

创造21世纪理想课程

——义务教育课程修订的国际视野

●张华*

摘 要：理解义务教育课程修订的时代精神和国际视野，是当前及今后进一步深化课程改革的关键。本文结合我国2022年版义务教育课程方案和课程标准中提出的一些新概念、新理念，从未来教育观与课程理念、核心素养观与课程目标、理解性教学观与课程内容、跨学科学习观与课程统整、表现性评价观与课程评价五个方面，描绘21世纪理想课程的样态。

关键词：2022年版义教课标 21世纪课程 国际视野 核心素养 课程理念

中图分类号：G423 **文献标识码：**A **文章编号：**1672-6715 (2022) 10-0005-07



当前，我国义务教育课程修订是2017年版普通高中课程标准修订理念的延续与发展，更是2001年以来新课程改革的继承与超越。本次修订的根本任务是构建我国义务教育课程与教学新体系，为义务教育高质量发展奠定基础。它站在时代精神的前哨和世界教育改革的的前沿，吹响了新时代义务教育课程改革的号角。其突显的“素养为纲、综合育人、实践育人”的理念，为新时代我国义

* 张华，杭州师范大学教育科学研究院院长，教授。

务教育课程与教学发展绘制了理想蓝图。理解义务教育课程修订的时代精神和国际视野，是当前及今后进一步深化基础教育课程改革的關鍵。

一、未来教育观与课程理念

2022年版义务教育课程方案和各课程标准一以贯之的课程理念是未来教育观。所谓“未来教育观”，即让教育面向未来社会急剧变化和高度不确定的情境，培养学生适应变化并拥抱这种不确定性的态度、善于解决复杂问题的高阶能力、勇于承担个人选择后果并履行对他人和社会义务的责任感。未来教育的本质是培养学生运用过去的知识满足现在的需要、创造面向未来的观念与思想。只有让教育由传递知识转变为创造知识，让学生创造着去长大而不是长大了再创造，这样的教育才是面向未来的教育。未来教育引领并创造人类的未来。反之，如果教育沦为“讲授主义”（instructionism），仅满足于传递和掌握现成知识，只是一味“向后看”，忽视人的心灵以及人是如何发明和再发明知识的事实，这样的教育就是“过去教育”。《义务教育课程方案（2022年版）》将“聚焦核心素养，面向未来”作为义务教育课程遵循的基本原则之一，并确立了新的培养目标，指出：“义务教育要在坚定理想信念、厚植爱国主义情怀、加强品德修养、增长知识见识、培养奋斗精神、增强综合素质上下功夫，使学生有理想、有本领、有担

当，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”“有理想、有本领、有担当”的培养目标所体现的正是未来教育观，旨在让每一位学生发展成为信息时代负责任的创造者。

20世纪末、21世纪初以来，世界范围内兴起了“未来教育运动”。其时代背景是以计算机技术和人工智能的广泛、深入使用为标志的第四次工业革命。2016年，“互联网三代”诞生，以区块链技术的使用为标志，人类开始进入以去中心化、分布式、网络化、联系化、虚拟与现实交融的“数字交往时代”。知识创造空前加速，“未来已来”成为一句具有鲜明时代特征的广告语。在科技、工业革命和社会急剧变革的背景下，世界主要发达国家、主要国际组织和广大民间组织几乎同时发起了以创造“未来课程”为目标的课程改革运动。

践行“未来教育观”的课程理念具体表现为：第一，让课程走向个性化，尊重每一位学生的人格尊严与个性差异；第二，让课程走向社会化，使学生过共同体的组织生活，在交往与协作中学习；第三，让课程走向创造化，学生通过创造和再创造知识而学习知识；第四，让课程走向信息化，构建体现信息时代特点和信息文明要求的课程体系。个性化、社会化、创造化和信息化的课程理念渗透并贯穿2022年版义务教育课程方案和各课程标准始终。

二、核心素养观与课程目标

2022年版义务教育课程标准的突出亮点和重要标志是确立了核心素养观。所谓“核心素养观”，即让课程目标始终聚焦于培养学生在真实情境中解决复杂问题的高阶能力，也就是培养学生可普遍迁移的正确价值观、必备品格和关键能力。核心素养观蕴含着新的课程目标观：第一，课程目标具有整体性，将知识与技能、过程与方法、情感态度价值观即“三维目标”融合起来，形成有机整体，广泛迁移到不可预测的新情境中，形成核心素养。第二，课程目标具有高级性，核心素养是以批判性思维、创造性思维和协作性思维为核心的高阶能力，以传统“双基”为代表的知识和技能是发展核心素养的手段、伴随物或副产品。第三，课程目标具有进阶性，核心素养的发展既不是从部分到整体的机械组合式发展，也不是由此及彼的线性僵化式发展，而是程度上逐步加深、范围上逐步扩大的整体性与进阶性发展，是复杂的螺旋式上升的发展，恰如小树苗成长为参天大树，肌肉和骨骼由稚嫩到强壮。《义务教育课程方案（2022年版）》指出：“聚焦中国学生发展核心素养，培养学生适应未来发展的正确价值观、必备品格和关键能力。”为此，本次义务教育课程标准修订过程中借鉴普通高中课程标准关于“学科核心素养”的经验，充分研究6—15岁学生年龄、心理发展特征和个性差异，确立提出

了各课程要培养的学生核心素养。

1997年末，经济合作与发展组织（OECD）启动核心素养框架项目“迪斯科”计划（DeSeCo），即“素养界定与选择：理论与概念基础”（Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations）计划，拉开了世界范围内“核心素养运动”的大幕。此后，欧盟、国际教育技术协会等国际机构和组织，以及美国、英国、日本、澳大利亚等发达国家，纷纷推出体现地区和国家特点的“核心素养框架”，以积极应对信息时代科技、职业、经济和社会发展对教育提出的挑战。因此，“核心素养运动”是“未来教育运动”的具体化和有机构成。“核心素养运动”使课程目标发生了根本变化：内容上由掌握陈述性知识和程序性知识即学科知识和技能为主，转变为发展能够解决复杂问题且普遍迁移的“概念性理解”（conceptual understandings）与核心素养；形式上由“学科内容+行为动词”的目标叙写方式，转变为“认识事实”“理解观念”和“像专家一样做事”三位一体。

践行“核心素养观”，意味着我国基础教育课程实施开始走向新思维。第一，“大观念”，即一门课程中少而重要、强而有力、可普遍迁移的“概念性理解”。它一般由两个部分构成：一是能够形成一门课程的逻辑体系的核心概念，二是由核心概念之间

的关系所形成的命题、原理或理论。除此之外，不同单元主题和学习活动中也蕴含着与主题和活动相确切的大观念。第二，“新能力”，指将一门课程的大观念及相应知识和技能用于真实情境、完成真实任务、在真实实践中形成做事的能力与品格。各课程标准规定的“关键能力和必备品格”属于最上位、最抽象的新能力。教师在教学过程中，需要根据单元主题的内容特点将这些“关键能力和必备品格”具体化，使之成为与单元主题相对应的大观念的真实表现，进而设计具体的“表现性任务”及相应的评价量规（rubrics）。第三，“新知识”，指与大观念建立内在联系并得到应用的关键学科事实或知识技能。学科事实既能为教师判断大观念是否合理提供客观依据，又能展现大观念的创造性力量。2022年版义务教育课程标准既体现了对传统“双基”目标的彻底超越，又克服了原先“三维目标”的割裂化和形式化缺陷，在课程目标与内容中增加了对培养核心素养具有根本意义的“概念性理解”，它必将把我国基础教育课程改革带入新的境界。

三、理解性教学观与课程内容

本次义务教育课程标准修订的又一亮点是基于“理解性教学观”重构课程内容，引导教学走向深度学习。所谓“理解性教学观”，即认为知识的本质是理解或问题解决，教师在教学中应选择“少而重要”的学

科“大观念”，创设真实情境，让学生以小组合作的方式运用学科“大观念”解决真实问题，经历真实实践，形成个人理解。《义务教育课程方案（2022年版）》指出：“明确课程内容选什么、选多少，注重与学生经验、社会生活的关联，加强课程内容的内在联系，突出课程内容结构化，探索主题、项目、任务等内容组织方式。”“突出学科思想方法和探究方式的学习，加强知行合一、学思结合，倡导‘做中学’‘用中学’‘创中学’。”这鲜明体现了理解性教学观。各课程标准根据课程特点或学科性质，有所侧重地选择“大观念”“大项目”或“任务群”来组织课程内容，目的在于让课程内容走出罗列知识点或学科事实的误区，走向“少而精”、可普遍迁移的“概念性理解”。与此同时，各门课程均倡导大单元教学，为学生的深度学习创造条件，因为形成“概念性理解”需要时间，如果一个内容真正值得学习，它就值得深度学习。

20世纪90年代以来，世界范围内兴起了“理解性教学运动”。本阶段的理解性教学以发展学生的“概念性理解”与核心素养为目的。其历史背景是信息时代和知识社会对教育提出了发展核心素养的紧迫要求。其重要背景是认知心理学、教育心理学以及新兴的“学习科学”提供了大量令人信服的证据，证实人解决复杂问题依靠的不是熟练掌握学科事实和解题技能（程序性知识），而

是可普遍迁移、灵活应用和表现的“概念性理解”。自此以后，“大观念教学”成为世界范围内指向核心素养的课程改革的主导趋势。

践行“理解性教学观”，对广大教师提出了新要求。首先，教师应根据课程方案、课程标准和教科书的要求，结合当地社会、经济、文化的发展特点，充分研究学生的发展需求，将课程内容进行整合和具体化，提出有助于促进学生进行深度学习的有意义的单元主题。其次，教师要围绕单元主题提取有助于促进学生理解和应用的核心概念，并在核心概念之间建立联系，形成学生学习本单元后可普遍迁移的“大观念”。再次，教师要围绕单元主题内容及其蕴含的“大观念”提出贯穿始终的“引导问题”，这些问题可分为：事实性问题——指向关键学科事实；概念性问题——指向“大观念”；辩论性问题——更加开放的哲学性问题。最后，教师围绕“大观念”和“引导问题”创设真实情境和真实任务，设计系列探究活动，让学生像学科专家一样思考与行动，亲身经历知识的产生和应用过程。

四、跨学科学习观与课程统整

义务教育新课程倡导跨学科学习观。所谓“跨学科学习观”，即认为学科是从社会生活（主要包括日常生活和职业生活）中逐步分化出来的，学科与社会生活和自然

世界存在内在联系；学科与儿童的心理经验存在内在联系，二者属于同一个现实存在（one reality）；不同学科之间的边界是可渗透的，可以根据学生的认知特点和发展需要进行不同程度的融合；跨学科学习是发展学生的批判意识，培养学生核心素养的必要条件。《义务教育课程方案（2022年版）》提出了“加强课程综合，注重关联”的课程设计原则，指出要“加强课程内容与学生经验、社会生活的联系，强化学科内知识整合，统筹设计综合课程和跨学科主题学习。加强综合课程建设，完善综合课程科目设置，注重培养学生在真实情境中综合运用知识解决问题的能力。开展跨学科主题教学，强化课程协同育人功能”，并在“课程标准编制与教材编写”部分要求“原则上，各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”，等等。强化课程的综合育人价值，大力倡导跨学科学习，有效培养学生在真实情境中解决复杂问题的能力，是义务教育新课程的显著特点。

国际上的“跨学科运动”肇始于20世纪70年代。跨学科学习的目的是实现知识的情境化，帮助学生产生“跨学科理解”，促进学生核心素养与自由人格的发展。跨学科学习绝不是以牺牲学生的学科思维、深刻理解为代价，恰恰相反，跨学科学习是帮助学生走向深度学习、形成深刻理解、增强课程创造性的重要策略。根据学科之

间相互融合的程度，可将跨学科学习大致划分为三类：多学科学习（multidisciplinary learning），即保留学科边界和名称，在一些重要主题上让学科之间建立联系；狭义的跨学科学习（interdisciplinary learning），即将两种或两种以上的学科融合起来，形成一门新“学科”，如STEM；超学科学习（transdisciplinary learning），即围绕重要生活主题，让各学科的知识 and 观念等要素融入主题，学科的名称与边界均水乳交融于主题之中。从国际课程改革的普遍经验和做法来看，各个国家和组织机构大多倡导小学特别是低年龄段进行超学科学习，初中与高中则主张以跨科学学习与多学科学习为主。例如，国际文凭组织的课程体系就采用了这种策略。

践行“跨学科学习观”，意味着义务教育课程实施首先要充分尊重学生年龄、心理发展特征，选择恰当的课程统整策略。例如，2022年版义务教育课程标准采用了分段设计目标、内容与评价的策略：“六三制”按照“2223”分段，“五四制”按照“2322”分段，其目的就是便于广大学校根据学校实际和学生需要，加强对不同学段课程的统整，避免分门别类、齐头并进开设课程的简单、低效做法。《义务教育课程方案（2022年版）》特别指出：“鼓励将小学一至二年级道德与法治、劳动、综合实践活动，以及班队活动、地方课程和校本课程等

相关内容整合实施。”其用意在于倡导超学科学习，让课程适应儿童。其次，所有学科或学习领域均应体现“综合育人”原则，让课程内容与当地社会生活和学生心理经验建立内在联系，不断提高课程内容的适切性，让学生切身感受到课程学习的意义。再次，各门课程10%课时的跨学科主题学习活动要围绕“跨学科概念”进行科学设计与实施，让学生真正走向深度学习，形成可迁移的“跨学科理解”，体验“创中学”的乐趣。

五、表现性评价观与课程评价

义务教育新课程倡导表现性评价观。所谓“表现性评价观”，即认为核心素养与外部行为表现存在内在联系：核心素养是行为表现的依据与引领，行为表现是核心素养的“出口”与发展途径；核心素养需要通过植根于情境的“表现性任务”来评价，这是标准化测验很难做到的；学生完成“表现性任务”的过程既是评价过程，又是教与学的过程，学生通过在日常学习过程中持续表现核心素养而发展核心素养。《义务教育课程方案（2022年版）》明确指出：“全面落实新时代教育评价改革要求，改进结果评价，强化过程评价，探索增值评价，健全综合评价，着力推进评价观念、方式方法改革，提升考试评价质量。”“注重动手操作、作品展示、口头报告等多种方式的综合运用，关注典型行为表现，推进表现性评价。”2022年版义务教育课程标准根

据核心素养的外部表现，分学段研制了学业质量标准。学业质量标准即是“表现标准”（performance standards），表征学生完成一个年级或一个学段的课程之后核心素养的表现水平，标志着表现性评价在我国课程体系中的正式确立。

20世纪90年代，美国兴起了“表现性评价运动”。该运动的引领者和理论奠基者之一维金斯（Grant Wiggins）认为，表现性评价是通过完成特定情境中的真实任务对人的表现能力的评价，用于表现性评价的表现性任务必须是学生使用高阶思维才能完成的。在核心素养时代，表现性评价观是一种越来越重要的评价理念与方法，表现性评价融入学生学习过程。

践行“表现性评价观”，意味着教师首先要研究课程标准中核心素养在每个学段的具体表现及相应的学业质量标准，形成表现性评价的整体视野和宏观图景。其次，教师要根据单元主题内容中蕴含的“大观念”及核心素养目标，联系课程标准中相应的学业质量标准，开发植根于真实情境的“表现性任务”，并根据学生对“大观念”的理解水平和核心素养发展状况研制出“表现性任务”评价量规，以评价学生学习一个单元后对“大观念”的理解水平及核心素养发展状况。再次，教师要将“表现性任务”及评价量规转化为学生平时的课堂学习活动，体现“表现性任务”的累积性以及核心素养的进

阶性和发展性。

总而言之，义务教育新课程直面信息时代的挑战与机遇，确立未来教育观；培养学生在真实情境中解决复杂问题的高阶能力，确立核心素养观；选择“少而重要”的核心概念和“大观念”作为课程内容，让学生置身于真实生活情境和模拟专家创造知识的“准专业情境”，运用学科观念解决真实问题，经历知识的发生与使用过程，走向理解性教学观；让学生打破学科边界去学习，通过解决复杂问题而发展跨学科理解能力，走向跨学科学习观；让学生通过完成真实情境中的“表现性任务”来评价其核心素养发展状况，让学生在表现自我理解的过程中发展理解力……

这就是21世纪理想课程，也是我国义务教育的课程愿景。❖

（责任编辑 刘青松）