

## 新世纪课程变革:亲历者的视角

刘 坚

(北京师范大学 中国基础教育质量评价与提升协同创新中心,北京 100875)

**摘 要** 21世纪初发生在中国的新世纪基础教育课程改革,自酝酿到全面实施已经有了10多年的历史。如何记录和评论这一场改革,始终是个问题。本文以时间为序、事件为背景,着重从课程制度、课程文化和课程发展理念的视角,对新课改进行回顾与反思。

**关键词** 新课程;重要事件;反思;课程制度;课程文化

**中图分类号**: G423.07 **文献标识码**: A **文章编号**: 1671-9468(2013)04-0002-18

在一个拥有全球四分之一人口、经济并不发达、社会正在急剧转型、差异悬殊的国度,如何进行既具有前瞻性又符合本国国情的课程变革,世界上没有现成答案。新课程自酝酿到全面实施已经有10多年的历史,如何记录和评论发生在我国新世纪初的这场基础教育课程改革?这是个问题。

作为亲历者,笔者认为:世纪之交的课程改革是新中国历史上发生在教育领域的一场伟大的思想解放运动,这场改革的意义之重大、影响之深远,也许20年、30年后才能给出答案;这场改革远未完结,新课程的文化追求需要几代人的努力,让每一位少年儿童健康、快乐、有尊严、有个性地成长,是中国政府对未成年人的终结关怀,它是实现中国梦的基础与前提;对课程改革进程的不断回顾与反思不仅是必要的,而且应该制度化,因为面对未成年人的课程改革只能成功不能失败,成功的中国课程变革对世界将是一个了不起的贡献。

本文将尝试着以时间为主线,基于事件,从课程制度、课程文化以及课程发展理念的视角,对10多年的改革历程进行回顾与反思。

收稿日期:2013-09-10

作者简介:刘坚(曾用名刘兼),男,中国基础教育质量评价与提升协同创新中心副主任,北京师范大学教授,中国新课程研究院院长(公益机构)。

## 一、课程理想的萌芽及其酝酿阶段(1996—1998年)

### (一) 标志性事件回顾

1. 九年义务教育课程实施状况调查。1996年6月至1997年,在联合国儿童基金会项目资金的支持下,教育部基础教育司的有关人员组织北京师范大学、华东师范大学等6所大学及中央教科所的课程专家,对全国九年义务教育课程的实施状况展开调查。调查涉及全国9个省市、72个地区、171所学校、16124名中小學生、2272名教师、162名校长和50多位全国政协教科文卫委员会委员。调查的主要内容包括课程目标的落实状况、教学内容的适宜性、教与学过程中的问题、考试与评价的问题等。<sup>〔1〕</sup>

2. 国际比较研究。1997—1998年,我国一大批教育理论工作者,对包括美国、英国、日本、韩国、俄国、印度、德国、法国、芬兰、加拿大、澳大利亚、巴西、瑞典、新西兰、埃及等国家以及港台地区面对新世纪课程发展的思考与发展战略进行了较为全面的梳理,努力把握世界基础教育课程发展的趋势。

3. 探寻课程改革的理念与突破口。在现状调查分析、国际比较研究的基础上,参与课程改革准备工作的理论和实践工作者认真分析研究基础教育课程和教学的发展趋势,探讨基础教育课程改革的基本理论问题,从1998年开始着手起草基础教育课程改革工作的指导性文件——《国家基础教育课程改革纲要》<sup>①</sup>。与此同时,以1997年第11期《北京文学》<sup>②</sup>发表的一组文章为代表,发起了一场全国范围的语文教育大讨论;而历时10年研究与实验的“21世纪中国数学教育展望——大众数学的理论与实践”课题成果引起了数学教育界的广泛关注,表明人们在自发寻求改革的突破口<sup>③</sup>。

### (二) 反思与评论

1. 良好的学术氛围诞生了共同的课程愿景。今天回顾这段历程,它是漫长而又自发的,充满草根气息。正是这种状态造就了良好的学术氛围,产生了一批课程改革的灵魂人物,至今他们仍以各种方式活跃在课程改革的舞台上,不是因为制度安排,而是出于共同的愿景和学术追求——“为了每个学生的发

① 作为我国新世纪基础教育课程改革顶层设计的基础文件,《国家基础教育课程改革纲要》于2001年6月1日经教育部党组讨论通过并正式颁布。

② 1997年第11期《北京文学》以《忧思中国语文教育》为题发表了一组文章,包括邹静之的《女儿的作业》、王丽的《我的语文教学手记》、薛毅的《文学教育的悲哀——一次演讲》。

③ 刘坚:《面向21世纪的中小学数学课程改革——使大众数学成为现实》,载《教育研究》1997年第8期。该成果获得1998年教育部高师院校基础教育教学科研成果一等奖(第1名)。

展 为了中华民族的复兴”<sup>①</sup>。今天,“顶层设计”已经成为一个热词,问题是如何进行顶层设计?是“自上而下”奉命设计顶层,还是“自下而上”基于证据设计顶层?路径不同,“顶层”的寿命自然不同。

表 1 东西方学校课程生态<sup>②</sup>

东方	西方
重视学科课程	课程结构多元
崇尚书本	关注经验
注重知识技能	强调实践与应用
以必修为主	鼓励选修和学生走班学习
强调统一要求	自由宽松 尊重个性
注重纸笔测试	重视实际表现
……	……

表 2 东西方学生发展生态<sup>③</sup>

东方	西方
知识与技能	实践能力与创造性
以记忆、接受、模仿为主	以体验、独立思考、探究为主
题型训练	问题解决
认真与刻苦	好奇心与兴趣爱好
勤奋与踏实	自尊自信与个性
……	……

2. 冷静认识我国基础教育的优势与不足。如何客观认识我国中小学课程实施现状和中小学生学习与发展生态?迄今为止,这依然是需要深入讨论而且寻求最广泛共识的议题,需要政府和学术界的不断努力。从某种意义上讲,达成的共识越是深刻和广泛,中国基础教育问题的解决就会越彻底。过去的 10 多年,课程改革取得的进展与引发的争论无不与此相关。

## 二、课程政策文本的研制阶段(1999 年—2001 年 7 月)

### (一) 标志性事件回顾

1. 教育部公布《面向 21 世纪教育振兴行动计划》。《面向 21 世纪教育振兴行动计划》提出:“实施跨世纪素质教育工程,整体推进素质教育,全面提高国民素质和民族创新能力。改革课程体系和评价制度,争取经过 10 年左右的实

<sup>①</sup> 这是影响新世纪课程改革 10 年的一句标志性口号,是 1999 年初春在江苏南京召开的一次小型专家研讨会上,与会者在南京师范大学吴康宁教授不断追问下反复斟酌后提出的。

<sup>②</sup> 参见刘坚在教育部基础教育课程改革专家工作组成立会议上的发言,1999 年 1 月,有删节。

<sup>③</sup> 同上。

验,在全国推行21世纪基础教育课程教材体系。”从此,课程改革成为政府行为,新课程进入自上而下的推动阶段。

2. 成立基础教育课程改革专家工作组。1999年1月,教育部成立了“基础教育课程改革专家工作组”,由来自高等院校、科研院所、地方行政和教研系统的课程、教学、心理、评价等方面的专家及校长代表41人组成。专家组就基础教育课程目标、课程结构与设置、课程标准、考试、评价、实验区工作以及各门学科课程标准研制、综合课程设计、农村课程改革、课程政策重建等专题,先后召开上百次各种形态的研讨会,逐步形成了《国家基础教育课程改革纲要(征求意见稿)》和《义务教育阶段课程设置方案(征求意见稿)》。

3. 优先启动语文、数学、品德与生活三个学科课程标准的研制工作。课程基于学科但必须超越学科。如何形成一套具有时代精神、反映学生发展需求的课程标准?为此,专家工作组率先启动语文、数学、品德与生活三个学科课程标准的探索性研制工作。义务教育数学课程标准研制组利用10多年有关“大众数学的理论与实践”课题的研究成果,用近一年的时间率先形成了《国家义务教育数学课程标准(征求意见稿)》(以下简称《数学课程标准》,由北京师范大学出版社出版,印制了4万多份向全国广泛征求意见),征求意见稿的扉页上印有一句醒目的话:“新千年献给孩子们的礼物”<sup>[2]</sup>。

4. 全面开展课程标准及相关文件的制定工作。1999年12月,教育部公布《基础教育课程改革项目申报、审批及管理办法》和《课程改革基础教育项目概览》;2000年6月,通过课题申报、评审与答辩、签署项目协议等程序,教育部确立了11大类、37个国家基础教育课程改革重大项目,其中包括从幼儿园、小学、初中到高中各门课程的国家标准的制定,以及地方课程管理与开发指南、学校课程管理与开发指南、综合实践活动指导纲要、发展性评价与综合素质评价、中考制度改革与新课程命题研究、新课程教师研修与公众理解和传播等综合类研究项目。

为保证课程标准研制的科学性和有效实施,项目研究成果除了向教育系统内部征求意见外,还委托上海市教育科学研究院智力开发研究所就国家基础教育课程方案和各科课程标准向大中型企业负责人、部分民主党派在京的文化教育委员征求意见;2001年5月教育部在北京召开了包括10多位院士在内的“国家基础教育课程标准专家审议会”。2001年6月1日下午,教育部党组全面审议并原则通过了《国家基础教育课程改革纲要(试行)》以及《义务教育课程设置实验方案》和15个学科的课程标准(实验稿),并决定2001年秋季开始实验。

5. 确定首批国家课程改革实验区,同时进一步集结专业支持力量。2001年初通过自下而上的申报、核准,确立了首批38个国家级课程改革实验区(2002年春季扩大到42个),全面开展了对教育行政人员、教研员、校长和教师的研修工作;与此同时,为了进一步发展专业力量,教育部在16所师范大学和

中央教科所成立了“基础教育课程研究中心”，承担国家或地方教育行政部门委托的课程改革任务。

## （二）评论与反思

1. 制订了既具有前瞻性又可操作的课程改革目标。《国家基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》)作为本次课程改革的纲领性文件,全面指导基础教育课程文件的制定、课程政策的颁行以及课程实施的全过程。《纲要》明确提出:

改变课程过于注重知识传授的影响,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。

改变课程结构过于强调学科本位、门类过多和缺乏整合的现状,使课程结构具有均衡性、综合性和选择性。

改变课程内容繁、难、偏、旧和偏重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能。

改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力,以及交流与合作的能力。

改变课程评价过分强调评价的甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

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。

10多年前制定的改革目标,至今依然具有强劲的现实指导意义和前瞻性。

2. 形成了课程标准研制的“中国范式”。2000年3月,《数学课程标准》提前一年出台并广泛征求意见,产生了良好的社会反响;更重要的是关于如何研制各学科课程标准,总结形成了“中国范式”——除了通常意义下组织具有代表性的专家团队、广泛听取各方面不同意见外,每个团队必须开展以下几项基础研究:(1)本学科课程发展的历史与现状调研;(2)本学科课程标准国际比较;(3)本学科学术发展前沿与趋势;(4)未来社会对国民学科素养的需求分析;(5)中小学生学习规律研究。这样一个基本范式从“程序文明”上保证了每一个课程标准文件应有的专业品质。10多年来,课程改革遭遇强烈的批评和反对,但事实证明,这些文本的基本理念、改革方向和结构内涵总体上都是经得起时间和实践检验的。

3. 全面重建了以平等、对话、合作为特征的研修文化。为更好地推进课程改革,需要组织大量的课程实施者研修活动。在传播新课程理念的过程中如何更多地赋予实施者以创造的空间和自我发挥、自主完善的空间,从而为新课程在区域经济、文化、环境等差异极大的不同地区的有效实施提供可能性?实践证明,从自上而下的单向度培训到多向度、以研修者为主体的研修活动,教师培训范式的变革是富有成效的,极大地调动了广大实践工作者的积极性。新课程研修方式直接影响着教师的思维方式和工作方式,深刻地影响着教师与学生的交往方式和课堂教学方式,为新课程实施过程中课堂教学的变革、学生学习方式和教师教学行为的变革打下了坚实基础。问卷调查发现,有74.2%的教师认为最有收获的培训方式是交流与讨论。当然,这种研修文化对10多年课程改革实践产生了多大影响?影响的路径和内在机理是什么?在全国范围内这种研修文化有多大的覆盖面?不可逆转了吗?这些都有待深入研究。

### 三、义务教育课程实验与全面推广(2001年7月—2006年)

#### (一) 标志性事件回顾

1. 新课程实验工作全面启动。以2001年6月全国基础教育工作会议的召开、《国务院关于基础教育改革与发展的决定》的颁布和《基础教育课程改革纲要(试行)》的出台为标志,新课程实验工作全面启动。2001年7月,教育部召开全国基础教育课程改革实验工作会议,确定了新课程实验的总体目标和工作策略,全面部署基础教育课程改革的实验推广和师资培训等各项工作;国家和省两级教育行政部门先后进行新课程实验并逐步扩大试点范围,探索、积累经验。2001年,首批国家课程改革实验区涉及小学学校3,300所,一年级学生约27万,占同龄人口的1%;初中学校400余所,初中一年级学生约11万,占同龄人口的0.5%;2002年,各省根据本省情况确定了省级课程改革实验区,原则上每个地市至少有一个县级课改实验区。随后几年各省进一步扩大实验规模,在广东、浙江、江苏、山西等一些省份,2004年小学、初中起始年级全部进入;2006年全国范围内所有小学初中一年级学生都进入新课程,课程改革进入全面推广阶段。

2. 成立“教学专业支持工作组”。针对新课程实施教学改革过程中出现的普遍性问题,2002年教育部成立了涉及17所大学、近百位专业人员参加的“教学专业支持工作组”。工作组先后走遍了所有国家课程改革实验区,专家们在亲历新课程给中小学一线带来可喜变化的同时,及时发现并提出国家级实验区在教学改革工作上存在的阶段性问题,并与一线教师深入课堂,共同研究、探讨解决方案,建立实验区经验交流与问题研讨工作机制,推动课程改

革有效实施。

3. 组织对实验过程的调研与评估。为及时了解课程改革实验区实验状况,把握新课程给教师、学生、课堂带来的变化,教育部分别于2001年12月23—28日、2003年3月4—12日、2004年11月22—26日,分3次组织国家基础教育课程改革工作评估团对义务教育新课程改革工作进行及时、全面而又深入的调研和评估。每次评估活动分5~7个评估小组,赴不同地区开展评估工作;每个评估小组通常由7~10人组成,其中包括组长(教育厅长或大学校长)1名、教育部协调员1名、大学研究人员2~3名、基层管理者或校长教师代表2~3名、媒体记者1~3名。3次评估工作跨20多个省市,考察了近50个实验区、150所中小学校,听课达500多节,开座谈会300余次,参加座谈的代表逾5,000人,回收各种问卷一万多份。评估期间,评估团成员还随机走访了学生、教师和家長,全面地了解新课程的实验工作进程。

4. 形成与新课程相适应的中考改革方案。学生的学习质量如何?中考改革如何才能保障新课程的顺利实施?尤其是在高校招生考试制度没有较大改进的情况下,新课程的实践者会不会成为“牺牲品”?这成为全社会共同关心的话题,更是一线校长、教师普遍焦虑的问题。2004年,教育部在组织专家研究与充分论证的基础上,出台了《国家基础教育课程改革实验区初中毕业与普通高中招生制度改革的指导意见》,明确要求高中招生考试必须按照课程标准命题、考试结果以等级方式呈现,加强对學生日常表现的综合评价,加大高中学校招生自主权。

5. 新课程遭遇前所未有的尖锐批评。新课程实施以来,特别是2004年前后,社会各界对“教育质量”的关注,尤其是对学生学业成绩的关注与日俱增。不少教师、家長都不自觉地将新课程中的学生与过往学生的学业成绩进行比较,他们普遍认为学生的“基础知识、基本技能不如从前了,基本功不扎实了,教育质量下降了”。伴随实践工作者的疑惑与担心,学术界的质疑与批评不断出现。2005年,全国人大、政协两会期间,4份由近百位数学家联合署名的提案呼吁要“立即停止数学新课程的实验”。这有点类似发生于美国的“加州数学战争”。有数学家认为,数学新课程把几千年成熟的数学体系给打乱了,几何证明的要求降低了,学生的数学成绩下降了,造成了实践层面的混乱,等等。这样的争论不止于数学界,在其他各学科,包括教育理论界、课程界,也都存在着不同程度的激烈争论。

## (二) 评论与反思

1. 建立专业支持系统,特别是推进以校为本的教研制度,是确保新课程实施的重要支撑和基本制度建设。课改实验表明,坚持组织强有力的专业支持队伍并充分发挥他们的作用,能够为课程改革实验工作顺利开展提供重要支撑力量。新课程实验过程中,各级教育行政部门普遍重视专业支持队伍的组织与建

设,广泛动员高等学校、教科研机构的力量,组织教师研修,及时为学校 and 教师提供有针对性的专业支持和帮助,分析、研究课程改革实践中的重点、难点问题,保证了课程改革实验工作的顺利进行。

教师成长需要专业支持,更需要个体的亲身实践与反思;教师发展需要专业引领,更有赖于同伴间的互助合作;而个体的实践与反思、同伴间的交流与合作,其深度和广度与教师的专业素养和教师间的文化环境密切相关。因此,如何促进专业人员和一线教师组成学习共同体,建立以校为本的教研制度,是伴随新课程实践提出的一项重要命题,“个人实践与反思、同伴交流与合作、专业引领与创新”是推动我国教研系统走向新生的教学研究基本要素。2003年,教育部在全国率先建立了84个国家级创建以校为本教研制度的实验性、示范性基地,实验区学校和教师把课程改革实验的过程作为领会新课程、更新教育观念的过程,把课程改革和教师发展紧密结合起来,把研修学习和校内的教学实践、教研活动紧密结合起来,极大地促进了教师的专业成长,提高了广大教师实施新课程的能力。<sup>①</sup>

无论对于当年新课程的实施,还是今天落实《教育规划纲要》精神,全面提升教师专业水平,全面提升基础教育质量,建立以校为本的教研制度都具有重要价值。令人担忧的是,这样一个为国际学术界充分证实和我国10年课改实践证明的行之有效的制度和措施可能正在被慢慢淡忘。到底什么是教师专业发展?教师成长的内在机制到底是什么?这些是值得进一步深思的问题。

2. 多项调查数据表明,新课程实验进程总体上是积极健康的,对于“新课程导致教育质量下降”的质疑要认真分析。围绕义务教育新课程实验,教育部先后组织的多次大规模调研与评估数据显示,新课程理念得到广大教师、学生的欢迎,社会也有较高的认同度。基层教育工作者普遍反映:在真正实施新课程的地区,学生学习的主动性、积极性增强了;好奇心、兴趣爱好得到了保护和发展;学生的质疑意识、批判与反思的精神得到鼓励;责任感和合作意识也有了较明显的提高;甚至在不少农村地区、经济欠发达地区,由于新课程的内在吸引力,学生的辍学率大幅度下降;学校生活发生了可喜的变化,师生互动、平等参与的局面正在形成;学生乐于探究、主动参与、勤于动手成为教学过程中教师的共识。<sup>②</sup>“难道这些不是学生终身发展所必须的基础吗?”<sup>[6]</sup>

<sup>①</sup> 王湛:《王湛同志在全国基础教育课程改革实验工作座谈会上的讲话》(经作者同意代为《普通高中·走进新课程丛书》序),北京师范大学出版社2004年3月第1版,第3—11页。

<sup>②</sup> 具体内容可参阅国家课程改革实验工作调研与评估团:《第一次义务教育课程实施情况调研报告(2001年)》、《第二次义务教育课程实施情况调研报告(2003年)》、《第三次义务教育课程实施情况调研报告(2004年)》。

## 四、高中新课程研制、实验与推广(2002—2012年)

### (一) 标志性事件回顾

1. 普通高中课程方案和课程标准研制。随着义务教育新课程进入实验,与之相应的高中课程方案和课程标准研制工作被提上日程。2002年前后,教育部在全国范围内开展了一项跨10个省市的大规模调查,调查对象包括14,000名高一、高二年级学生及相应教师、校长和学生家长,同时对部分地区高层管理者和社会知名人士进行了访谈<sup>[7][8]</sup>;与此并行的是,围绕课程目标、课程设置、课程管理方式、评价与考试等内容进行了国际高中课程发展比较研究,研究对象主要涉及北美、欧洲、亚洲等有代表性的20多个国家以及香港、台湾地区<sup>[9]</sup>。2002年底,普通高中新课程研制工作取得了阶段性成果,新的课程方案和各科课程标准(实验稿)完成起草工作,并在全国征求意见,普通高中新的课程结构与管理制初见端倪。2003年4月,与义务教育新课程相应的《普通高中课程方案(实验)》和各学科课程标准(实验)正式颁布,并决定2004年在部分省市开展实验。

2. 山东、宁夏、广东、海南四省区进入高中新课程实验。由于这次高中课程改革力度较大,在课程设置、课程内容、课程管理,特别是课程的选择性等诸方面,都有重大突破,因此,如何组织高中新课程的实验工作自然成了一个问题。专家组经广泛讨论提供了一组供决策的咨询方案:一是在全国范围内选择一批有代表性的高中学校,以学校为单位开展实验;二是在义务教育课程改革实验区,以2004年首批新课程初中毕业生所在地区为单位开展实验;三是选择几个有一定代表性的省区,以省区为单位开展实验。教育部在充分听取意见、分析利弊得失的基础上,特别是考虑到如何更好地促进高考改革与新课程相配套,决定以省区为单位开展高中新课程实验。首批进入高中新课程的省区是海南、广东、山东、宁夏。

3. 调整实验进程,全国所有省区历经9年时间进入高中新课程。如何做好高中新课程实验的组织与领导工作?如何确保实验工作者全员参与培训与研修?如何适应每学年4个学段、每个模块9周授课加1周复习考试的新课程组织形态?如何根据学校现有资源和教师能力,最大限度地排出可供学生选择的课程表?如何实现行政班与教学班相结合,指导学生跨班级甚至跨年级选修,最大限度地满足学生的兴趣爱好特长?如何调动学校和社会资源,开好综合实践活动课程、通用技术课程和校本课程?如何在应试文化背景下加强与家长和社会的有效沟通,引导全社会理解和支持学校课程改革?这些问题都是不同于义务教育阶段的更为棘手的课题。2005年前后,新课程遇到来自方方面面的前所未有的批评与责难,高中新课程的实验进程也被迫调整,原计划“2004年实验

并逐年扩大,到2007年各省区全部进入”<sup>[10]</sup>的设计,实际上延续到2012年才完成,用了9年的时间,事实上要到2014年秋季才能说所有高中各年级学生全部使用高中新课程。各省区完成新课改的时间表如下(上海因获得国务院独立授权而免于执行全国课程方案和课程标准):

2004年 海南 广东 山东 宁夏  
2005年 江苏  
2006年 福建 浙江 安徽 天津 辽宁  
2007年 北京 湖南 吉林 陕西 黑龙江  
2008年 江西 山西 河南 新疆 新疆生产建设兵团  
2009年 河北 内蒙古 湖北 云南  
2010年 西藏 甘肃 贵州 四川 重庆 青海  
2012年 广西

## (二) 评论与反思

1. 高中新课程实验显示出良好势头,也发现了一系列问题。在2004年、2008年和2012年,教育部先后三次组织专家调研组,深入19个省区30多个地区两百所学校听课、座谈、查阅文献,同时伴有对校长、教研员、教师、高中学生和在校大学生的问卷调查,获得了大量第一手资料和实证数据。总体而言,普通高中课程改革的理念和方向受到普遍认同,被调查者认为改革使课程结构趋于合理,课程内容的选择与组织方式有了重大突破,反映了国际课程发展的基本趋势,极大地缩短了与国际课程发展的差距;课程改革在实践层面取得了一定的成效,促进了教师教学观念与教学行为的转变,提升了学生的社会责任感、创新精神和实践能力,有利于学校多样化、有特色地发展。以通用技术课程的实施为例,通用技术课程的价值得到了几乎所有人的高度认同,其在学生综合素质的提升、技术设计和实践能力的养成以及动手能力和创新能力的形成等方面都具有独特功能。70%以上的大学生明确表示中学阶段有过通用技术课程的学习经历;无论是北京大学、浙江大学还是师范大学的学生,半数以上都认为学习通用技术课程“很有必要”或“有必要”。可以说,通用技术作为高中阶段的“新兴”课程,从无到有,已经有了实质性突破。

在肯定高中课程改革取得成绩的同时,多数被调查者也指出,课程改革的实际效果与改革的目标以及人们的期待之间有较大距离,高中课程改革的现状远远不能令人乐观,尤其是在依据课程方案办学、有效地实现课程选择性、促进学生全面而有个性的发展等方面。调查发现,高中阶段的“应试教育”倾向仍普遍存在:多数教研员认为,学生跨班级选修和选课指导制度的实施情况一般或不太好,选修模块没有开齐开全,模块的开设主要取决于其与高考的关联程度,而不是学生的兴趣与潜能;约40%的高中大学生明确表示为高考而学习,将近30%的学生对选修课持“因高考而选,为高考而学”的态度;大学生尤其是北京

大学、浙江大学的学生普遍承认自己在高中阶段“只重视高考科目”。此外,学校的发展性评价和综合素质评价存在缺少诚信机制或方法不科学等问题,教材建设、课堂教学改革任重道远。从学生问卷来看,教师给学生的印象仍是主要关注基础知识和技能、运用知识分析和解决问题这两项。<sup>[11][12]</sup>

2. 高中课程方案设计的“硬轨道”与“软轨道”。10年前的高中课程方案全面推行模块化课程,倡导走班制,行政班与教学班相结合,引导学生在选择中学会选择,在选择中不断发现个人的兴趣爱好与潜能,在选择中逐步学会规划自己的未来人生,等等。这样的课程方案在当时被称为课程的“软轨道”,以区别简单僵化、人为划分不同方向、为同一发展方向的所有高中生预设好同样课程的“硬轨道”的设计取向。2010年10月,在北京召开的“杰出少年的发现与成长”国际研讨会上,美国斯坦福大学教育学院院长德伯拉·斯蒂匹克(Deborah Stipek)指出,如果一定要讲美国教育有什么传统的话,那么就是“选择性”。她说:“千里马不是靠伯乐识别的,千里马是靠自己跑出来的;对于学校教育而言,就是要提供尽可能多的可供学生选择的课程。”

再次面临高中课程方案的修订时,是应该提供若干与某些职业(或学术)方向相应的几组课程呢?还是应该在10年前已经有所突破的基础上,认真推敲每一个领域、每一个学科,特别是每一个模块呢?专家和决策者需要三思而后行。在实践层面,能够做到一个学期两个学段、每个学段9周授课加一周考试、每门课程两节连排、每个学生都有一个属于自己的课程表的也许只有北京十一学校和北大附中等几所学校,但体育、艺术课程实行走班授课早就不是个别现象。何况,像芬兰这样的国家,类似课程的全面实行用了近40年的时间,我国高中新课程刚刚10年,各方面应该给正在探索与行动中的高中学校多点耐心,教育行政部门也应该更多地提供政策保障和相关的专业支持。

3. 课程改革,成功在教师,失败在领导;推进课程改革,阻力在城市,困难在乡村。无论是义务教育新课程的推进还是高中阶段新课程的实施,前前后后开展的大规模调查不下八九次,面对面、点对点的现场交流更是不计其数,谈课程改革取得成功的案例不少,说课程改革遭遇“滑铁卢”的也不乏其人,认真分析、仔细排查,似乎没有明显的区域特征或客观规律,发达地区课程改革举步维艰者有之,西部学校改革轰轰烈烈大见成效者也并非个别。甚至在一些标志性的课程改革领域,比如高中阶段的通用技术课程和综合实践活动,最新的调研数据发现<sup>[13]</sup>,乡村高中学校在这方面的实践进程比城市地区学校做得还要好,传统的城乡差别在新课程实施过程中并没有进一步加剧,倒是“人”这个主观因素可能起到了至关重要的作用。笔者认为,课程改革成功在教师,失败在领导;推进课程改革阻力往往来自城市,困难更多出自乡村。

4. 点上的成功经验如何推广到面上?是哪些因素在左右着这个过程?国内外已有的实践表明,小范围试点成功的案例比比皆是,但大范围推广后能够取得相应成效的却屈指可数。从“样品”到“产品”,从“试点”到“推广”,这中间

到底存在着什么样的非线性关系?两者之间的相关性如何?哪些因素主宰着这种变化?学术界的力量能够发挥多大的影响力?作为实践者的教师又能起多大的作用?舆论在其中又充当着什么角色?行政的力量是更为有力还是相反?这些问题都还有待研究与探询。

## 五、还在寻找答案的命题:深化基础教育课程改革(2006年至今)

### (一) 标志性事件回顾

1. 素质教育系统调研。2006年前后,根据中央领导的指示精神,教育部与中宣部、人事部、社科院、团中央等部门组织开展了为期一年多的素质教育系统调研,分别就教育系统实施素质教育、人的全面发展理论与成才规律、青少年健康成长及社会环境因素等几方面开展了较为深入的访谈和座谈。教育部围绕基础教育课程改革、中小学学科课程教学改革、招生考试制度改革等专题成立了7个专家组,委托国家统计局对7万多名中小學生、教师、校长和学生家长进行了问卷调查,组织中央各大媒体进行了素质教育大讨论。这次系统调研,特别是形成的《素质教育系统调研总报告》的主要观点和基本结论,一定程度上增强了各级政府部门、教育行政部门和校长教师对新世纪基础教育课程改革的信心和决心,初步消解了一段时期以来学术界、媒体质疑与批判新课程带来的负面影响。

2. 《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》的研制与出台,进一步明确了当前和今后一个时期基础教育课程改革的方向。2008—2009年,国家中长期教育改革与发展规划纲要研制工作组开展了“课程教学专题”研究。2009年1月,根据国务院领导同志的指示,组建了“深化课程教学改革,注重培养学生的社会责任感、创新精神和实践能力”调研组。根据专题研究和调研工作的需要,课题组先后到山东潍坊等地区(学校)实地考察,召开包括山东、江苏、浙江、北京、天津、重庆、黑龙江、甘肃、广东等9省市基层学校校长、教师代表以及行政和教研部门负责人参加的座谈会,与国内知名专家学者、地方或学校实践工作者进行10多次深度访谈,同时开展了专项文献检索与分析,形成了深度调研报告。

3. 教育部召开全国基础教育课程改革经验交流会,开展基础教育课程改革教学成果评选活动。2009年10月30—31日,教育部召开“全国基础教育课程改革经验交流会”。会议全面总结了我国8年基础教育课程改革取得的明显成效和基本经验,研究分析了新形势下的新要求和新挑战,具体部署了下一阶段深化课程改革、推进素质教育、提高教育质量的重点工作。会议指出:“8年的改革实践表明,这项涉及上千万教师的深刻变革,在迅速而有序的进程中基本

上做到了平稳、健康。课程改革的基本方向得到了广泛的认可。广大教育工作者在改革实践中创造了非常丰富的经验,教育的模式、方式都发生了较为深刻的变化,优秀的教育传统得以继承并与时俱进,素质教育的理念也逐步地深入人心。虽然待解决的问题还有很多,但课堂上发生的种种变化是积极的、本质的,改革的方向是正确的”<sup>[14]</sup>。这期间,教育部还组织了“基础教育课程改革教学成果奖”评选和交流活动,充分肯定了广大教育工作者在近10年课程改革实践中所发挥的主动性、积极性和富有创造性的劳动。

4. 义务教育课程标准修订与2011年版正式颁布。为修订义务教育课程标准,教育部先后组织了两次大规模的调研。2003年5月,在42个国家级课程改革实验区就义务教育课程方案及课程标准实验情况进行调研,覆盖全国29个省、直辖市、自治区。2007年上半年,教育部发文要求29个省级教育行政部门和42个国家级实验区就义务教育各学科课程标准(实验稿)实施情况再次进行调研,参加调查的教师达11万余人。通过两次大规模调研,对义务教育各学科课程标准(实验稿)的实验情况有了全面系统的了解,获得了翔实的数据,为提高课程标准修订工作的科学性、针对性奠定了良好的基础。国家基础教育课程教材专家工作委员会提供的报告《坚持与时俱进 巩固发展课程改革成果——关于义务教育课程标准修订与审议工作的说明》<sup>[15]</sup>,主要结论为:课程标准(实验稿)总体上得到广大教师的认同。广大教师理解并高度认同各学科课程标准(实验稿)基本理念,认为通过努力可以较好落实,并且认为从“知识与技能”、“过程与方法”以及“情感、态度与价值观”三个方面确立课程目标是合理的;基层学校普遍认为课程标准(实验稿)的内容与要求较好地解决了“繁、难、偏、旧”问题;广大教师认为课程标准(实验稿)的“教学建议”有利于教师拓宽视野、转变观念、改进教学行为,有利于指导教师促进学生自主探究、合作学习、改善学习方式;课程标准(实验稿)中的“评价建议”有利于引导教师关注学生学习过程,有利于促进学生主动学习,有利于教师评价学生学业成就。

调研中反映的主要问题和建议包括:对课程容量、难度仍然需要进一步精选,要更加突出能力培养方面的要求,同时在容量与难度方面要兼顾好城乡之间、不同地域之间的多样性和差异性;各学科课程标准(实验稿)在某些具体内容的取舍和安排上,一直以来仁者见仁,智者见智,要注意处理好不同学科、不同年龄段以及不同经验背景的教师对某些特定知识内容安排的意见和建议;部分一线教师反映课程标准(实验稿)的内容范围和教学要求不够明确、具体,要进一步提高课程标准的可操作性,帮助广大一线教师更加有效地实施教学,同时也要充分尊重广大教师的首创精神,给教师留下自主选择 and 创造的空间;要进一步提高课程标准(实验稿)中有关教学建议和评价建议的内容指导性和可操作性。

义务教育语文等19个学科课程标准2011年版于2011年12月正式颁布。

5. 启动普通高中课程方案修订专项调研。2012年5月—2013年2月,为启动新一轮的普通高中课程方案的修订工作,受教育部基础教育二司的委托,基础教育课程教材发展中心组织力量围绕高中课程方案文本的“整体思路”、“课程目标”、“课程结构”、“课程实施与评价”等多个方面加以系统审视,对课程方案的科学性、可行性与适切性等做出客观评价,对方案文本需要坚持和完善的方面和内容以及相应的条件保障等进行系统论证,以期为修订与完善普通高中课程方案提供实证研究和相关建议。本次调研采用文本分析和案例考察、访谈和座谈、问卷调查相结合的方法。深度访谈对象包括303位学者和社会知名人士,其中两会代表和十八大代表53人、学术界代表202人、企业界代表48人。座谈对象涉及高中校长221人、高中教师766人、高中学生家长449人。参加问卷调查的大学生16,033名,其中北京大学和浙江大学的大学生2,237人,师范大学的大学生10,503人,高职院校的大学生3,293人。此外,在统计抽样的基础上,中心还向全国10省市2,232名高中教研员发放了问卷。

## (二) 评论与反思

1. 对基础教育课程改革的评价。学术界围绕基础教育课程改革的争论一直没有停止过,有学者进行过梳理,认为产生较大影响的有四次<sup>[16]</sup>,分别发生在2004年、2005年、2008年、2011年,随后的第五次则发生在2011—2013年前后<sup>[17][18]</sup>。

但调研结果显示,“这次课程改革既注意继承我国的教育传统,又合理吸收了发达国家的经验,突出了培养学生创新精神和实践能力的要求,更加注重学生的主体作用,培育学生的主动精神,鼓励学生的创造性思维,努力发掘青少年的兴趣和潜能,保护学生的好奇心、求知欲,使学生生动活泼主动地得到发展。基础教育课程改革为学校带来了一些具有本质意义的变化,促使教师的教学方式、学生的学习方式发生着积极而深刻的改变”<sup>[19]</sup>。2009年,“素质教育战略专题组”指出,自21世纪初期启动的基础教育课程改革,如此广泛、深刻地涉及上亿学生、上千万教师的课程教学变革,在迅速推进中基本上做到了平稳、健康进行,充分说明了课程改革的基本方向得到较为广泛的认可,广大教育工作者在改革实践中积累了丰富经验,教育模式、教学方式发生了较为深刻的变化,优秀的教育传统得以继承并与时俱进,素质教育理念逐步深入人心,学生的创新精神和实践能力得到加强,广大中小学校正在悄然无声地发生着积极的变化。<sup>[20]</sup>

2. 教育部印发深化基础教育课程改革的若干意见,结束了新课程实验中后期国家教育行政部门在基础教育课程改革方面长期缺少主流声音的现状。继2009年教育部召开全国课程改革经验交流会之后,教育部于2010年又印发《关于深化基础教育课程改革进一步推进素质教育的意见》(教基二〔2010〕3号)。文件指出,“基础教育课程改革促进了先进教育理念的传播,带动了基础教育的整体变革,为全面推进素质教育发挥了重要作用,取得了明显成效。基本建立

了有中国特色的、更加符合时代要求的新课程体系”。“深化课程改革是提高国民素质、建设创新型国家和人力资源强国的战略举措,是落实科学发展观的具体体现,是推进教育现代化的重要内容,对于确保每一个孩子接受高质量教育、促进教育公平具有重要而深远的意义。”文件对今后一个时期如何深化课程改革工作提出了若干意见。这份文件的出台结束了新课程实验中后期(2005—2009年)国家教育行政部门在基础教育课程改革方面长期缺少主流声音的状况。

当然,印发《关于深化基础教育课程改革进一步推进素质教育的意见》并不代表课程改革的实践因此就自然而然地走向深入。实际上,最近几年,在教育行政层面几乎没有任何针对课程改革深化的国家行动(义务教育课程标准的修订与发布除外),无论在政策出台、经费投入,还是专业力量的重新组织、实践层面经验的总结与问题的梳理以及围绕课程改革如何深化而本应展开的广泛而深入的讨论等方面,一切看似顺其自然,实质上是放弃了对课程改革的国家领导和行政责任。就全国范围而言,2005年至今,新课程推进更多呈现出一种“自下而上”的生态,甚至可以说,是坚定的实践工作者用课程改革的实际成果推动着课程改革生生不息。相反,近几年我们一直在讲“深化”课程改革,却未出台什么具体的政策、措施与行动。

3. 义务教育课程标准2011年版的出台来之不易。2011年12月,教育部颁布了历时8年修订的语文等19个学科课程标准2011年版。新颁布的各学科义务教育课程标准,既坚持了课程改革的基本方向,又在遵循深化改革的方向上有了新的进展。<sup>[21]</sup>各学科在课程理念、知识观、学习观、课程评价、课程文化等方面既反映了过去10多年课程改革的实践成果,又顺应了国际课程改革的发展趋势。义务教育课程标准2011年版体现的一以贯之和与时俱进的原则,为巩固并深化基础教育课程改革成果奠定了基础。

特别是新课程持续面对一些强烈批评甚至完全否定的学术及舆论环境下,义务教育课程标准2011年版在前前后后几经周折、断断续续、长达8年的修订之后,能够总体保持一以贯之的基本格局,更显弥足珍贵。2011年教育部组织了修订后各学科课程标准的审议工作,这次审议分综合审议和学科审议。人大附中的刘彭芝校长应邀参加了对各学科课程标准的综合审议工作。在接到这份任务后,刘彭芝校长当晚赶回学校召集各学科骨干教师会议,人手一份课程标准送审稿,要求每位教师对照审议要求连夜逐节阅读、查找问题。第二天上午刘彭芝校长非常兴奋地回到审议会现场,对参与审议的各方专家们讲:“如果我们的学校教师真能够按照课程标准的要求落实好、做下去,我们的孩子社会责任感、创新精神、实践能力一定会培养和发展起来。”

4. 新课程到底“新”在何处。历次课程改革无不是把焦点更多地集中在一些“具象”的物质形态的变化上,通常包括课程门类的变化、课时比例的调整、教学内容的增减、教材的更替等。这些物质形态的变化使得我们能从各种不同的

角度直观感受到新课程带来的“视觉”冲击力。它们在一定程度上反映了新课程的“新”意,但是好比射击,这些“新”意往往弥漫在“靶子”的四周,离靶心还有相当的“距离”。

作为一个未成年人,持续6年、9年乃至12年的时间,以单一的听讲、记忆、接受、模仿、机械训练的方式,学习和掌握人类的已有知识与技能,这种学习方式长期潜移默化,对一个心智尚处在发展中的少年、对这个民族意味着什么?怎么教比教什么更重要,怎么学比学什么更重要。新一轮课程变革把课程发展的重心指向课程组织方式的变革、教学方式的变革、学习方式的变革、评价方式的改革、管理方式的变革等,这些方面的追求是新课程的应有之义,它们更加接近“靶心”。

更为重要的是,新课程最为本质的追求是希望通过课程改革,建立一种新的课程文化、新的课堂文化、新的教研文化以及新的管理文化,希望藉此在师生之间、学生同伴之间、教师同僚之间、管理者与教师之间、学校与社会之间,建立一种民主、开放、科学、平等、对话、协商的建设性新型伙伴关系;希望通过课程改革影响学校,通过学校向全社会注入一种新的文化元素。我们有理由相信,10年课程改革实践也更加坚定了这种信念——在集东西方优秀文化元素于一体的教育环境中成长的人,自尊心将得到保护,自信心会进一步增强,民主意识、责任感、合作意识、创造精神都将得到充分发展;孩子们的学校生活会更幸福,人格更健全,心胸更开阔。越接近新课程的核心,人们越会感受到新课程带来的“心灵冲击力”。

当然,基于这种意义上所理解的课程变革,不是3年、5年、10年所能够实现的,这种意义下的课程改革可能需要20年、30年乃至更长的时间。也正因为如此,激烈的论争自始至终伴随这场课程变革。

5. 中小学课程发展应该有法律保障。世纪之交的课程改革得到党中央国务院的高度重视,2001年国务院召开全国基础教育工作会议,核心议题就是研究如何强力推行新世纪基础教育课程改革。但是,课程作为国家教育方针的具体体现,作为影响青少年健康成长的主要渠道和战略抓手,并没有实现从“教育规划”到“政府法案”的实质性转变。从立法的角度确立课程改革的核心地位,一方面是国际教育改革与发展的共同趋势,另一方面更是保证青少年健康成长的重大议题。只有落实并保障课程发展制度与发展规律的法律尊严与神圣不可侵犯,才能得到中央政府高度重视和全社会的实质性支持,才能从根本上引导基础教育课程走上健康、可持续发展的轨道。

6. 课程发展过程是一个文化建设的过程,应建立起一个民主、平等、协商的对话机制,形成有利于教育健康发展的良好学术环境。近10年来围绕课程改革的讨论,特别是在政府强力推进课程改革的过程中出现了不同的甚至是反对的声音,这些都是社会进步与文明的标志,凸显了学术繁荣,但同时也存在深层的隐忧。尤其是听到一些重要的声音其实仅凭主观判断而非实证调查,一些现

象仅是特例却被以偏概全,以至一度出现扣帽子、打棍子与简单上纲上线的现象,尤其是某些文章、一些话语带有明显的“文革”遗风。如果任其发展,不仅影响课程改革的健康发展,更重要的是破坏了学术繁荣应有的基本规范,将严重妨碍学术进步。一个健康的社会和负责任的政府,面对学术界的不同观点,如何搭建起一个民主、平等、协商的对话机制,通过充分而有效的对话协商,涵养民主、开放、科学的课程文化。这种现代教育文明的形成,对于国家振兴、民族进步、教育健康发展具有至关重要的意义。

## 六、结语

没有困惑、苦恼甚至彷徨,说明改革还未真正起航;没有问题和挑战,说明改革仅仅停留在表面;没有争论甚至反对声,说明改革还没有触及问题的要害。一场真正意义上的改革,一定伴随制度重建,一定冲击文化传统,一定触及人的心灵。我们所需要做的是从纷繁复杂的论争中有信心接受正确的观点并付诸实施,有勇气摒弃错误的言论并走出误区;而首先要做的则是有能力辨别什么是正确的,什么是错误的。

### 参考文献

- [1] 教育部基础教育司课程调查专家小组. 九年义务教育课程方案实施状况调研报告[R]. 1997:2-6.
- [2] 刘坚等. 国家义务教育数学课程标准(征求意见稿)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2000.
- [3] 朱慕菊,刘坚. 走进新课程——与课程实施者对话[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002:60-68.
- [4] 马云鹏,唐丽芳. 新课程实施的问题与对策——部分实验区评估结果的分析与思考[N]. 光明日报,2002-06-27(B2).
- [5][6] 潘春丽. 警惕,课改要走“回头路”[N]. 中国教师报,2004-06-2.
- [7] 教育部基础教育司. 普通高中学生学习生活情况调查报告[R]. 2002.
- [8] 吴刚平. 普通高中课程满意度调查报告[R]. 2002.
- [9] 朱旭东. 教育部基础教育课程教材发展中心委托项目. 国际普通高中课程改革趋势综合分析报告[R]. 2001.
- [10] 王湛. 王湛同志在全国基础教育课程改革实验工作座谈会上的讲话(《普通高中·走进新课程丛书》序)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004:15.
- [11] 教育部普通高中新课程实施情况调研组. 普通高中新课程启动阶段调查报告[R]. 2004.
- [12] 教育部普通高中新课程实施情况调研组. 普通高中新课程实施情况第二次调查报告[R]. 2008.
- [13] 刘坚等. 普通高中课程方案修订专项调研系列报告[R]. 2013.

- [14] 余慧娟. 课程改革再出发——对全国基础教育课程改革经验交流会的一点观察[J]. 人民教育, 2009(22): 33-35.
- [15] 国家基础教育课程教材专家工作委员会. 关于义务教育课程标准修订与审议工作的说明[Z]. 2011.
- [16] 纪德奎. 新课改十年: 争鸣与反思[J]. 课程·教材·教法, 2011(3): 18-24.
- [17] 邢红军. 再论中国基础教育课程改革: 方向迷失的危险之旅[J]. 教育科学研究, 2011(10): 5-22.
- [18] 郝德永. 新一轮课程改革: 我国基础教育的“长征之旅”[J]. 课程·教材·教法, 2013(2): 9-16.
- [19] 教育部素质教育调研组. 共同的关注——素质教育系统调研[M]. 北京: 教育科学出版社, 2006: 6.
- [20] 中长期教育规划素质教育战略专题组. 推进素质教育研究报告[R]. 2009.
- [21] 国家基础教育课程教材专家工作委员会. 坚持与时俱进 巩固发展课程改革成果——关于义务教育课程标准修订与审议工作的说明[Z]. 2011.
- [22] 教育部. 语文等20个学科义务教育课程标准(实验)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.
- [23] 钟启泉, 崔允漷, 张华. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要(试行)解读[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [24] 朱慕菊, 刘坚. 来自课程改革实验区的声音(共3卷)[M]. 西安: 未来出版社, 2003.
- [25] 义务教育各学科课程标准及其解读[M]. 北京师范大学出版社, 湖北教育出版社, 江苏教育出版社联合出版, 2001-2002.
- [26] 普通高中各学科课程标准及其解读[M]. 人民教育出版社, 湖北教育出版社, 江苏教育出版社联合出版, 2003-2004.
- [27] 陈向明, 曾琦等. 基础教育课程改革通识培训丛书[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 教育科学出版社联合出版, 2001.
- [28] 义务教育各学科课程标准2011版及其解读[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 高等教育出版社联合出版, 2012-2012.
- [29] 刘坚等. 21世纪中国数学教育展望(共2卷)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1993-1995.

(责任编辑 范皓皓)

## ABSTRACT

### **Curriculum Reform in the New Century: Review and Reflection**

LIU Jian

Page 2

There is no clear answer to the question of how to carry out a curriculum reform that is forward-looking and adaptable to specific national conditions, particularly in a country with over one-fifth of the world population, a rapidly developing economy, a rapidly transforming society, and a profoundly diversified cultural background. As a witness of the curriculum reform, the author provides a chronological review of events during the reform's 10-year journey, and highlights its curriculum policies, educational philosophy, as well as future curriculum developments.

### **The Curriculum Reform Running in Mazes**

WU Gang

Page 20

This paper first analyzes historically the main contents of seven rounds of curriculum reforms in China since 1949, and indicates that those reforms follow an elite decision-making mode, which are top-down and implemented administratively. Second, the paper points out that the eighth curriculum reform should have started but it did not start from responding to challenges of times, characterizing education goals, analyzing human learning mechanisms, and thinking of values of knowledge, all of which constitute the foundation of a curriculum reform. Third, this paper analyzes the new curriculum plan from an international perspective, and points out that this plan missed several key components such as its core ideas and the interpretation of the curriculum goals. Fourth, focusing on four featured measures of the new curriculum reform, this paper demonstrates that their practical basis is weak and there exist internal conflicts among their theoretical bases. In this sense, this paper argues that this seemingly ambitious new curriculum plan is actually built on quicksand. Finally, this paper advocates that it is necessary to rethink the curriculum reform, empha-