

DOI:10.13718/j.cnki.xdsk.2025.06.021

教育研究

引用格式:王牧华,罗丽. 面向 2035 我国基础教育课程改革研究的时代使命与战略选择[J]. 西南大学学报(社会科学版),2025(6):234-244.

# 面向 2035 我国基础教育课程改革研究的时代使命与战略选择

王牧华<sup>1</sup>,罗丽<sup>1,2</sup>

(1. 西南大学 教育学部,重庆 400715;2. 西安大略大学 教育学院,安大略 伦敦 ON N6G1G7)

**摘要:**进入基础教育扩优提质新阶段,我国基础教育课程改革如何走向深化、服务 2035 教育强国建设成为新的时代命题。回答这一问题既要针对课程改革在新阶段的主要矛盾开展研究,也要加强对课程改革研究自身的反思和改进,以求提供理论供给。面向 2035 教育强国建设目标,我国基础教育课程改革研究要致力于研究主体、研究论域和研究方法的拓新,协同凝聚课程改革多元研究主体,聚焦创新课程改革多元研究论域,深化探索课程改革综合研究方法。这一系列革新具有充分的必要性,应采取有效的战略和条件加以保障,主要包括拓展课程改革研究主体的空间支持、丰富课程改革研究的理论供给、推进课程改革研究的实践创新、转型升级课程改革研究方法体系。

**关键词:**基础教育;课程改革;教育强国;时代使命;战略选择

**中图分类号:**G632.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2025)06-0234-11

## 一、问题提出

基础教育是民族振兴的基业、国家富强的基石和共同富裕的基础,建设高质量课程体系、深入推动素养导向的基础教育课程改革是教育强国建设的重要任务。《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》提出,要“办强办优基础教育,夯实全面提升国民素质战略基点”<sup>[1]</sup>。当前我国基础教育进入扩优提质新阶段,基础教育课程改革如何走向深化、服务教育强国建设成为新的时代命题。加强基础教育课程改革研究,对其进行反思和改进,既可以有效回应这一时代命题,也可以为建构中国课程论自主知识体系提供知识基础,进而为教育强国建设提供有效的理论供给。

在全球范围内,世界各国普遍把基础教育课程改革视为学校进入 21 世纪并应对快速变化的世界的重要且必要的措施。基础教育课程改革被赋予了塑造社会愿景的权力,基础教育课程映射了更广泛的社会和政治协议。我国也视基础教育课程改革为关乎强国建设的大事,将其置身于更广阔的社会、政治、经济场域中进行探讨,甚至在世界历史进程中加以考察,在博通古今中外的过程中提炼新范畴。我国学者对基础教育课程改革研究所聚集的研究主体、关注的研究论域与采用的研究方法,构成了基础教育课程改革研究知识生产的基本要素,成为中国课程论学术体系的基本单位。诸多学者对我国基础教育课程改革进行全面总结<sup>[2-4]</sup>、反思与展望<sup>[5-6]</sup>,从价值取向<sup>[7]</sup>、知识学习<sup>[8]</sup>、治理逻辑<sup>[9]</sup>、

**作者简介:**王牧华,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

**基金项目:**重庆市教育科学“十四五”规划重大课题“教育科技人才一体化推进机制研究”(K24YA2020002),项目负责人:王牧华。

人工智能<sup>[10]</sup>、高考制度<sup>[11]</sup>等视角切入,对我国基础教育课程改革进行重点梳理和深度挖掘,对基础教育某阶段的课程改革进行多维剖析<sup>[12]</sup>。但总体来看,现有研究多侧重于运用理论思辨的方法对课程改革的历史经验进行总结、对课程实践问题进行解构和分析,较少从未来视角对课程改革研究自身的知识体系进行建构。基础教育课程改革研究是对基础教育阶段课程改革的实质、动力机制、指导思想、理论基础、成效等进行系统且科学性的分析,以提出改进与优化策略的学术科研活动。对课程改革研究进行反思性和前瞻性思考,势必朝向学科自我觉醒和学科成熟,从研究主体、研究论域和研究方法等方面进行反思。基于此,本研究立足基础教育课程改革研究的当前知识基础,着眼于基础教育课程改革研究的未来走向和理论构建需要,阐明我国基础教育课程改革研究的时代使命与战略选择,力图从理论层面回答如何日臻完善的问题。

## 二、基础教育课程改革研究的时代使命

研究主体、研究论域和研究方法是构成基础教育课程改革学术体系的基本单位。面向 2035 年建成教育强国的目标,明确基础教育课程改革研究主体的构成与特征、研究论域的选择与确立、研究方法的更新与发展,成为课程学者进行基础教育课程改革研究知识生产、构建中国课程论学术体系的重要使命。

### (一)协同凝聚课程改革多元研究主体

在长期的课程改革发展进程中,政策规划型、理论建构型和实践突破型研究主体共同构成我国课程改革的研究主体。这些主体不仅是我国基础教育课程改革研究领域主要学术成果的知识生产者,也是构建中国课程论学术体系的重要推动者。政策规划型研究主体是指在课程改革政策制定与规划过程中发挥核心作用的研究机构、组织或个人,通常具备政策研究能力、学术权威性和实践指导性,为课程改革提供理论支撑、实证依据和政策建议,其中以教育行政部门及其附属研究机构为主要代表。理论建构型研究主体包含组织层面的高产机构和个体层面的高产学者,高产机构集中在各类高等院校的课程教学研究所和独立于高校以外的教育科学研究所,高产学者大多是高校的课程与教学论研究人员。实践突破型研究主体是指活跃在课程改革实践一线的课程教学与管理行动研究者,主要包括一线教师、教研员、校长等。中小学校作为我国基础教育课程改革实践的主阵地,为课程改革的生动实践与深度探索作出了巨大贡献,为建构中国课程与教学论自主知识体系提供了坚实的实践基础。伴随着教育全球化、数字化和生态化带来的研究环境复杂化,以及新一轮知识生产模式变革带来的研究方式更新,以政策规划型与理论建构型为主的研究主体难以胜任我国基础教育课程改革研究的多重任务,应提升实践突破型研究主体的研究地位,协同凝聚多元研究主体,共同构建中国课程论学术体系。

第一,释放课程改革实践突破型研究主体的学术创新动能,优化研究生态。不同研究主体发挥所长相互配合地解决相应研究问题有助于完善课程改革学术体系的研究格局,共同推进基础教育课程改革研究走向繁荣。相比于课程与教学论研究人员、教育行政部门及其附属研究机构人员等主体,栖身课程改革实践土壤、掌握丰富课程改革经验的中小学教师的研究主体精神较为欠缺<sup>[13]</sup>,这与当前的研究需要背道而驰。欧斯特·博耶(Ernest L. Boyer)提出学术的四种范式:发现的学术、综合的学术、应用的学术和教学的学术<sup>[14]</sup>。基础教育课程改革研究是一种具有实践应用性的学术研究,必须充分重视实践突破型研究主体的力量,以解决现实积弊,使基础教育课程改革研究更具实用价值。我国独特的课程改革实践和丰富的课程史,为中国课程改革理论在教育全球化中获得优势地位贡献了突出力量。如果基础教育课程改革研究只瞄准概念、命题和理论的建构而远离现实,那么就很难发挥效果,甚至背离基础教育课程改革实践领域的本质属性。

具体来看,激发课程改革实践主体学术创新动能的关键在于加强教师科研支持,提升教师的课程研究力。作为课程改革研究的实践突破型主体,教师正在成为课程创新版图日益重要的一员,应被

给予足够的工具、空间、机会和保障机制去建构课程改革的知识和意义。这一方面需要改善教师科研硬环境,建立教师科研服务中心以保障教师有充足的空间和资源进行课程改革研究,提高教师科研奖励资金投入以维持教师科研外部动力,提供高等院校优秀科研人员的指导与深度合作机会以激发其科研内驱力。另一方面有赖于教师科研软环境的支持,应围绕学科教研组搭建教师科研交流协作平台,并形成教师发展多元评价体系,鼓励教师根据自身在教学、管理、科研等方面的优势进行多元化发展,以便从冗杂的日常教学管理工作中解放出来,焕发科研活力。在此基础上,建立教师科研培训机制,从研究意识、研究素养和研究水平等维度提升教师课程研究力,着重对行动研究、课例研究等展开培训,促进教师实现从“教书匠”到“研究型教师”、从“技术熟练者”到“反思性实践者”的角色转型。

第二,促进各类研究主体协商合作,塑造课程改革研究多元主体协作图景。研究主体的丰富和多元能够有效整合课程改革研究的多维视角,形成更完善的知识体系。基础教育课程改革研究既需要政策规划型研究主体给予政策保障,又需要理论建构型研究主体提供专业的、有深度的理论指引,还需要实践突破型研究主体带来课程改革的校本个案,从而形成整体性的研究力量,确保深化基础教育课程改革研究的政策科学性、资源支持性、实践可行性和社会适应性。由政策规划型研究主体构成的政策共同体、理论建构型研究主体构成的学术共同体和实践突破型研究主体构成的实践共同体,彼此之间需要相互合作,明确各自在学术研究图谱中的角色和任务,不将研究类型与研究重心之分等同于研究层次与研究水平之别,充分认可中小学教师等实践者的价值,形成“政策—理论—实践”三位一体的研究共同体,搭建起推动课程改革研究深化发展的“政策驱动—理论引领—实践扎根”的生态系统。

## (二) 聚焦创新课程改革多元研究论域

我国基础教育课程改革研究论域反映了课程学者所要探讨的矛盾问题的范围,既是细致刻画课程改革真实图景的微观性过程性存在,也是追问课程本源的宏观性生命性存在。在建构中国课程论自主知识体系的进程中,我国基础教育课程改革研究论域要从重细微转向重宏大,拓宽其主题范畴。从理论逻辑看,知识生产与理论化是构建课程改革学术话语体系和完善课程与教学论学科建设的核心目标,只有加强知识层面的建设才能无愧于学科之学术性、高深性的内隐价值。课程改革中那些与社会发展、教育政策紧密相关的宏大主题是对基础教育课程改革体系性、根本性矛盾的反映,更容易提炼出影响深远的概念和命题,使其最大化发挥理论价值。从实践逻辑看,我国基础教育课程改革是一项复杂系统工程,只有从宏观视域展开研究才能形成整体性认识。其中,知识、权力与利益共生,课程、教学与管理交织,关涉学生、教师、教育行政部门等多方教育主体,政治、经济、文化、社会等复杂因素共同产生多重影响。有学者指出,“就本土课程改革而言,当前最紧迫的议题还不是优化课程运作体系或提高教师专业水平”<sup>[15]</sup>,更宏观的问题亟需得到解决,包括课程改革中国家、学术与市场的权力博弈,全球化背景下课程改革面临的教育影响与政治挑战,课程改革的协同治理等。

为了更好地把握课程改革研究论域应该在哪些方向上革新,本研究回溯已有的课程改革研究在讨论什么、观照什么。有关基础教育课程改革研究的主题和内容丰富多样。赵昌木等将其归纳为课程改革的动因、条件、过程、范围内容、模式<sup>[16]</sup>;龙安邦等总结了中华人民共和国成立70年来我国基础教育课程改革研究的主要内容,涉及课程管理、课程目标、课程内容、课程实施和课程评价<sup>[17]</sup>。本研究在参考基础教育课程改革研究已有分类的基础上进行文献检索与分析。首先,在数据来源方面,为精准筛选相关文献,本研究以中国知网数据库中的CSSCI来源期刊和博士学位论文为数据来源。CSSCI来源期刊论文是首选的研究样本,有助于把握基础教育课程改革领域的核心研究论域,抓住已有研究论域的“主动脉”,并确保样本文献的理论成熟度、研究规范性和学术影响力。同时,博士学位论文往往包含详尽的研究方法和数据分析过程,并可能探讨一些尚未在顶级期刊发表的新颖或深度议题,也应一并纳入考察。以我国第八次基础教育课程改革全面启动为开端,将时间跨度设置为2001年6月至2025年6月,采用专业检索方法进行主题检索,输入布尔逻辑检索式“SU=(中国+我国)\*(基础教育+学前教育+义务教育+普通高中教育)\*(课程改革+课程管理+课程目标+课程

内容+课程实施+课程评价)”,共检索到 CSSCI 来源期刊论文 436 篇和博士学位论文 572 篇。为保证研究样本的合理性,对文献进行了三个步骤的筛选操作:一是剔除重复文献;二是剔除非我国、非基础教育阶段课程改革研究的文献;三是剔除了 CSSCI 扩展版来源期刊论文和非学术型博士学位论文。经多轮人工筛选、比对和去重后,最终遴选出 401 篇有效期刊论文和 253 篇学术型博士学位论文,共 654 篇样本文献。

其次,采用内容分析法对筛选获得的文献进行系统分析。编码框架是基本的分析单位和维度。基础教育课程改革研究的论文是一种由相关研究主体围绕基础教育课程改革的各种论域,基于一定方法和论证的研究活动进行学术创新的学术成果,理应“涵盖学术命题、观点、思想和理论等”<sup>[18]</sup>。按照研究的需要,本研究围绕“研究主体、研究论域、研究方法”展开内容提取与要素编码,分析过程包括以下几步。第一,建立分析单元。从众多定性数据中识别与研究问题紧密相关的文本资料,提取的文本资料主要是表达特定意思的文字段,一段文字就形成一条条目,按照条目含义进行归类汇总即为编码<sup>[19]</sup>。本研究以一篇完整的论文为基本分析单元,选取句子作为最小分析单元。第二,建构类目表。根据研究需要,基于理论分析框架,围绕研究主体、研究内容、研究方法开展编码,逐层系统剖析,逐一编码、归类样本文本内容,随后进行汇总分析。第三,实施编码过程。已有研究多使用 2 人及以上共同编码的方法,本研究的作者和另外一位课程与教学论领域的研究人员组成编码小组,对样本数据逐个独立编码,确保编码者交互判别信度均在 0.75 以上<sup>[20]</sup>,达到可接受的信度水平。

本研究借助 Nvivo 11.0 软件进行数据编码,按照开放式编码、主轴编码、选择性编码的逐步编码步骤,构建出符合样本特征的基础教育课程改革研究论域编码框架(如表 1 所示),形成了 7 个论域。经梳理发现,实施研究是课程改革研究的主要着力点,涉及 314 个参考点,占比 48.01%;其次受到关注的是课程改革的指导思想与理论基础研究,涉及 108 个参考点,占比 16.51%;第三个受到关注较多的是课程改革的评价研究,涉及 68 个参考点,占比 10.40%。

表 1 基础教育课程改革研究论域的编码框架

一级编码	二级编码	三级编码	具体释义	参考点
课程改革的指导思想与理论基础研究	课程改革的哲学立场和理论基础	哲学审视	课程改革的知识观、本体论、认识论、方法论等	108 个
	课程改革的政策规划型主体	政策制定者	制定课程改革政策的各级教育行政部门	
课程改革的主体研究	课程改革的理论建构型主体	以教育科研为主的专业理论引领者	高等学校、中央和地方教育研究院的课程研究者	48 个
	课程改革的实践突破型主体	实践执行者	中小学校长、教师、学生及家长	
课程改革的动因研究	课程改革的动力机制	推动课程改革的作用机理	推动课程改革启动、运行的相关政策、技术、物质与法律条件等因素之间的相互作用	43 个
课程改革的实施研究	课程改革的运行机制	课程目标制定、结构形成、内容确定、实施、评价与管理	课程改革实施过程中的学科课程改革、各省市课程改革、乡村地区课程改革,以及课程改革的文化考察、教学教材建设等	314 个
课程改革的评价研究	课程改革的成效	课程改革的结果、问题、反思	课程改革的学生学习评价、教师教学评价,课程改革经验教训	68 个
课程改革的比较研究	课程改革的域外经验借鉴	其他国家对我国有益的课程改革经验	与美国、加拿大、韩国、英国、澳大利亚等国家课程改革进行比较,提取有益经验	30 个
课程改革的系统研究	课程改革的宏观系统性研究	课程改革的历史、现状与未来	对课程改革的经验、问题与对策进行全面总结,对历史进行回顾,对未来发展进行前瞻	43 个

从表 1 可以看出,我国基础教育课程改革研究论域具有关注微观实践的突出特征,近一半的观测点集中于课程改革实施过程,其次比较注重对课程改革理论基础层面和课程改革评价层面的探讨,对

课程改革的主体、动因、国际比较和系统研究相对较少。具体来看,基础教育课程改革实施研究的关注点较为具体、全面,不仅涉及各学科的课程实施过程与核心素养培育,还涉及基础教育各阶段的校本课程开发、课堂教学、教材编写等领域,并逐渐从微观具体走向关注教育公平、文化与人工智能等中观、宏观议题。在指导思想与理论基础研究方面,具有本土理论不足、依赖西方课程理论的特征。尤其是以建构主义和后现代主义为代表的西方教育理论体系,成为重要理论依托。有学者指出,这种理论移植也表明我国课程与教学论从根本上缺乏“中国特色”<sup>[21]</sup>,在理论原创性上不够坚毅、自信。此外,课程改革评价研究具有从聚焦微观课程实践转向关注改革整体的研究态势,即从关注课程结构与内容的调整,转向关注如何构建全面的、发展的、多元的评价体系。前者指向一个结构更合理、内容更科学的“硬件”课程系统需要,后者指向一种促进学生核心素养落地的“软性”评价生态需求。

研究论域关涉研究语境和讨论的范围。指导思想与理论基础研究的“中国性”不足,有赖于创生本土理论进行补充。同时,基础教育课程改革实施研究和评价研究已具有的从微观走向中观、宏观的发展趋向,也暗示着对拓宽研究论域、提升理论指导性的需要。基于此,本研究认为基础教育课程改革研究论域应转向宏观化。这意味着研究者需要在微观课程实践基础之上不断开拓多元研究论域,研究重点从聚焦寻求解决问题的具体技术转变为加强探寻基础教育课程改革的普适性规律,此转变可从两个方向展开。

其一,顺应事理逻辑,贯通宏观理念与微观实践,以开拓本土理论创生论域。基础教育课程改革研究扎根于我国教育实践,其生命活力恰好体现在揭示实践、解释实践、服务实践和变革实践的过程中,遵循着“事中求理”和“以理成事”的事理逻辑。“事中求理”意味着要同时关注成功的典型案例和改革进程中涌现的复杂矛盾与非预期后果,对这些鲜活的“事”进行系统观察、反思与提炼,总结出具有中国特色和普遍解释力的“理”。“以理成事”强调理论的实践品格与建构功能,要求使用“事中求理”所获得的规律性认识来引领和推动宏观层面的课程变革。顺应“事中求理”与“以理成事”相统一的事理逻辑有助于在理论与实践之间建立起良性互动的桥梁,从而综合西方变革观念和中国课程实践,深化基础教育课程改革的本土理论创生论域,揭示基础教育课程改革的内在规律、动力机制,以及其与我国政治、经济、文化等宏观系统互动的深层逻辑。

其二,适应课程现代化发展要求和知识变革趋势,以开拓多元研究论域。课程现代化是指为适应社会转型的客观需要,使课程的现代性不断增长和发展的历史动态过程,核心在于学生的现代性增长,强调处理好人与科学技术的关系、体现以生为本的理念、凸显学生核心素养的发展<sup>[22]</sup>。知识是课程的核心,基础教育课程改革始终围绕知识的选择、组织、教学及转化展开。伴随政府、企业等主体参与到知识生产过程,知识的发展也从最初的混沌整体状态演变为分化细化格局,现在正朝着有机融合的方向变革。为适应课程现代化与知识变革的潮流,研究论域应至少向三个方向拓展:一是跨学科课程的整合机理与效能评估研究。需要深入研究其整合的内在逻辑、教学实施的有效策略以及对学生思维统整能力的真实影响。二是基于真实情境的“实践型知识”课程化研究。即探讨如何将企业在真实项目中积累的默会知识、社会机构在解决复杂问题中形成的行动智慧,转化为可供基础教育吸收的课程资源,缔结学生与客观世界的实践关系。三是课程公平研究。多元主体参与知识生产在带来活力的同时,也可能加剧知识获取的不平等。研究需关注如何通过课程设计,确保不同背景的学生都能公平地接触、理解和创造前沿知识。

### (三)深化探索课程改革综合研究方法

基础教育课程改革研究方法根源于对基础教育课程改革活动的特殊性认识,是通过深入基础教育课程改革实践,借鉴多学科知识发展经验,在具体解决其实践问题的过程中创造性地综合而来。故而,其反映着课程学者对基础教育课程改革活动特殊性的把握。同时,基础教育课程改革研究方法是以方法论为中心、具体研究方法为策略与途径的研究方法体系。本研究围绕方法论和方法类型对前述获得的文献进行整体性考察,通过对基础教育课程改革研究方法编码框架(见表2)分析发现,样本

文献涉及的研究方法包含 3 种研究范式、7 种具体方法,即定性研究范式下的话语分析法、历史研究法、思辨推演法、调查研究法,定量研究范式下的文本分析法、调查研究法,混合研究范式下的定量与定性相结合的方法。

表 2 基础教育课程改革研究方法的编码框架

一级编码	二级编码	三级编码	具体释义	参考点
定性研究	话语分析法	话语分析	从话语角度对课程改革及其相关文本进行阐述、解释(包括修辞学下的隐喻分析)	13 个
	历史研究法	历时性研究	对我国不同历史时期的课程改革进行对比分析	39 个
	思辨推演法	在现有资料基础上进行理论思辨	大量引用官方和非官方机构发布的统计性资料,从而对某一问题进行论述	429 个
	调查研究法	访谈、观察	在自然情境下通过多种方法收集资料并建构理论,通过与研究对象互动从而对其行为和意义建构获得解释性理解	103 个
定量研究	文本分析法	文献计量	对收集的课程改革相关资料按照某种编码框架进行编码或者归类,如年度分布统计、主题词词频统计等	28 个
	调查研究法	问卷调查	利用标准化问卷进行调查,对调查结果进行定量分析	90 个
混合研究	定性与定量相结合	—	同时运用定性与定量研究方法中的一种或多种	53 个

可以看到,我国基础教育课程改革研究方法的主要特征是以思辨研究为主、辅之以日益增多的实证研究。如表 2 所示,定性研究方法论下的思辨推演法应用率最高,涉及 429 个参考点,占比 56.82%,此外还有少量定量研究和混合研究。从课程改革研究的历史发展时间序列来看,实证研究热潮的兴起也推动着课程改革方法论中解释学的加入,呈现出思辨式定性研究依然为主、实证研究和混合研究陆续增多的研究方法生态。除此之外,课程改革的定性研究在访谈法和观察法的基础之上拓展了话语分析法和历史研究法;定量研究主要采用调查研究法和以文本分析法为主的文献计量方法;混合研究进行了两类补充,一是定量研究下“问卷调查”与定性研究下“个案研究”的混合,二是采用课程改革的行动研究。当然,已有研究方法仍存在需改进之处。当下最突出的问题表现为研究方法与研究问题貌合神离、将研究范式与研究方法混为一谈等。研究方法使用的工具性特征突出,未能使研究方法真正服务于研究问题。譬如,一些以调查研究法展开的课程改革研究设计仅仅成为陈列研究方法的秀场,研究者既未交代自己研究对象的细节,也未说明在具体研究开展中是怎样使用这些研究方法的,导致研究方法流于形式;还有一些课程改革研究过度关注具体研究方法,忽视了研究范式所包含的研究主体、研究内容、研究过程、研究方法等相互结合所具有的体系性,造成研究范式与研究方法的不匹配。

方法的改进能够大幅度提升课程改革研究的说服力。选择合适的研究方法对于研究的科学性而言尤为重要,不使用或者盲目使用方法论都会造成学术研究的不理想甚至失败。方法意识不强,会在相当程度上影响教育研究的深度和结论的可靠性<sup>[23]</sup>。我国基础教育课程改革研究方法运用要打破工具主义牢笼,实现规范化、科学化发展。

其一,注重制度建设,形成规范研究框架。制度层面的管理措施可以形成外部约束,有效提升学术体系中研究方法的规范性。这需要从政策层面为研究者提供规范、系统的研究方法指南,并对研究人员加强研究方法培训,提升其方法意识,保障其研究成果不至于成为脱离课程改革现实的空中楼阁。同时,在课程改革相关期刊审核和课题申报中应设置严格的方法论评审环节,以提高课程改革研究人员对研究方法规范性的重视。

其二,强化证据思维,注重科学知识积累。在思辨研究成为课程改革研究主要研究方法的现状下,不少学者也对课程改革研究的科学性持怀疑态度。相较于其他学科而言,教育学科知识进步慢、积累少,基础教育课程改革研究领域也不例外。有研究指出,造成这一结果的首要因素之一是“遵循证据原则的实证研究文化”不足<sup>[24]</sup>。证据原则是科学研究中最基本、最重要的原则,强调科学知识生产的可靠标准是有足够的证据支持。课程改革研究中以人文、审美、哲学为主的思辨研究虽然考虑到了教育研究的特殊性,但也因其对证据的忽视导致大家对学术权威过度推崇,往往只关注或引用那些与自己的认识一致的研究,甚至只用观点来论证观点。这使得课程改革的知识积累更为薄弱。基于此,基础教育课程改革研究应加强以证据思维为主的实证研究,特别是针对基础性的问题开展详细阐释,包括如何在高度情境化的课程改革实践中进行归纳总结、如何运用调查数据得出有关课程改革因果关系的推论等。

其三,警惕唯方法主义,加强方法适用性与有效性。科学研究是一个持续的严格推理过程,其中,方法、理论和研究发现三者是紧密互动的。尽管以证据思维为主的实证研究需要得到强化,但不能仅靠实证研究来提升课程改革研究的科学性,走入唯方法主义的极端。事实上,课程改革研究既需要科学判断,也离不开事实分析。因此,既要有实证主义研究范式下的定量研究,又要有以诠释主义研究范式为主的定性研究,并辅以理性主义传统的思辨研究,而不是唯某种方法为上。课程改革研究者要避免陷入“方法科学主义”的窠臼,转向开放和多元、人文诠释和科学解释的统一,明确研究问题的本体意义和研究方法的功能意义,根据具体的课程改革研究问题选择合适的研究方法,提升研究方法服务于研究问题的实用性。

### 三、基础教育课程改革研究的战略选择

为服务教育强国建设,实现课程改革研究主体从分散走向凝聚、研究论域从微观走向宏观、研究方法从思辨走向综合的转化,需要针对课程改革研究的保障需求,从拓展空间支持、丰富理论供给、推进实践创新和升级方法体系四大方面着手,探寻深化基础教育课程改革研究的具体路径(如图1所示)。

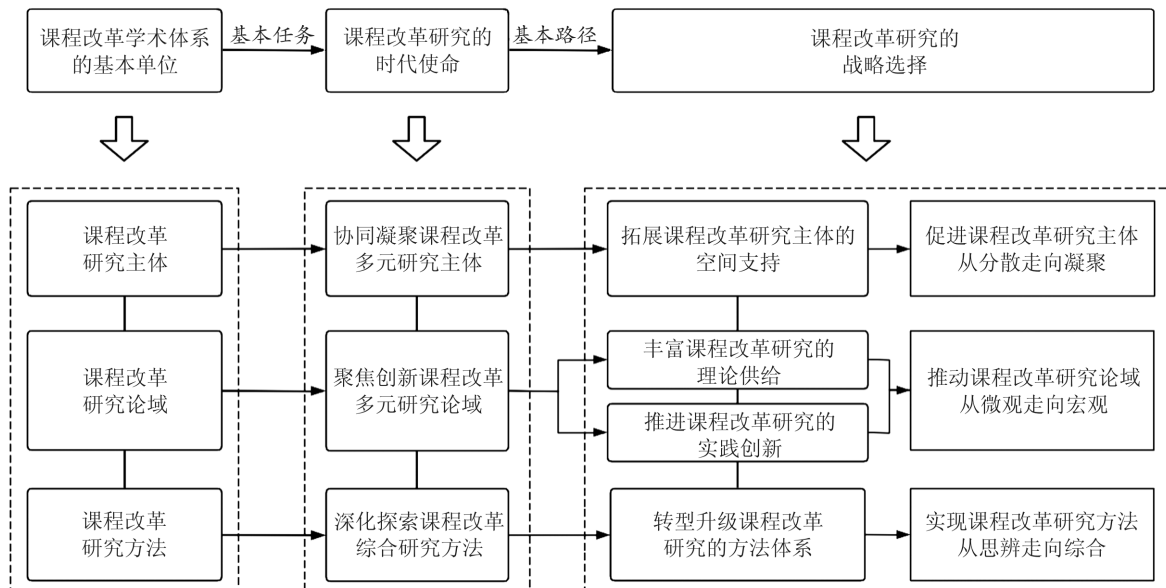


图1 基础教育课程改革研究的战略路径

#### (一) 拓展课程改革研究主体的空间支持

教育强国建设呼唤课程改革研究形成整体性、全面性的知识基础,这就要求搭建起课程改革研究共同体的空间支持体系,通过构建课程空间和协作空间打破现有的研究主体孤立化困境,促使多元主体走向联合,共同建构课程改革的概念范畴。

一方面,课程空间支持在于拓宽课程学习场域,打造一个更符合现代空间观、面向学生生命世界展开的课程空间,为研究共同体提供一个丰富多元的课程改革研究内容库。研究共同体在空间性维度上指向具有一定边界的时空坐落<sup>[25]</sup>,通过整合虚拟空间与现实空间的课程资源,可以突破学校空间和社会空间的物理界限,将学校教育和社区教育力量联结起来,联通博物馆、科技馆、生活社区等社会教育空间,发挥其全面育人功能。此外,在此过程中课程空间还能够提升数字化转型下“人类+机器”的主体参与度,由机器主体承担更多需要突破人类数据处理容量限制、模式识别速度限制和系统复杂度处理限制的“规模效应”类工作,帮助课程改革研究大大提升科研生产效率。

另一方面,创造“政府—社区—学校”多元主体集聚的共同体协作空间。随着中国教育学知识生产经历“单一学科—跨学科—超学科—知识集群”的转型<sup>[26]</sup>,未来课程改革研究领域的知识生产也将是一个群体互动、个体反思与主体建构相互作用的过程,注重不同行动主体之间的异质性融合,由“不同学科的学者与各行从业者共同工作去解决现实世界中的复杂问题”<sup>[27]</sup>。共同体概念创始人斐迪南·滕尼斯(Ferdinand Tönnies)注重共同体作为一个“生机勃勃的有机体”<sup>[28]</sup>的情感性维度,这对于提升课程改革研究共同体成员之间的协同性与互动性提出了要求。未来应搭建一个促进研究共同体中各主体彼此协作的行动空间,强化高等院校、基础教育学校、社区教育机构以及教育行政部门之间的伙伴关系,发挥群智协同作用,推进从课程改革知识个体走向课程改革知识群体的集聚过程,形成动态吸收多元异质性课程改革知识的教育协作行动网络。

## (二) 丰富课程改革研究的理论供给

提升课程改革研究的教育强国建设服务效能,离不开充足的理论供给。第一,在对西方课程理论“中国化”的基础上创生本土理论,在融合多学科理论的基础上凝练本学科理论。“制度化的中国学校教育”是西学东渐的结果,所以必然借鉴国外教育的制度、运行及理论体系<sup>[29]</sup>,这在新中国成立初期是必要的。但当前中西方国情的巨大差异使西方课程理论难以真实、准确地描述中国日益丰富、完善的课程改革实践,加强本土课程理论的创生成为必然。在此过程中,学界需要重视中国古代课程思想,从中国古代课程史中挖掘出课程的中国元素和中国智慧<sup>[30]</sup>;对中国课程改革实践进行理论化概念提取,形成本土课程理论的培养基。与此同时,课程改革的理论基础研究还需摆脱对其他学科理论的依赖,凝练本学科理论。第八次基础教育课程改革后,以建构主义、后现代主义和多元智力理论为主的西方教育理论思想成为课程改革的重要理论基础。尽管当前其他学科理论在课程改革研究领域的应用还处于“散装”状态,但以基础教育课程改革问题为核心、注入多学科理论成果、试图再构基础教育课程改革研究理论体系的态势已经出现。中国课程学者应丰富课程改革研究的理论构建维度。一方面,构建课程改革的元理论框架,在文化多样性倍增的全球化时代建立起“理论—实践—文化”三元互动模型,形成具有中国特色的课程改革理论体系;另一方面,深化有关课程改革的哲学研究,批判性地吸收建构主义、后现代主义等西方理论,立足中国教育实践、融合传统文化精髓、回应全球变革挑战,形成兼具本土特色和世界视野的课程哲学体系。

第二,搭建课程改革理论与实践研究的融通机制。首先,做到从实求知<sup>[31]</sup>,在扎根课程实践、超越课程实践的过程中提炼理论问题。对课程改革宏大主题的关注不能陷入研究的空疏乃至虚化,亟须从抽象的象牙塔走向丰富的课程改革田野,深刻揭示中国基础教育课程改革的深层问题、核心问题与关键问题,在课程改革的鲜活事件中挖掘一手资料与资源,再在促使其理性化的过程中凝练生成原创性的课程改革理论。其次,做到守正融新,以课程改革内涵的纵深拓展为导向,把握课程的微观本真,在坚守学术层面的学科和专业立场的基础上融入其他学科的视角、观点和方法,实现课程改革的宏观融合。基础教育课程改革研究在研究问题的选择方面,要融合学界热点、企业需要、政府和社会关注等,实现课程改革学术语境、应用语境、政策语境和公益语境的场景转换;在研究基础的选择方面,应通过多学科交叉图谱分析,识别课程改革研究可融合的知识领域,进而实现从“知识传递”到“思维贯通”的转型;在研究成果的评价方面,实现“权威评价—同行评价—多元异质团队评价”的转型。

### (三)推进课程改革研究的实践创新

丰富、新鲜的课程改革实践滋养为课程改革研究提供现实基础。探究基础教育课程改革的具体实施过程是研究成果积累最丰富的领域,并集中在课程目标、课程内容、课程实施方法等具体细节。但为满足社会发展和政策需要,课程改革实践研究仍需加强对公平与文化等宏观论域的关注。

第一,提升课程改革研究的公平理念。促进教育公平是建设高质量教育体系的关键内容,《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》在总体要求中明确提出,要全面构建“公平优质的基础教育体系”<sup>[1]</sup>。如何从课程、教学资源开发等方面实现微观教育公平受到广泛关注<sup>[32]</sup>。课程视角下的教育公平涉及区域之间的平等性公平、差异性公平和个体之间的包容性公平<sup>[33]</sup>。已有研究曾关注课程改革城乡区域差异中的新教材城市化倾向<sup>[34]</sup>、农村地区基础教育课程管理问题<sup>[35]</sup>等,并创生新的课程概念,如“课程救济”<sup>[36]</sup>。除此之外,如何维护课程实施程序公平以实现课程共享、如何保持课程体系的结构均衡以实现课程协调、如何促进课程实施的文化包容以实现课程和谐,都是基础教育课程改革研究后续应深入探讨的问题。

第二,发展课程改革研究的文化向度。文化是决定“谁的知识最有价值”的关键机制,是教育系统的深层根基,不仅影响着知识的建构与传递方式,还直接关联学习者的身份认同、社会价值观以及教育公平的实现。批判教育学家认为,课程是选择性传统的一部分,反映权力结构对文化的筛选<sup>[37]</sup>。我国课程学者主要将课程改革视为一种文化变革<sup>[38]</sup>,关注课程改革的文化处境、受到的文化阻力、需要的文化张力、实施过程中教师的文化主体地位以及整体的文化创造<sup>[39]</sup>。但二者大多停留在对课程的文化政治属性、功能和使命的揭露与解构,较少呈现出良好的课程文化政治学逻辑性建构。中国式教育现代化的推进根植于中华文化哲学沃土,其在实践层面的落实依赖于课程改革的文化创新。如果忽略文化向度的课程改革,可能导致教育目标与社会需求脱节、加剧结构性不平等。基础教育课程改革研究还需在本土课程文化的主体性重构、全球化语境下的国际文化理解课程建构、文化变迁中的课程响应机制建构、非正式学习空间的文化建构等方面强化课程建构。同时,研究方法论层面还可以有所突破,如文化叙事与课程民族志创新、课程的文化指标体系构建等。

第三,拓宽课程实施研究的数字技术论域。数字技术为基础教育课程教学构建了新的“流动空间”,开创了以泛在学习和无界教育为特征的课程与教学实践,拓宽了课程改革实施研究的边界。课程改革实施研究由于数字技术的加入呈现出数字型新样态,后续需超越技术工具论,关注数字技术如何重塑知识本质、人机协同如何改变认知方式、数字技术如何承载教育理想三个层面的实践需求,并聚焦“技术向善”导向,在拥抱创新的同时保持批判性自觉,避免陷入技术决定论的陷阱。

第四,探索课程改革评价研究的优化路径。随着教育生态变革的复杂化发展,基础教育课程改革传统评价模式也面临着教育目标迭代下工业化教育范式与数字文明社会的结构性冲突,诸如核心素养的内隐性带来的评价指标模糊化、技术革命冲击带来的评价伦理拷问、社会需求转型下对未来技能的评估与学校内部评价体系不兼容等问题。基于此,基础教育课程改革评价研究应遵循“传统评价困境—理论范式突破—技术方法融合—制度机制创新—教育生态优化”的路径,改变单向度检测的传统评价理念,重新定义“什么是值得评价的”,构建技术增强型评价新范式。在评价理念上实现从“结果控制”到“生态赋能”的重构,在评价方法上实现技术赋能与证据链整合的革新,在评价内容上实现超越学科知识边界的拓展,在评价机制上实现动态治理与生态适应的升级,最终构建起有效考查现代化基础教育课程与教学实践的多维度、动态化、智能化的课程改革评价体系。

### (四)转型升级课程改革研究的方法体系

面对课程改革研究方法从思辨到综合的转化性需求,研究者应从系统思维出发,形成合理的方法体系。在方法层面,综合运用思辨研究和实证研究方法。思辨研究是基础教育课程改革研究的主要研究类型,同时以量化与混合研究为代表的实证研究已然受到应有关注。但以思辨为主的课程改革研究容易造成科学性不足的问题,文本分析、实验研究、访谈调查、统计计量等实证研究的补充能够有

效提升研究结果的科学性。在哲学与方法论层面,认识论多元主义认为,探究真理并非只有一种单线思路,不同类型的研究方法各有所长,只要设计合理,都可以为人们认识世界提供有效贡献<sup>[40]</sup>。教育研究不该走向“相对主义”(即任何知识都有效),而应该是“多元主义”(不同类型的研究都必须遵循相应的质量标准,同时互相补充),并强调问题导向、跨学科、情境化与反思性研究的重要性,适合教育这种高度情境化的领域<sup>[41]</sup>。我国基础教育课程改革研究不能缺少真正的定量、定性分析,否则会导致研究结论的“宽而浅”;但也不能过度追求随机对照试验,其难以兼顾复杂的教育情境和多样化需求,易导致研究结论的“窄而深”。综合来看,基础教育课程改革研究应根据研究问题综合选择思辨研究和实证研究方法,在多元方法之间取得“深度与广度”的平衡,形成一种“既重视严谨度,又能服务实际情境”的研究生态。

在研究范式层面,整合多学科研究范式,形成本土独特的多元研究方法体系。埃米尔·迪尔凯姆(Émile Durkheim)指出,“当一门科学正在产生的时候,要想取得进步,必须借鉴所有现成的科学,将这些学科中宝贵的经验弃之不用,显然是很不明智的”<sup>[42]</sup>。基础教育课程改革研究在理论范式的应用上有借鉴其他学科理论的特点,其在方法体系建设上也应如是。面对日益复杂化的课程问题,基础教育课程改革研究应从多个学科视角来分析研究问题,加强对多学科研究方法的学习,以拓宽研究视野和提升研究深度。譬如,当前引进的循证实践理念能够促进课程改革研究实现从经验归纳到证据驱动的更新,为课程改革政策研究者提供数据支持。当然,研究者仍需平衡科学证据与教育艺术、普适规律与本土情境、技术理性与人文价值之间的关系。与此同时,为避免基础教育课程改革研究领域被其他学科“瓜分”,成为其他学科的“跑马场”和“殖民地”,课程学者应立足课程改革研究的主体性,扎根我国课程改革本土实践、体悟我国课程改革文化内核和民族基因,整合并转化其他学科研究方法,形成具有本土特色的研究方法论,特别是我国以区域推进实验和教师行动研究为主的实践智慧生成路径。

#### 参考文献:

- [1] 中共中央国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[N]. 人民日报,2025-01-20(6).
- [2] 夏惠贤,王勇. 基于文化变迁的我国基础教育课程改革的回顾和展望[J]. 课程·教材·教法,2021(4):4-11.
- [3] 成尚荣. 基础教育课程改革的中国方案[J]. 中小学管理,2018(11):23-27.
- [4] 彭泽平,姚琳. 改革开放以来基础教育课程改革的历程与经验[J]. 西南大学学报(社会科学版),2011(2):122-127.
- [5] 郝志军. 基础教育课程改革反思与推进建议[J]. 西北师大学报(社会科学版),2017(5):99-104.
- [6] 高玉旭. 改革开放40年来我国基础教育课程改革回顾与展望[J]. 上海教育科研,2018(9):12-17.
- [7] 刘建琼. 基础教育课程改革价值取向与课堂秩序重建[J]. 湖南社会科学,2016(6):209-213.
- [8] 郭元祥. 把知识带入学生生命里[J]. 北京大学教育评论,2021(4):28-43.
- [9] 廖辉. 基础教育课程改革:中国经验与治理逻辑[J]. 中国教育学刊,2021(8):61-66.
- [10] 胡钦太,张彦,刘丽清. 人工智能赋能基础教育课程改革研究:内涵、机制与实践[J]. 国家教育行政学院学报,2021(9):23-30.
- [11] 赵静宇. 试论基础教育课程改革与高考内容改革的协调与发展[J]. 南京社会科学,2017(11):150-156.
- [12] 崔允灏,张紫红. 义务教育课程改革的愿景、使命与方向——专访华东师范大学崔允灏教授[J]. 教师教育学报,2023(1):1-10.
- [13] 杨九俊. 中国基础教育课程改革推进研究[M]. 南京:江苏教育出版社,2012:242.
- [14] BOYER L E. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate[M]. New Jersey: Princeton University Press, 1990: 16.
- [15] 周勇. 超越新自由主义:中国历史文化传统与课程改革[J]. 江淮论坛,2017(5):18-22.
- [16] 赵昌木,徐继存. 我国课程改革研究20年:回顾与前瞻[J]. 课程·教材·教法,2002(1):3-10.
- [17] 龙安邦,余文森. 我国基础教育课程改革与发展70年[J]. 课程·教材·教法,2019(2):11-18.
- [18] 侯怀银. 中国教育学学科体系、学术体系和话语体系的内涵及其关系[J]. 教育研究,2024(4):52-61.
- [19] 沈黎勇. 研究型大学教育基金会筹资模式的关键要素与实践路径——基于内容分析法的多案例研究[J]. 浙江大学学报(人文社会科学版),2023(12):106-117.
- [20] 李本乾. 描述传播内容特征 检验传播研究假设——内容分析法简介(下)[J]. 当代传播,2000(1):47-49+51.

- [21] 田慧生,马季. 课程与教学论自主知识体系建设论要[J]. 教育研究,2025(5):4-15.
- [22] 杨小微. 课程现代化:向着未来的再出发[J]. 新课程评论,2019(9):7-15.
- [23] 曾天山. 内容之马与方法之车——以方法创新提高教育研究质量[J]. 中国教育学刊,2012(10):71-78.
- [24] 柯政. 教育科学知识的积累进步——兼谈美国教育实证研究战略[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2017(3):37-46.
- [25] 王小章. 何谓社区与社区何为[J]. 浙江学刊,2002(2):20-24.
- [26] 李栋. 新文科建设背景下中国教育学知识生产范式的变革与转向[J]. 教育科学,2024(1):15-21.
- [27] 赵奎英.“新文科”“超学科”与“共同体”——面向解决生活世界复杂问题的研究与教育[J]. 南京社会科学,2020(7):130-135.
- [28] 斐迪南·滕尼斯. 共同体与社会:纯粹社会学的基本概念[M]. 林荣远,译. 北京:商务印书馆,1999:54.
- [29] 吴刚. 奔走在迷津中的课程改革[J]. 北京大学教育评论,2013(4):20-50.
- [30] 李长吉. 以中国古代课程史研究推进自主课程论知识体系建构:意义、历程、着力点[J]. 中国教育学刊,2025(2):55-60.
- [31] 李友梅.“从实求知”与作为研究范式的“江村学”[J]. 江苏社会科学,2017(1):53-59.
- [32] 黄忠敬,孙晓雪,王倩. 从思辨到实证:教育公平研究范式的转型[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2020(9):119-136.
- [33] 郝祥军,顾小清. 技术促进课程创新:如何走向教育公平[J]. 中国电化教育,2022(6):71-79.
- [34] 王世光.“教材城市化倾向”刍议[J]. 教育发展研究,2007(6):40-43.
- [35] 中央教育科学研究所课程教学研究中心课题组. 深化农村基础教育课程改革面临的困难与对策[J]. 课程·教材·教法,2010(10):3-8.
- [36] 王会亭. 课程救济:农村基础教育课程改革中的一个重要理念[J]. 现代教育管理,2010(6):60-63.
- [37] 迈克尔·W. 阿普尔. 文化政治与教育[M]. 阎光才,等译. 2版. 北京:教育科学出版社,2018:22.
- [38] 胡定荣. 课程改革历史研究的概念澄清与理论分析框架构建[J]. 中国教育科学(中英文),2019(6):100-114.
- [39] 程良宏. 从教材改革到文化变革:基础教育课程改革的视域演进[J]. 教育发展研究,2015(2):47-52.
- [40] GANERI J. Epistemic Pluralism:From Systems to Stances[J]. Journal of the American Philosophical Association,2019(1):1-21.
- [41] DAMME D V. The Power of Proofs (Much) Beyond RCTs[EB/OL]. (2025-03-18)[2025-11-01]. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Power-of-Proofs-1.pdf>.
- [42] 埃米尔·迪尔凯姆. 社会学方法的规则[M]. 胡伟,译. 2版. 北京:华夏出版社,1999:120.

责任编辑 蒋秋 高阿蕊  
网 址:<http://xbjbjb.swu.edu.cn>