

# 改革开放 40 年基础教育 课程管理体制改革的 中国经验

郑玉飞

(山西大学 教育科学学院, 太原 030006)

**摘要:**改革开放以后,我国基础教育课程管理结合国情,借鉴域外经验,进行多方改革,逐步形成了适合基础教育课程发展的三级课程管理体制。回顾 40 年改革历程,其间集聚了我国基础教育课程管理体制改革的经验:课程权力在国家、地方及学校间保持动态平衡;在课程领导和课程管理作用下,满足各方的多样需求,提升其课程意识与能力;通过完善配套制度与组织机构,提升管理人员的管理素质与能力,课程管理体制更加适应基础教育课程发展的需求。

**关键词:**改革开放;三级课程管理;中国经验

**中图分类号:**G423.07 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2018)10-0044-07

现阶段,我国基础教育实行三级课程管理,这是一项由国家、地方和学校共同管理课程的制度,是建立在基础教育课程改革的现实需求与发展趋势的基础上,统合集中管理与分级管理的优势,努力满足国家、地方、学校及学生对课程的多样性、灵活性的需求,增强课程适应性的改革措施。这项新的课程管理制度,是改革开放 40 年来,国家通过多种形式调整与改革教育管理体制,在基础教育课程领域的反映,凝结几代研究者的学术成果,涵盖众多地方与学校的实践经验,逐步形成的具有中国特色的基础教育课程管理体制。

一、权力变化:各主体课程权力在动态中求平衡

## (一) 多样与统一的结合

新中国成立以来,统一集中的教育管理体制

适应并推进了我国教育的发展,逐渐“形成了以国家教育意志为本位的指令性课程范式”<sup>[1]</sup>。然而,作为经济基础和教育水平很不平衡的大国,全国一种设置,一样要求是不行的。改革开放之后,各方需要从根本上改变这种状况。

1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》确立基础教育改革方向,“实行九年制义务教育,实行基础教育由地方负责、分级管理的原则”,赋予地方更多的责任和权力,除了办学经费、质量监控等由地方负责外,课程管理权也包含其中。1987—1991 年由多个机构联合进行的“普通中学课程改革的研究与实验”课题,部分研究成果“要将中学课程分为全国统一的课程、地方课程和学校课程并实行三级管理”<sup>[2]</sup>,被决策机关采纳并体现在新的中学课程计划之中。

20 世纪 80 到 90 年代众多学者围绕课程改革进行了多方探讨,基本目标是“使课程既有统

作者简介:郑玉飞,1976 年生,男,山西长治人,山西大学教育科学学院副教授,博士,主要从事课程与教学论研究。

一性，又有灵活性、多样性，以适应不同地区、不同学校以至不同学生的需要”<sup>[3]</sup>。其中，吕达关于中小学课程改革“一个目标、两段设计、三级管理、四个结合”<sup>[4]</sup>的构想较为典型，这些构想在相当程度上得到了课程决策机构的认可，并反映到了课程计划中。课程多样与统一的结合，是实践需求、政策指引以及理论研究三者交互作用的结果。

## （二）增强课程的适应性

改革开放以后，在政策的导引与支持、实践的积极探索以及研究的推动下，20世纪90年代中小学课程的单一性问题得到一定改善。1992年《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》中规定：“课程包括学科、活动两部分，主要由国家统一安排，也有一部分由地方安排”<sup>[5]</sup>。马立认为，“《课程计划》的统一性与灵活性、多样性相结合的问题，……有了一定的解决”<sup>[6]</sup>。

中小学课程逐渐多样，客观上为学校、教师、学生提供了更多的课程选择机会，然而要真正发挥课程多样性的功能，还需要许多配套工作。其中，核心就是课程管理。为了与1992年义务教育课程计划相配套，1996年国家教委印发《全日制普通高级中学课程计划（试验）》，以此来实现人才培养的连贯性。该计划于1997年秋季在“两省一市”试行，课程管理延续了1992年义务教育阶段课程计划的管理方式，并做了延伸，增加了学校管理一级。2000年教育部印发的《全日制普通高级中学课程计划（试验修订稿）》中，延续了试验时的课程管理方式，提出“普通高中课程实行国家、地方和学校三级管理体制”<sup>[5]</sup>。2001年《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）》（以下简称《纲要》）提出“三级课程管理”，标志着我国基础教育三级课程管理体制的正式确立。

《纲要》中提出“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”。增强课程适应性，是想通过三级课程管理，发挥课程多样、灵活及选择的最大优势，使课程能够满足不同地域、不同学校及不同学生的需求。课程的适

应性比课程多样性更进了一步，课程多样性提供了促进各主体发展的可能性，课程的适应性则需要地方、学校、教师及学生充分发挥能动性，根据实际选择与开发适合自身的课程。

增强课程的适应性，需要教师与学生充分发挥课程自主权，使课程与本地、本校的具体实际相结合。在实践中，有学校立足于学生学习基础与发展需求的差异，“提出了‘学校课程统整’的策略，致力于提高课程对学生发展的适应度”<sup>[7]</sup>，强调课程要适应教师和学生发展的需求，这“适应性”要比实现“有效提高课程为当地经济服务的适应性”<sup>[8]</sup>的目标又进一步。

## （三）寻求集中与分散的平衡点

进行课程管理体制变革，国家下放部分课程权力，权力如何分配？采用何种管理模式？改革开放以来，人们进行了多方探索。三级课程管理的提出，应是20世纪80年代末考察国外经验的成果。当时，国家派出考察团到英国、美国、加拿大等国调研。考察结束后，多位成员建议，我国基础教育可以进行分级管理，实行三级课程管理制度。成员吕达说，“结合我国的实际情况，笔者预测，对我国普通高中实行三级课程、三级管理的做法，将是可行的”<sup>[9]</sup>。

后来，吕达等人在论及此段历程时说，“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。这说明，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”<sup>[10]</sup>。选择三级课程管理，从政策制定角度看，不是偶然而为之，是经历多方探寻，进行理论探讨、实践试验后做出的综合结论。

许多研究者也敏锐地认识到课程管理变革的趋势，介绍与研究其他国家的课程管理模式，通过比较分析进行借鉴。“中和论”统合集中与分散模式，期望发挥各自优点，主张选择适合我国课程管理实际的模式。正如郭晓明所言，“当前课程管理体制改革的基本方向是吸收地方分权式的优点，但分权不能放弃必要的集中。……比较恰当的方法是确立‘集中’与‘分散’相结合，中央、地方和学校三级相互协调补充的分级管理

制度”。<sup>[10]</sup>

与“中和论”类似的“平衡论”认为，“每一个国家的课程政策改革，总是不断地尝试根据时代发展的需要，依据本国的教育传统和国情，在这两极端之间寻找或调整更合适的立足点”<sup>[11]</sup>。吕达等人也认为，世界各国异中有同，殊途同归，都在致力寻找集中统一与分散多样的最佳结合点，以提高教育质量为宗旨。<sup>[9]</sup>

尽管提出的角度不同，具体观点也有细微差别，总体上，适合我国课程管理的模式，应是“集中与分散相结合，寻找平衡点”，或者取长补短、均权融合。在论及我国采取“平衡论”的原因时，成尚荣等人认为，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。<sup>[12]</sup>选择三级课程管理模式是多种因素综合作用的结果，获得相对平衡就是在动态中逐步调整，实现各方利益的最大化。

#### （四）在课程实施中增进能力

##### 1. 三级课程是管理概念

1999年《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，“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”。这是国家首次提出所谓的“三级课程”。吴刚平认为“三级课程，首先是一个管理概念，严格地讲它并不是一种课程形态上的划分”<sup>[8]</sup>。从这个意义上说，“三级课程管理”应是“课程的三级管理”，三级课程与管理主体的责任密切相连，不应脱离各级主体的责任，单独考虑各级课程的地位与作用。三级课程统一又有区别的关系，已经获得各界的广泛认同，只是在具体理解上，还存在差异。

##### 2. 课程的校本化实施

学校是国家课程、地方课程、学校课程实施的主体，对国家课程进行校本化实施，达到国家课程标准的基本要求，是学校实施课程的第一要义。校本化实施中的“校本化”与校本课程开发中的“校本化”不同，同是“校本化”，从“开发”角度看，开发的对象局限于学校自设课程，从“实施”角度看，实施的对象是国家课程、地方课程。当然，无论从那个角度看，重点是“校

本化”，需要学校主动适应各类课程，“表达的是一种相互适应的主导价值追求”<sup>[13]</sup>。

校本化实施有两个基本条件：第一，确保国家课程目标的实现。因为国家课程关涉到基础教育的质量，人才培养的规格。一般地，学校能意识到国家课程的基础性地位，在国家课程标准的基础上，努力结合学校自身特点、社区资源，创造性地进行校本化实施。在实践中，学校通过补充、拓展、整合等方式处理国家课程。北京十一学校进行多种尝试，将教材、活动，课内、课外整合，逐渐形成“分层、分类、综合、特需课程体系”，采用“选课走班”形式加以实施。如果说北京十一学校的课程改革是中学课程改革的佼佼者，那么清华附小的“1+X课程”体系的建构与实施则是小学课程改革的典范。尽管典型学校的校本化实施有一定的特殊性，但其探索经验值得总结，关注这些经验旨在认识实践领域的创造性、丰富性，进而把握课程改革的未来走向。

第二，“二次开发”。国家课程不是针对某个具体学校，每位教师设计编写，教师需要对其进行适合自身、学生及课堂的改变。之所以称为“二次开发”，是因为它不同于编写者对教材的首次开发，是由教师根据学生学习和需要对教材进行再次裁剪。多数研究受到美国学者古德莱德的课程层次理论的启发，专家的“理想课程”向学校的“现实课程”转化，以实现课程的“二次开发”。

##### 3. 意识的觉醒与能力的增进

实行三级课程管理，目标之一就是国家在主导课程权力变动的过程中，逐步培育地方和学校的课程意识和课程能力。那么何谓课程意识？人们还缺乏统一的认识，关于课程意识的解释，多采用描述性方法。因为课程意识并不是纯粹的学术概念，是基于实践的概念。同时，“课程”含义的丰富性，“意识”指向的模糊性，决定了“课程意识”理解的多样化。

那么如何提升课程意识？具体策略要从认识课程意识的状态着手。激发说认为，主体自身有课程意识，只是没有被激发出来；生成说认为，主体的课程意识需要生成。两种观点都认为课程意识不是外部赋予的，不是他人能够强加的，要靠自身的“自觉”“学习”“反思”来获得。当

然，重建学校课程制度，课程教学制度的创新，充分利用三级课程管理赋予的课程权力，为课程意识的激发或生成创造良好的条件也不可或缺。

与对课程意识的多样化理解类似，人们对课程能力的理解也不统一，由此带来在提升课程能力的条件、途径及方法上，观点各不相一。按照课程能力生成的外铄观与内修观的区分，课程能力的提升策略有重视内部与外部因素的区别。与课程意识的生成强调内部因素不同，各地和学校在围绕创设有助于提升主体课程能力的外部条件上，做出了不少努力。

纵观关于课程意识与课程能力的相关研究，可以发现一些研究存在些许“理想化”，比如，教师需要由“教学意识”向“课程意识”转变，由“教学能力”向“课程能力”转变，但这种转变并不止于提法，应包含相关主体对社会、教育、课程、教学及学生深层认识的变化。

无论是课程意识的增强还是课程能力的提升，都与学校及教师获得专业发展自主权相关，这是实行三级课程管理体制的结果，也是体制改革的方向，最终都须转化为教师的课程行为，进而实现课程与教学的发展。

## 二、实施行为：课程领导与课程管理各司其职

课程管理要实现预定目标，需要切实的管理行为。在三级课程管理体制下，领导与管理是两个关键的行为。课程领导通过决策、组织与引导发挥导向性作用，引导组织实现管理目标。课程管理是实现目标的具体手段。从现实的控制职能到提倡的服务职能，三级课程管理中的管理确实要不同于以往，才能实现管理目标。课程领导与课程管理存在差异，但二者并不互相排斥，二者互有渗透，又各司其职。

### （一）课程领导发挥决策职能

“课程领导的决策职能是课程领导的核心”<sup>[14]</sup>，做出决策的是领导者，不同层面的课程领导，主体决策权大小，决策的对象、价值皆不同。虽然三级课程管理赋予教师课程决策的权力，但在具体运作中，还是遇到诸多困难。领导者的具体操作与理念之间存在较大差距，放不下权力，怕教师缺乏相关能力，同时，教师“不愿

参与、不会参与、没有时间参与”<sup>[15]</sup>。为此，结合我国学校课程领导的实际状况，研究者把课程领导的主体聚焦于学校及校长。研究、实践校长的课程领导，提升校长的课程领导力。

当然，校长的课程领导不等同于行政领导。学校作为专业发展的群体，需要校长具有课程领导的意识与能力，需要其承担课程领导的责任。然而，受校长自身素质能力、教育组织特点、校长校务分工等主客观因素的限制，其能够成为课程领导者也存在诸多困境。

为此，需要校长及相关的组织与制度为提升校长的课程领导力提供主客观条件。首先，校长自身应该努力成为学校课程领导者，不仅是“行政权威”，也应是“专业权威”，有研究认为，校长课程领导力的提升是“一个行动中学习和研究的过程；有阶段的渐进过程；在不断清晰理念、投身改革的过程中加速提升”<sup>[16]</sup>。其次，校长课程领导力的提升不能光靠校长“个人”，还需要内外部的“合力”协同发展。

除了理论界相对理想的言说，实践领域围绕“课程领导”也做出不懈努力。上海市对各中小学明确提出了“提高课程领导力”的要求，把学校课程领导力建设作为课程改革长期坚持和重点落实的工作之一。经过多年的努力探索与实践，一大批校长带领全校教师创造性地实施课程，实现了课程领导力的提升，推动了教学团队专业能力的发展。

随着课程改革的持续推进，学校发展重心转移到课程建设上，理论与实践领域对课程领导的关注逐步移到了学校层面。更多的人认识到学校课程领导不单是校长个人的课程领导，学校的成员都可以围绕课程进行思考、反思、研究、解决，为提升学校的课程品质贡献智慧。学校要发展，需要从整体着手，注重提升学校整体课程领导力。学校的多个课程领导主体不可能各自独立发挥作用，他们应是相互协作，组成不同的协作形式，形成课程领导的合力。当然不同主体之间在课程价值、课程目标、具体利益、角色定位等方面会存在一些差异，如果协调不好，就会产生冲突，需要采取措施，通过培养团体责任感，形成目标共识，来化解冲突。

对课程领导主体的关注，焦点由关注教师，

到关注校长，再到关注学校整体课程领导力的提升，反映了人们对课程领导认识的不断加深。大家逐渐认识到，建设一个多层次的课程领导体系，特别是激发学校层面的课程领导力，才是促进基层学校课程实施与创新不可或缺的根本。

那么，研究与实践课程领导多年来，课程领导对基层学校的育人产生了怎样的影响？学校课程领导实践的未来发展，还需要进行怎样的改革？有研究发现，“近八成的学校仍处于从课程管理走向课程领导的起步阶段，在改进和解决课程教学问题的过程中，他们还未能充分注重愿景的引领和专业共同体的构建”<sup>[17]</sup>。这项基于大数据的研究，为考量课程领导发展方向提供了现实参考。课程领导的发展需要基于我国课程改革的实际，对课程领导进行本土研究与实践，密切关注学校中丰富的实践创造，总结中国课程领导的实践经验，这应是课程领导未来发展的重心。

## （二）课程管理保障改革成效

课程管理在我国虽然起步较晚，但在研究者及实践者的共同努力下，课程管理的研究逐渐增长，课程管理的经验逐渐丰富。各主体的管理行为随着新管理理念而发生改变，并尝试用模糊管理来弥补理性管理的短板，共同推进三级课程管理的实施。

《纲要》中将国家、地方、学校三个管理主体的管理职责进行了明确划分。国家的主要职责在宏观管理，“制定”“颁布”“确定”“监控”等词反映了国家管理的主要手段，既有“制定”“确定”等专业性活动，也有“组织”“颁布”“监控”等管理行为。地方的职责是承接国家和学校，发挥过渡作用，将国家宏观管理，经过地方的适应性调适，指导学校的课程活动，“贯彻”“执行”“负责”等词规定地方具有服从国家宏观指导的职责，“指导”“监督”“评估”等词显示出地方管理学校的具体行为，“制定”“审议”则表明地方也有专业性活动。学校的管理职责在于执行，具体落实上级的规划和意见，并向上级反馈执行的具体情况，以补充和完善相关政策。“依据”“根据”“选用”等反映出学校具有一定的被动性，而“制定”“自主”“建立”“反馈”也表达出学校的主动性，需要自主进行专业的管理活动。

国家、地方、学校各级管理职责需要具体的管理手段来实现，国家课程管理部门在以往集中统一的课程管理体制下，积累了丰富的管理经验，在新的课程管理体制下，需要进行相应的调整 and 改变。地方课程管理部门不能再是国家的“传声筒”和简单、被动的执行者，而应主动为辖区内学校的课程活动提供指导与服务。学校的课程管理要摆脱以往熟悉的教學管理，以学生、学校发展为本对校内课程的设计、决策、实施和评价进行管理。各级课程管理主体都需要履行新的管理职责，调整管理行为，施行适切的管理手段。

三级课程管理体制确立了学校课程管理的主体地位。研究者对学校中的各种问题，表现出极大研究兴趣，研究范围广泛，内容涉及学校课程管理的地位、价值、运作、困境、对策，行为等。在实践中，部分学校充分发挥课程管理的主动性，积累管理经验。这些经验不仅坚定了学校迈向课程管理新境界的决心，也为其他学校确立了借鉴对象。

虽然各主体的管理行为都有明确的设计与规定，但实践中，往往难以完满达成预设的目标。究其原因有二，其一课程管理是涉及“人”的管理，与教师和学生的价值观、感觉、习惯甚至偏见密切相关；其二课程管理充满不确定因素，很难做到准确预测。为了避免理性管理的弊端，有研究提出“模糊型课程管理”<sup>[18]</sup>，目的在于让管理者尽可能避免采取单一的硬性控制，而宜借助逐级管理层次的作用，进行柔性管理，尊重教师管理的主体地位，最大限度地发挥其在课程理解和建构方面的主动性与创造性。当然，模糊或柔性管理应是辅助管理，是对理性管理的一种补充，共同构成课程管理的全部。

## 三、完善提升：制度与人员同时着力

三级课程管理制度从酝酿到确立，进行了理论上的准备、实践中的试验、时间的积淀，经历了相对科学的制度出台过程，不仅保障了国家课程方案精神的充分落实，还能使课程适应地区和学校不平衡的实际状况，既体现了课程权力的分享，又实现了课程决策主体的多元。

然而，在实施中，三级课程管理遭遇到的困

境主要有两方面：课程管理制度需要与之相配套的行政管理体制及组织机构；管理人员的管理思维、服务意识、领导力、执行力等需要提升。

#### （一）制度与组织机构的完善

在我国起步较晚的课程管理，理论研究水平不高，缺乏配套的制度与机构，先天不足会影响新管理体制的实施效果。原有管理体制中的科层组织与经验，行政管理手段，旧的管理意识与行为的惯性，都会使实施效果打折。不论是老毛病还是新问题，有的属于制度设计的问题，有的是制度实施产生的问题，或是与制度相配套的其他问题，都属于课程管理制度的范畴，需要提高科研水平，转变管理职能，更新管理模式，丰富管理手段，共同促进制度的完善。

而完善相关组织机构，改变学校组织形式，使之与三级课程管理体制相匹配的主张，也得到理论与实践界的广泛认同，其中，建议学校成立或转变为“学习型组织”的主张最为普遍，人们一般将学校自上而下的行政组织称为“工具型组织”，认为这与新的课程管理体制不配套，而“学习型组织”与其相匹配，既能改变现有学校课程管理的现状，又可提高课程管理的效率。也有研究将常规行政组织下管理课程的模式称为“平面式课程管理”，主张用“立体式课程管理模式”<sup>[19]</sup>来代替之，以适应新的课程管理制度。

建立新型学校组织需要基于本校实际，探索符合自身需求的个性化组织。一些学校适应学校课程建设，建立新的学校组织。比如，北京一〇一中学成立“课程中心”；上海市大同中学成立“学校课程建设研究小组”；北京十一学校变“金字塔”为“扁平式”学校组织结构，成立“课程研究院—教导处—学部”，落实扁平化管理，确保各部门工作的职责和效率。

典型学校的经验具有一定的示范性，为其他学校提供了可借鉴的经验。有研究对北京市高中学校组织变革现状进行了调查研究，发现“校长认识到学校组织变革的重要性，并在不同程度上进行学校组织变革；注重组织行为变革，组织结构变革较为慎重；在学校组织变革现状的理解和认识上，存在学校级别、城乡、年龄与任职年限差异”<sup>[20]</sup>。这样看来，大多数校长在理念上虽有改变，但仍需要更广泛的探索，以满足本校的现

实需求。

#### （二）管理队伍与人员能力的提升

新的课程管理体制需要新的管理职能，管理人员的素质和能力不能及时跟进，这影响到实施效果。因此，需要优化课程管理队伍的结构以及人员的素质。从理论上讲，课程管理队伍应该包括学校行政人员、教师、学生、学科专家、课程专家、社会人士等，但这些人员的人数、参与方式、比例分配上并没有科学的安排。在管理人员应该具备什么素质的问题上，大多数人赞同课程管理者应该具备多学科知识，掌握多种技能，但在现实中，这些人寥寥可数，况且在短期内也难以培养。只有在具体的管理实践中，管理人员的能力才能得到提升。要从理论研究、教材编写、教师培训、试用教材等环节，对相关管理人员进行组织、强化，提升其课程管理能力。在课程管理队伍方面，研究与实践都需要努力，完善并发展新的课程管理制度。

总之，改革开放 40 年来，三级课程管理从酝酿到确立再到实施，与我国基础教育课程改革持续与深入发展同步进行，课程管理体制改革的成就与经验值得总结与叙写。正是“三级课程管理体制提高了课程的适应性，实现了课程的多样化，保证了中小学课程的正常运行和课程效能的发挥，使我国中小学课程管理逐步走上科学化、民主化的道路”<sup>[21]</sup>。受历史传统、社会文化、理解角度、人员素质等因素影响，基础教育课程管理领域要实现“赋权增能”的目标，任重而道远。通过课程领导与课程管理，各管理主体的课程管理意识、行为、能力都有了提升与改善，尤其是地方与学校的主体地位得到了明确的凸显。课程管理过于集中的状况虽得到一定改善，课程的适应性得到了增强，但三级课程管理制度自身所设计的功能还未能充分地发挥出来，需要在未来的基础教育课程改革中，在政策指引、理论研究及实践探索中不断修正与完善，积累与发展适合基础教育课程管理的中国经验。

#### 参考文献：

- [1] 鲍东明. 校长课程领导意蕴与诉求 [J]. 中国教育月刊, 2010 (4): 39-42, 46.
- [2] 仲哲明, 马立, 等. 普通中学课程改革的研究与实

- 验 [M]. 石家庄: 河北教育出版社, 2001: 24.
- [3] 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): 14-18.
- [4] 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: 260.
- [5] 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 [G]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [6] 马立. 关于《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划》的若干说明 [J]. 课程·教材·教法, 1992 (11): 4-10.
- [7] 郭金华. 探寻适合学生发展的课程——上海市大同中学学校课程统整的实践 [J]. 基础教育课程, 2013 (12): 28-32.
- [8] 教育部基础教育司. 走进新课程: 与课程实施者对话 [Z]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [9] 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): 1-5.
- [10] 郭晓明. 课程管理研究引论 [J]. 课程·教材·教法, 1995 (2): 9-11, 8.
- [11] 崔允漭. 略论我国基础教育课程政策的改革方向 [J]. 教育发展研究, 1999 (9): 32-34.
- [12] 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): 31-36.
- [13] 徐玉珍. 论国家课程的校本化实施 [J]. 教育研究, 2008 (2): 53-60.
- [14] 沈小碚, 罗入会. 课程领导问题探析 [J]. 教育研究, 2004 (10): 54-59.
- [15] 徐君. 教师参与: 课程领导的应有之举 [J]. 课程·教材·教法, 2004 (12): 12-16.
- [16] 王洁, 沈祖芸. 用课程办好每一所学校——提升校长课程领导力的学校样本及其提升路径分析 [J]. 基础教育课程, 2010 (12): 9-13.
- [17] 董辉, 文剑冰等. 课程改革背景下初中学校课程领导的调查分析 [J]. 全球教育展望, 2016 (9): 21-36, 76.
- [18] 钟勇为, 郝德永. 论模糊管理对中小学课程管理的启示 [J]. 课程·教材·教法, 2006 (3): 14-18.
- [19] 周海银, 任绪斌. 学校课程管理: 基于问题、成因及思路的实证分析 [J]. 辽宁教育研究, 2007 (7): 56-58.
- [20] 陈丽, 李希贵, 等. 学校组织变革研究: 校长的视角 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2013: 250-252.
- [21] 田慧生. 中国特色社会主义课程体系的成功探索与实践——十六大以来我国基础教育课程改革回顾与展望 [J]. 人民教育, 2012 (19): 10-13.

(责任编辑: 刘启迪)

## The Experience of the Reform in Basic Education Curriculum Management System over the Past 40 Years of Reform and Opening-up in China

Zheng Yufei

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan Shanxi 030006, China)

**Abstract:** Since the reform and opening-up, based on the national conditions of China, policymakers and researchers have gradually established the three-level curriculum management system with the help of foreign experience. The process offered much experience of the reform in basic education curriculum management system to take stock of. The dynamic balance of curriculum power should be maintained between central government, local governments and schools. Under the effect of two kinds of management behavior, which are curriculum leadership and curriculum management respectively, curriculum power should meet the various needs, strengthen the curriculum consciousness and enhance the curriculum ability of teachers and students. By perfecting the supporting system and organization and improving the management quality and ability of the managers, the three-level curriculum management system will better meet the development needs of the basic education curriculum management.

**Key words:** reform and opening-up; three-level curriculum management; Chinese experience