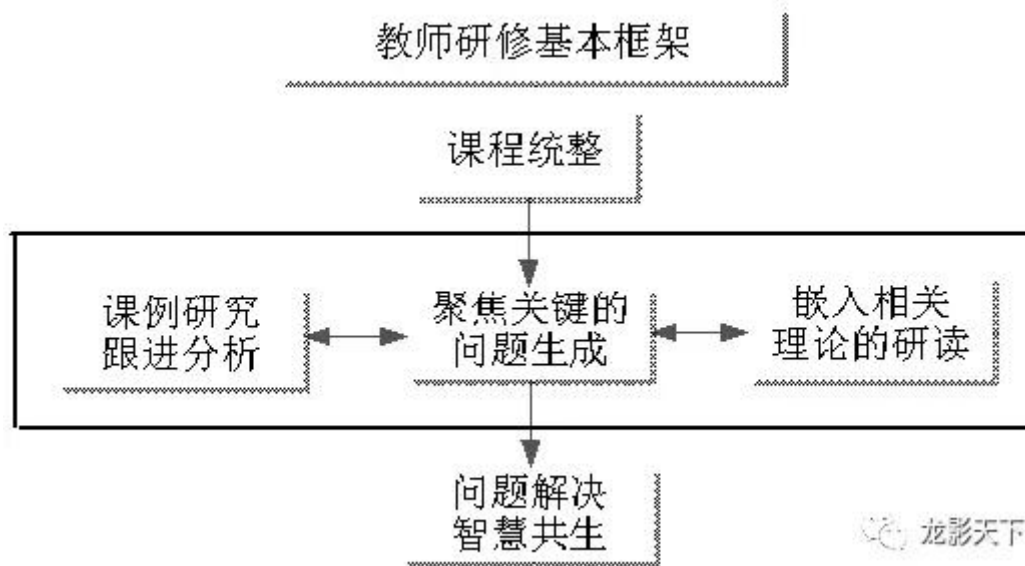
③学段间统整

学段间统整是指从深度、广度和高度上构建完备的知识框架,启发学生进行知识的探索,实现最优化发展目标的课程统整方式。学段间统整重点是课程的9年融通设计,循序渐进,彰显九年一贯制学校办学的整体优势。以学段统整推进中小学衔接教学,加强中小学教师(特别是六、七年级)间的交流,了解、体验各学段教学内容、教学要求和教学方法,减缓教学中因各学段之间要求不同而产生的学习跨度困难,为培养学生后续学习能力提供较好的可持续发展动力。



(三) 教师课程统整能力提升策略

1. 建构基于课程统整的教师研修框架



（1）聚焦统整实践中的关键问题

课程统整的基本思想直接提升了教师在课程改革中的主体地位，成为了课程实施进程中的调控者和适度的创生者。在实践过程中，由学科课程统整带来的挑战，教师缺少必要的知识与思维方式上的准备，因而不断生成问题。这就必然成为教师探讨和研究活动的有效引领和行动线索，驱动教师研修的延伸和推进。

（2）嵌入相关统整理论的学习与内化

课程统整中的教师研修，其中很重要的方面是教师与理论文献的实质性互动，它是专业引领的一种方式，也是教师学习并掌握研究方法、展开教育科研的体验和实践。

（3）基于统整的课例研究与跟进分析

课程统整立足于学科背景，同时离不开课堂教学细节的深入分析。所以，在日常教学中，我们常常将课程统整的关键问题予以细化处理，在预设与生成之间捕捉探究性问题，选择典型案例，展开循环跟进分析，使《课程统整指南》愈加完善。

2. 转变教师所拥有的学科本位传统教育观念

受传统分科教学模式的影响，很多教师在常态教学中习惯使用传统的教育理念、教学手段和教学方法，很少关注学生学习与创造的积极性、主动性。实施课程统整要求师生共同参与课程主题的选择、课程教学设计及课堂教学评价。在开展学科间统整时，需要打破学科界限，对各科相关知识进行有效整合，这就需要各学科教师团队通力合作，共同制订计划，从而扩大教师之间合作的范围，加大教师之间合作的力度，团队之间良性互动更加频繁。另外，学校定期开设课程统

整相关讲座和理论学习、开展校内培训和组织教师调研等，加深了教师对课程统整意义及目标的了解，以此转变教师所拥有的学科本位传统教育观念，为课程统整的有效实施打下坚实的基础。实施课程统整，让教师成为课程调整中的调控者与创生者，有力的助推了教师的专业成长。

（四）九年一贯制学校实施课程统整的学习效能比析

依托苏州大学教育学院的师生团队，我们采用量化研究的方法，对中小学校课程统整的实施情况进行调查，分析九年一贯制学校课程统整对学生学习效能的影响。

调查包括一次访谈和两次大样本的问卷调查。第一次调查对象为四所学校的学生、教师和家长，共收回学生问卷 2268 份、家长问卷 1731 份、教师问卷 330 份。第二次调查对象为 A、B、C 三所学校的学生、教师和家长，共收回学生问卷 804 份、家长问卷 797 份、教师问卷 256 份。

通过效能比析，我们发现：

1. 九年一贯制学校实施课程统整的特点

比较不同年级学生的课程统整评价情况可以发现，不同年级学生实施课程统整的情况存在显著的差异，这一差异在学科内、学科间、学段间均有体现。在第一次测量中，各年级学科内课程统整的统整情况相近，八年级是学科内课程统整最好的阶段，五年级是学科间课程统整最好的阶段。在学段间课程统整方面，课程统整在年级上呈现出波动式的发展，五年级的学段间课程统整处于较低水平。

2. 实验学校学生学习效能的基本特点

（1）女生的学习能力显著高于男生

比较不同性别学生的学习效能情况，结果发现，男生和女生在学习能力维度上存在显著的差异，女生的学习能力显著高于男生。而男生与女生在综合素质的各个子维度及学习效能的总分上水平相当，不存在明显的差异。

（2）各年级学生的学习效能存在显著差异

将不同年级学生的学习效能进行比较，结果发现，不同年级学生的学习效能情况存在显著的差异，这一差异在学习效能的不同维度上均有所体现。

（3）不同学科开展课程统整的效果存在显著的差异

根据实验学校的“基石课程体系”，将教师分为语文与阅读、历史与社会、实践与生存、艺术与审美、体育与健康、数学与科技、探索与自然、地理与环境等八种学科，比较不同学科教师实施课程统整的情况，结果发现课程统整的实施不存在显著的学科差异。但是，探索与自然学科教师实施课程统整的总体情况最好，其次是艺术与审美学科教师、语文与阅读学科教师。相比其他学科教师，探

索与自然学科教师在知识统整和经验统整方面实施效果最好，体育与健康学科教师在社会统整和课程设计的统整方面实施效果最好。

（4）课程统整对学生学习效能提升幅度的分析

三所学校都开展了一定工作量的课程统整，这体现在三所学校学生均对学校课程统整实施工作的评价在第二次测量中有所提高。但是，A 学校的提升幅度较大，B 学校和 C 学校的提升幅度较小。与第一次测量相比，A 学校与 B、C 学校课程统整工作的差距进一步拉大（见图 3），随着课程统整的不断推进，实验学校学生对课程统整更加肯定、形成了更为深刻的认识。

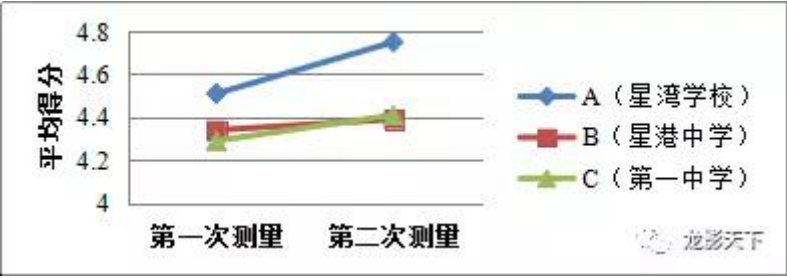


图 3 三所学校实施课程统整的追踪比较（学生）

六、课题研究的价值与社会效益

（一）理论价值

经过五年多的课题研究，课题组对与“九年一贯制学校课程统整与学习效能提升的研究”的相关问题，从实地考察访谈到问卷调查统计，从文献梳理到文本解读、理论探讨，从校本、实验学校、集团内部学校、省内外帮扶学校实践推进到研究专著出版，进行了一系列的实践与探索，形成了九年一贯制学校开展课程统整的框架性思路，凝练出九年一贯制学校开展课程统整的推进路径和实践策略，这些都将为九年义务教育的优质发展提供实践经验。课题研究形成的阶段性成果论文计 51 篇，约 21 万字，其中 CSSCI/中文核心 4 篇，人大复印资料转载 2 篇，出版研究专著一部。这些发表的研究成果，都充分体现出课题相关理论研究成果的影响力与辐射面。

（二）实践价值与社会效益

经过 5 年多的课程统整实践研究，“统整意识”已经走进了学校，走进了课堂，走进了教师的内心，走进了教师的专业发展领域。课程统整好似一面旗帜召唤人、凝聚人、鼓舞人、引领人。这一实践成效的意义、价值是无法用数据来证明的。课题组立足九年义务教育中的现实问题：传统的课程设计已经不能满足学生发展的需求，如何进行创新实践？适合教育下学校课程体系缺少实施的基础和空间，如何进行深度统整？学段要求的不同与学习的连续性之间矛盾突出，如何

进行有效化解？课程统整的实践与探索为九年义务教育的优质发展、可持续性发展，提供了重要依据与有效参考。具体体现在五方面：

1. 激活了学校课程改革的潜力，让学校从课程管理走向课程领导

（1）学校课程结构的整体优化

学校基石课程体系，依据多元智能理论中的8个范畴，基于课程性质的内在联系，星湾学校的主要课程相应统整为八大板块，增强课程结构门类与课程目标内在的一致性，减少了课程内容的交叉重复；我们没有盲目的增加课程门类，而是整体优化了学校的课程结构，其次，增强了课程的丰富性和选择性；提升了部分课程的综合性、开放度，与生活贴近的综合型课程增多；探究性和活动性课程增多；留给学生参与课程规划设计、开发的权力和自主发展的空间增多。

（2）学校教学管理理念的改变

以课程统整来实施新课程，确立了教师在课程改革中的主体地位，要求学校教学管理理念的同步改变。具体在管理方式上，我们作了如下改变：

- ①管理层级下移到年级组，实行级部管理，加强一线监管与研究；
- ②教学管理的重心下移到教研组，把学科教学管理和教学研究真正结合起来；
- ③学校的教学管理着力点转变为学科课程统整的过程和结果进行管理，侧重课程统整实施前的整体设计和实施以后的评价和反馈。

2. 激活了教师课程设计的活力，让教师从忠实执行走向实践创生

问卷调查数据显示：课程统整的理念得到大多数教师的认同，通过理论学习、专家引领、操作培训、具体实践，老师们课程统整的能力明显提升。《学科课程统整指南》的编写充分激活了教师课程设计的活力，目前，学校已经形成9个年级的学科统整指南汇编。

课程统整，让教师跳出了学科的局限，领略了其他学科的“风景”，在共同开发“统整课程”的过程中，教师合作的意识增强了，“协同教学”的工作新方式给教师带来了意外的成长和喜悦。中小学教师打破了互不往来的工作方式，开始一起讨论课程设计和教学法，交流交往的机会更多了，学生意识更强了，学段衔接的意识明显增强，“课程创生”的能力大大提升。

3. 激活了学生自主学习的兴趣，让学生从被动学习走向主动学习

课程统整的首要价值就是引导学生进行有意义的深度学习，将割裂的、碎片化的知识的整合，通过知识与学生已有生活经验的联结，引导学生基于个人认知结构的自主知识建构，真正形成了有生命力的、个人化的、“活化”的知识，避免了学生去记忆很多零散的知识，学生的学习动机及兴趣较以往明显提升。在当前的基础教育背景下，学生创新能力的缺失与我们教育体系中过于注重左脑学习

和语言文字信息的“灌输”密切相关。课程统整下的学习由于涉及各个学科，激发了学生多种感官参与到学习中，并促使学生用自己的优势智能展开学习，多样化的学习方式和多元的学习内容，促进了左右脑协调发展，促进了学生创新思维与能力的发展。

4. 改变了一部分学校的课程建设样态。

依托集团化办学, 引领区域内景城学校、莲花学校、星洋学校开展课程统整实践研究。辐射援助学校, 引领安徽黄泥小学、贵州铜仁长兴中学、陕西绥德满堂川中心小学开展课程统整实践研究。在研究过程中, 通过星湾学校派出骨干教师开设示范课与讲座的方式, 开展课程统整研究, 实现课程统整方法的复制与创新。面向来访、交流学校, 积极推广课程统整研究成果, 提升课程统整研究的影响力和辐射力。

5. 课程统整实践入选江苏省教育厅基础教育首批前瞻性教学改革实验项目, 为全省义务教育阶段的新课程实施提供经验。

结语: 适合的教育呼唤适合的课程。课程统整就是要超越狭隘的学科理论, 探索学校学习与非学校学习, 学科知识与非学科知识的相互联系, 为学生打造合适的课程。与所有的教改项目一样, 在面临巨大挑战的同时也将拥有巨大的理论与实践价值, 它的实践与探索也将赋予新时期教学改革一个崭新的含义。

参考文献:

- 1.黄甫全.试论信息技术与课程整合的实质及基本原理[J].教育研究, 2002,(10):36-41.
- 2.蔡清田.国民核心素养之课程统整设计[J].上海教育科研,2016,(2):5-9.
- 3.何永红,龚耀昌.学校如何设计课程体系:基于课程统整的思考[J].教育科学研究,2014,(3):50-55.
- 4.段俊霞,刘义兵.课程统整故事模式的理论与实践[J].中国教育学刊,2009,(3):59-61.
- 5.夏惠贤.赫尔巴特教学模式述评[J].上海教育科研,1993,(5):18-19.
- 6.王承绪.杜威教育论著选[M].上海:华东师范大学出版社,1981.
- 7.Theodove Brameld.Reconstructionism as radical philosophy of education: A reappraisal[C].The Educational Forum. Oxfordshire :Taylor & Francis Group,1977: 67-76.
- 8.John Goodland. The dynamics of educational change: Toward responsive schools[M].McGraw-Hill, New York,1975.
- 9.Lev Vygotsky. Thinking and speech[A]. Robert Rieber. The Collected Works of L. S Vygotsky[C]. New York and London: Plenum Press,1987.375 -383.

- 10.王光荣.维果茨基的认知发展理论及其对教育的影响[J].西北师大学报(社会科学版),2004,(6):122-125.
- 11.钟启泉.知识建构与教学创新——社会建构主义知识论及其启示[J].全球教育展望,2006,(8): 12-18.
- 12.比恩.课程统整[M].上海:华东师大出版社,2003:9-14.
- 13.段俊霞.课程统整中知识统整的问题与对策——以社会科为例[J].教育理论与实践,2012,(14): 33-35.
- 14.Chi Chung Lam, Theresa Alviar-Martin, Susan Adler, Jasmine Sim. Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice[J]. Teaching & Teacher Education, 2013, 31(1):23-34.
- 15.欧用生.从综合活动课程谈台湾课程统整的趋势[J].全球教育展望,2002,(4):14-20.
- 16.段俊霞,刘义兵.论课程统整的“实在模式”[J].上海教育科研,2009,(1):67-69.
- 17.高慧珠.课程统整中主题内容开发的内涵、模式及策略[J].教育科学研究, 2010,(2):45-47.
- 18.比恩.课程统整[M].单文经等译.上海:华东师大出版社,2003.
- 19.陈珏玉.课程统整理念下的小学协同教学实践研究[J].全球教育展望,2007,36(9):89-91.
- 20.靳玉乐.中小学生学习效能的现状与提升策略[J].中国教育学刊, 2015,(8):34-39.
- 21.傅钢善,王改花.基于数据挖掘的网络学习行为与学习效果研究[J].电化教育研究, 2014,(9): 53-57.
- 22.舒忠梅,屈琼斐.基于教育数据挖掘的大学生学习成果分析[J].东北大学学报(社会科学版), 2014, 16(3):309-314.
- 23.李丹,张俊超.学生投入视角下学生类型对学习效果的影响研究——基于 H 大学本科生学习与发展调查[J]. 高等工程教育研究,2016,(4):117-123.
- 24.刘极平.提高学习效益是教学工作的中心[J].中央社会主义学院学报,1997,(10):42-44.
- 25.刘选会,钟定国,行金玲.大学生专业满意度、学习投入度与学习效果的关系研究[J].高教探索,2017,(2):58-63.
- 26.魏署光,陈敏.本科生学习效果影响机制研究——基于华中科技大学 SSLD 的分析[J]. 高等工程教育研究, 2016,(2):167-173.
- 27.张俊超,李梦云.过程性学习评价如何影响大学生学习投入及学习效果——基于“H 大学本科生学习与发展调查”的数据分析[J].高等工程教育研究, 2015,(6):119-125.
- 28.刘选会,钟定国,行金玲.大学生专业满意度、学习投入度与学习效果的关系研究[J].高教探索, 2017,(2):58-63.
- 29.孙河川,向琴群,金蕊.如何评价学生的学习效能和核心素养:以英国督导测评点为例[J]. 现代教育管理,2016,(4):68-74.

- 30.李洪玉,何一粟.学习能力发展心理学[M].合肥:安徽教育出版社,2004:104.
- 31.毕华林.学习能力的实质及其结构构建[J].教育研究,2000,(7):78-80.
- 32.司开林.大学生学习能力的要素、实态与激活策略[J].教育探索, 2013,(12):16-18.
- 33.陈国权.复杂变化环境下人的学习能力: 概念、模型、测量及影响[J].中国管理科学, 2008,16(1):147-157.
- 34.柳夕浪.“综合素质”与“核心素养”——再谈“培养什么样的人”[J].华东师范大学学报: 教育科学版,2017, 35(2):68-75.
- 35.林崇德.21 世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社,2016:20-21.