

# 义务教育新课标的精神内核与实践逻辑

——《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》解读

于泽元<sup>1</sup>, 马祝敏<sup>2</sup>

(西南大学 1. 教师教育学院; 2. 教育学部, 重庆 400715)

**摘要:**《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》是新时代我国基础教育改革的重要成就,在“立德树人”根本任务的指引下,充分体现出对“人的成长”的回归,其“三有”培养目标构建了清晰的素养框架。“新课标”体现了素养本位的课程取向,以课程内容结构化为核心,加强综合课程建设,带来了学习时空的重要改变;确立了以学科实践为中心的新型育人方式,以学科基本思想、基本结构为基础,引领学生“像学科专家一样思考和实践”;走向素养导向的学业质量评价体系,建立了基于学习进阶的学业质量评价结构。

**关键词:**义务教育课程;精神内核;实践逻辑;新课标;核心素养

**中图分类号:**G423 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)03-0084-08

**基金项目:**重庆市社会科学规划项目“重庆农村学校艺术教育现状、问题 and 对策研究”(2017YBJY085),项目负责人:于泽元。

**作者简介:**于泽元,教育学博士,西南大学教师教育学院教授,博士生导师;马祝敏,西南大学教育学部博士研究生。

2022年4月21日,教育部正式发布《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》。这是继2011年义务教育课程标准发布之后,以十年为一个周期的义务教育课标修订重要成果。此次义务教育课程方案和标准的修订引起了十分广泛的关注,其根本原因在于不管是课程方案还是课程标准,都在2011年的基础上发生了巨大的变化,有些变化甚至可以说是根本性的。理解义务教育新课标的精神内核和实践逻辑,不仅有助于更好地理解新的课程方案和课程标准,也有助于更加深入地将课标要求落到实处。

## 一、回归到“人”是义务教育课标修订的旨归

“教育目标”是课程开发的灵魂和出发点。此次义务教育课程方案和课程标准修订之际,正是全国人民高举习近平新时代中国特色社会主义思想

伟大旗帜,迈向实现中华民族伟大复兴新征程之时,必然要把党和国家有关教育发展的新理论、新思想和新路线贯彻到义务教育课程方案和标准之中,“立德树人”就是其在“教育目标”上的集中体现。

### (一)“立德树人”是对“人的成长”的回归

在人类课程发展历史上,“知识的载体”是对课程惯有的隐喻,“什么知识最有价值”“谁的知识最有价值”无不是因为这个隐喻而来。改革开放初期,伴随着国家蓬勃发展所引发的对人才的渴求以及所突显出的知识的荒芜,在高考的刺激下,“知识中心”成为不少教师和学生心中重要的课程意象,学死知识、死学知识,成为基础教育的一大弊端。为矫正这一弊端,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》(以下简称《决定》)郑重提出要实施素质教育,“以提高国民素质为根本宗旨,以培养学生的创新精神和实践能

力为重点,造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的、德智体美全面发展的社会主义事业建设者和接班人”<sup>[1]</sup>。《决定》吹响了我国教育由“知识传递”转向“人的培养”的号角。为更好地贯彻《决定》精神,2001年,教育部印发《基础教育课程改革纲要(试行)》,开启延续至今的基础教育课程改革重大行动。二十年来,新课程改革在很大程度上改变了人们对于课程的认知,推动基础教育发生了巨大的转变。尽管如此,由于应试教育自身的顽固性,“人的成长”还没有完全成为教育者的课程潜意识。

进入新时期,党和国家更加高度重视人的培养问题,把“培养什么样的人、怎样培养人、为谁培养人”作为教育的根本性问题。党的十八大、十九大报告都把“立德树人”作为我国教育的根本任务,高高举起“人的成长”这一大旗。《义务教育课程方案和课程标准(2022版)》(以下简称《方案》)开宗明义地提出:“义务教育课程坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导,全面贯彻党的教育方针,落实立德树人的根本任务……发展素质教育,培养时代新人”<sup>[2]</sup>,深刻体现出对“人的成长”的关注。

在很多人的认知中,“立德树人”仅仅是通过德育来培养社会所需要的人。这种望文生义式的理解割断了这一命题背后的传统文化渊源,使之陷入作为人的部分属性的道德却能够成就整体的人的逻辑困境<sup>[3]</sup>。实际上,在中国文化的语境中,“德”并非西方的“道德”而是体现人整个精神世界本质的“德性”。所以《礼记·中庸》才说“尊德性而道问学”,意谓通过问学之路可以达到成就德性的目的。而问学不仅包含道德追寻,也包括知识之学,所谓“立德”,就是一个从道德修养到学术探索、社会服务等的全方位的人的发展历程。习近平总书记2018年在全国教育大会上提出的“六个下功夫”——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,正是与传统文化精髓一脉相承的“立德树人”之路。

## (二)“三有”新人是立德树人的价值追求

在《方案》中,“立德树人”旗帜下义务教育课程的培养目标被精当地浓缩为“三有”,即“有理想、有本领、有担当”。“三有”出自党的十九大报告:青年兴则国家兴,青年强则国家强;青年一代有理想、有本领、有担当,国家就有前途,民族就有希望。因此可以说,“三有”正是党和国家对年轻一代成长的期望,是“立德树人”恰当的落脚之处。

“有理想”指向青少年在义务教育阶段所要构建的精神世界。“心有所信,方能行远”,唯有树立起牢固的理想信念,能够在复杂困苦的人生历程中不迷失前进的方向,才能够成为实现中华民族伟大复兴中国梦主力军中的一员。义务教育阶段是青少年思想形成的重要阶段,只有通过理想信念教育,厚植爱国主义生命底色,牢固树立社会主义核心价值观,未来才能堪当大任。更为重要的是,人的成长最终必须体现在思想的成长上,体现于人的发展与国家、民族的命运与共上。

“有本领”指向青少年在义务教育阶段所要养成的能力体系。《方案》很好地体现了联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》这份报告中所提出的终身教育的四大支柱:学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存<sup>[4]</sup>。在此基础上,根据我国青少年发展的需求,增加了符合时代发展特征的两个重要维度:学会健康和学会审美。前者与信息技术快速发展所带来的身体和心理问题息息相关,后者则关注到人工智能时代人的审美素养的决定性价值。此外,《方案》也再次强调了“创新”的重要价值。

“有担当”指向青少年在义务教育阶段所要承担的社会责任。这种责任担当从自我的品格修养开始,延伸到对他人、社会的态度和责任,进而扩展到对自然、国家、世界所应秉持的意识和担当的责任,为青少年描绘了一幅由近及远的生命发展画卷。

精神世界、能力体系以及社会责任,构建了人生成长的三个重要素养领域,形成了“三位一体”的人的成长构图,在立德中树人,在树

人的过程中成就其综合的德性。

## 二、素养本位是学生发展的明确指向

《方案》明确要求：“各课程标准基于义务教育培养目标，将党的教育方针具体化细化为本课程应着力培养的核心素养，体现正确价值观、必备品格和关键能力的培养要求。”<sup>[2]前言3</sup>由此可见，培养学生的核心素养不仅是义务教育阶段各课程促进学生发展的核心指向，同时也是党的教育方针在各课程层面的具象化表达。

### （一）素养是知识、能力和价值、情感的融通

核心素养的核心在于“素养”<sup>[5]</sup>。素养是个体为了发展成为一个健全的个体，必须因应未来混沌复杂之生活情境需求所不可欠缺的知识、能力与态度<sup>[6]43</sup>。从本质上看，素养是知识、能力和价值、情感的融通。

首先，素养以习得的知识为基础，以能力的生成为追求。当前，以静态知识的获取与储存为基本取向的传统学习所带来的“教育之殇”，导致了素养本位时代谈“知识之劫”。然而，素养显性地表现为个体因应外部情境运用知识的能力，彰显了其与知识密不可分。一方面，知识是构成素养的“质料”，是形成素养的心智运作模式中不可缺少的构成要素；另一方面，能够广泛迁移的知识与技能是能力的基础<sup>[7]</sup>。而能力作为素养的外在表达，其生成机制则能够反映素养的内在诉求。

其次，知识内蕴的特定价值取向决定了情感态度的归属。一般而言，知识生成的社会文化情境的主流价值观决定了知识内蕴的价值取向。在学生的学习过程中，知识内蕴的价值取向作为隐性学习内容，会在潜移默化中影响学生情感态度的生成。

最后，价值、情感决定知识、能力实现的途径和发展方向。根据马斯洛的需求层次发展理论，人最高层次的需求是自我实现的需要。而自我实现的需要是人对自我价值的追求。在素养的内在结构中，价值判断和情感通常具有内在的一致性，它们作为态度的重要构成要素，能够决定知识和能力的实现途径与发展方向。

### （二）从学科素养到课程素养

《义务教育课程方案和课程标准（2022版）》明确了核心素养是课程素养，而非学科素养。课程素养的提出有两个重要价值。第一，更准确。课程与学科具有本质的区别，“课程（curriculum）”一词，在拉丁语中是“跑道”之义，其被应用于教育中，意味着孩子和年轻人都必须完成和经历一系列事情，而完成的方式则在于提升自己的能力<sup>[8]</sup>。“学科（subject）”则通常是指在学习制度中按学术性质划分的一门知识或学习的分科。可见，课程的本意强调过程和经历，而学科则强调学术性质或知识的划分。随着现代课程论的发展，课程的内涵也得到了完善和发展，从概念的容纳力来看，课程是学科和教学的上位概念。因此，核心素养作为课程素养，其内涵应大于学科素养。在过去的一段时间，正是因为核心素养没有摆正位置，学科核心素养的提法不准确，才导致核心素养内涵的窄化和弱化。此外，在义务教育阶段开设的一些课程，比如思想政治教育、劳动教育等，只能称其为课程而非学科，因而其核心素养也应该是课程素养而非学科素养。第二，在学科教育之中重视共通素养的价值，强调课程育人。在义务教育各学科课程标准（2022版）中，数学、物理、化学、生物和科学等学科，均将科学思维、探究实践和态度责任作为本学科的课程核心素养，一方面表明了科学学科所具有的共通素养，另一方面也观照了核心素养总体框架的要求，既避免了核心素养学科化，同时也实现了核心素养体系的内在统一性。

### （三）素养本位作为课程取向的价值

《义务教育课程方案和课程标准（2022版）》明确体现了素养本位的课程取向。而素养本位的课程取向具有如下几个方面的价值。（1）核心素养作为课程整合的内在线索，使整合成为课程改革的核心。课程整合最为重要的价值，就在于它打破了知识与能力之间的零碎状态，降低了教师零敲碎打、机械控制和单向灌输的可能性<sup>[5]</sup>。核心素养作为融通了知

识、能力和态度的综合性素养,其生成需要复杂问题情境。而知识的情境性,决定了复杂问题情境的构建需要整合的知识,整合的知识则以整合的课程为基础。因此,在以培养核心素养为旨归的课程改革语境中,“整合”是其探索的核心。(2)核心素养作为课程关注的重点,使学生自主性得以发挥。核心素养是学生植根于原有的文化、知识和信念体系中的心智模式与行动能力,唯有学生充分发挥自我主体作用,展开自主认知建构,素养才得以形成<sup>[5]</sup>。(3)核心素养作为课程实施的导向,使情境化学习成为撬动课堂教学改革的支点。传统的课堂教学中,存在虚假的参与者或学习的“边缘人”。课程实施以核心素养为导向,是课程教学向“人”的回归,必然要杜绝课堂中虚假的参与者或学习的“边缘人”现象,因此最好的方式就是将其卷入情境化学习之中。而情境化学习作为培养学生核心素养的必由之路,正是撬动课堂教学改革的支点。

### 三、知识整合是素养生成的重要条件

此次义务教育课程标准修订的重要方向之一,就是紧紧抓住学生核心素养的培育来落实立德树人的根本任务。核心素养是知识、能力和态度的整体因应互动体系,具有跨越各种社会场域和学习领域的广度,且牵涉到反省思考的高阶心智以及复杂行动学习的深度。由此,素养的生成与三个重要条件紧密相关:复杂情境、内在心智运作和自主的行动<sup>[6]</sup><sup>115</sup>。核心素养的生成需要通过知识的整合来实现,并在此基础上实现课程内容与形式的新跨越。

#### (一)素养生成离不开知识整合

首先,核心素养的生成需要在复杂情境中进行知识整合。处于信息时代的个体往往会面临比过去更为复杂的情境,需要具备处理更复杂知识系统的基本能力。这些复杂情境不仅包括作为显性因素存在的人、物和时空条件,也包含潜在的政治、文化环境。在与复杂情境的交互运动中,学习主体必须将各种知识和能力进行整合。知识整合的过程即是处理

多系统信息、因应复杂情境的过程。

其次,核心素养的生成需要以内在心智运作作为动力,整合多层次、多向度的认知图式。“内在心智运作”是个体在与复杂情境互动过程中所产生的思维过程,经由这个过程,个体不仅实现了应对外在复杂情境的策略构建,也实现了内在心智模式的构建。学生个体内在建构的心智运作模式,既包括对情境的辨识与解决,也包括以何种态度和价值观对问题进行处理<sup>[5]</sup>。学生个体的内在心智运作将外在的知识、经验内化为个性化的思维,或输出为因应的行为和情感态度,经过如许整合过程的知识 and 能力才能生成为真正的素养。

再次,核心素养的生成要求学生在自主的行动中整合知识系统,形成内在思维模型。素养的生成需要内在的心智运作和外在的行为能力均具有自主性,是自主的行动。只有通过自主整合知识系统,学习者才能够真正领悟外在情境所带来的认知冲突以及由此生成的解决问题的可能性,并在此基础上逐步形成内在的可以迁移的思维模型。

#### (二)多元的课程综合

知识整合要求有综合化的课程。课程综合,也被称为课程整合或课程统整,是把学科内不同领域、不同学科之间的知识,乃至学科与生活、学科与技术之间的信息进行整合的变革行为<sup>[6]</sup>。课程综合的价值在于能够促进知识整合,搭建知识与能力之间的桥梁,改变教师教学的片段化和学生学习的碎片化。在《方案》中,为了更好地实现核心素养的培育,专门提出了一个重要的修订原则:加强课程综合,注重关联。围绕这一原则,义务教育新课标实现了多元的课程综合。

其一,加强综合课程建设,完善综合课程科目设置。(1)增加综合科目。新增加的劳动教育和信息科技课程,从其课程类型上而言都是综合课程,都强调综合运用多个学科知识,在真实情境中深入实践,养成在复杂情境中解决问题的能力。(2)将学科课程部分内容综合化。例如,美术和音乐两个艺术学科,一二年

级并不分科设置,而是以“艺术综合”的面目出现,通过“唱游·音乐、造型·美术两类活动”来提升学生的艺术素养;八至九年级学生则需在音乐、美术、舞蹈、戏剧(含戏曲)、影视(含传媒艺术)等综合艺术门类中进行选择学习。

其二,改进课程编制和实施方式,加大学科内的内容整合。(1)以课程核心素养为线索,形成课程目标、课程内容、实施方式和评价方式的一体化。做到课程目标充分体现课程核心素养的要求,课程内容为培育课程核心素养服务,课程实施方式为核心素养的生成提供有效条件,紧紧围绕核心素养及其进阶设计有效的评价方式。(2)改进课程组织方式,推动以主题、任务、项目等为线索的课程内容重组。例如,语文课标以六大学习任务群来重组内容;数学课标用四大学习领域十五个主题来统整课程;英语课标提出要以单元形式组织呈现内容,以促进主题、语篇、语言知识、文化知识、语言技能和学习策略六要素整合。(3)改进课程实施方式,推动学科内容与学生日常生活和实践进行整合。《方案》指出,要加强知识学习与学生经验、现实生活、社会实践之间的联系,注重真实情境的创设,增强学生认识真实世界、解决真实问题的能力。各学科课程标准修订时也在这一方面做了大量的工作。

其三,推动跨学科学习。(1)提出“课程核心素养”,关注共同素养。为了达到这一目标,此次课标修订用“课程核心素养”取代了“学科核心素养”,其主要目的之一就是强调不同学科之间的共通素养。具体到学科,新课标明确了物理、生物学、信息科技、地理等课程的共通性素养培养要求,实现科学类课程一体化建设。(2)为跨学科学习提供专门时间。本次修订强调,除综合性较强的课程外,其他课程要设计不少于总课时10%的跨学科主题学习,为跨学科学习提出了专门要求,也为之提供了专门时间。这是此次课标修订在课程综合方面的重大突破。(3)一些学科在跨学科学习方面提出了具体的举措。例如,语文学科有针对性地设置了“跨学科学习”任务群,突出中华优秀

传统文化、革命文化等课程内容,也体现了语文、历史、道德与法治学科的跨学科学习。

### (三)知识整合与学习时空的改变

任何学习都是在特定的时空中发生的,学习时空决定了学习发生的可能方式和程度。2001年,新课程改革之初就响亮地提出要实行“自主、合作、探究”的学习方式,然而大量的实践表明,这一重要的改革举措并没有得到很好落实,一些自称为“自主、合作、探究”的学习方式更像是一种“表演”,这些学习方式的实质很少被体现出来。究其原因,就是学生的学习时空并没有发生改变,而学习时空改变乏力的背后原因则在于知识缺乏整合。

其一,知识整合可拓展学习的空间。首先,知识整合加大了学生学习单位的知识容量,让学生在一次学习中接触到更加复杂、更需要深入思考的内容。这就像游泳一样,在水深的时候游泳者才能够展开手脚,只有学习内容足够复杂的时候,所谓的自主、合作和探究才更有意义,零碎而不断转换内容的知识更有利于教师对学生进行有力把控。其次,知识整合也在实质上推动了学习物理空间的拓展。通过知识整合,课程内容克服了学科原子化知识的控制,从而能够与更加广阔的生活空间或者真实的空间相连接。这意味着,不少学习需要走出教室,需要学生更加有效地参与和实践才能够完成。

其二,知识整合能改变学习的时间形态。在原子化知识情境下,学生的学习发生在极小的时间单位内,教师和学生总是匆匆忙忙从一个知识点转向另外一个知识点的学习,学生来不及思考,更来不及参与,所谓的自主、合作、探究如何能够真正发生呢?在知识整合的背景下,学习一个单位的知识需要更长的时间,学生因此有参与、探索和思考的余地,新的学习方式才有可能发生。此外,不管是自主学习还是合作学习、探究学习,都要比“直接讲授”更占用时间。知识整合由于消除了知识间的重复,减少了知识的单位数量,从而为学生的学习提供了更加宽裕的时间,也让上述方式的

学习可以更有时间来完成。

总之,知识整合改变了知识的形态,使课程综合化程度进一步提升,也为学生的自主参与和深度思考提供了开阔的时空,为学生素养的生成奠定了很好的基础。

#### 四、学科实践是素养生成的必由之路

“变革育人方式,突出实践”作为义务教育课程建设的五个基本原则之一,不仅是在新的历史起点上落实“立德树人”根本任务的重要举措,更是对“怎样培养人”这一根本性问题的具体回答,为进一步优化学校育人蓝图、确立学校育人方式,提供了更加精准的定位和导航。

##### (一)以实践为中心的新型育人方式

“学科实践”的思想源于20世纪五六十年代的“学科结构运动”。针对进步主义教育忽视教育过程的桎梏,1959年布鲁纳(Jerome Bruner)出版了《教育过程》(*The Progress of Education*)一书,强调学生在学习学术科目时方法的缺失才是教育失败的原因,主张学生像学科专家一样去探究与实践<sup>[9]</sup>,力求把学生培养为科学家、思想家<sup>[10]</sup>。施瓦布(Joseph Schwab)进一步延伸了其思想,采用课程审议(curriculum deliberation)的“艺术”方法回归绝对实践的“课程开发模式”,力图实现对“实践理性”的追求。可见,从学科结构运动时代开始,课程改革领域便逐步关注与学习内容相匹配的实践型学习方式。

近年来,我国基础教育课程改革中也开始体现育人方式与学习方式的实践转向。以语文学科为例,2001年颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》要求将传统教育的“双基论”转变为“三维目标”的表述方式,即知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观。其中,“过程与方法”目标便是强调学生的学习方式和学习体验,以“自主、合作、探究”等方式为主。此外,上一轮基础教育课程改革也较大幅度地增加了对于实践活动的要求,强调在活动中学,在活动中用,以加强实践教学,增强学生的实践能力。这些都标志着我国基础教育课程改革

在学科实践方面的共识与推进。

##### (二)用学科独有的方式学习学科

那么,究竟什么是学科实践呢?简单来说,学科实践是指用学科独特的方式来学习学科,关注具有学科意蕴的典型实践<sup>[11]</sup>,突出学科思想方法与探究活动相结合的一种新型学习方式,旨在解决现有教学实践中存在的“虚假探究”及“为了探究而探究”等问题。

具体而言,一方面,学科实践将学习视为“像学科专家一样思考和实践”的过程,强调学生通过解决真实情境中的复杂问题,在学科探究活动中不断获取、理解与运用学科的概念、思想与工具,同时在实践过程中建构、创生富有个人意义的学科知识,强调学科的实践性;另一方面,学科实践摆脱了探究学习的普适性,转而与学科进行有效融合,在体现学科独有学习方式的同时,整合学生的心理过程与操控技能,用学科的眼光观察真实世界,用学科的思维解决学科问题,用学科的语言表达学科经验,进而发展学科的观念、思维与价值,最终彰显学科独有的育人价值,关注实践的学科性。以语文学科为例,从过去语文学科的“训练”“活动”两种实践形式,到当前“任务”的变革<sup>[12]</sup>,便是用语言实践活动的方式来学习语文学科。

##### (三)实践与认识的共生共长

在明确学科实践的来源与内涵后,当前我国基础教育课程改革为何要强调学科实践,学科实践对于素养目标的达成又有何独特的功用呢?究其根本,“怎样培养人”应当与“培养什么人”紧密相连。核心素养对于“成事的综合能力”<sup>[5]</sup>的本质要求,决定了单纯的记忆、复述、重复无法形成核心素养,只能依靠体验、行动、创造等实践过程,才能在认识与实践相互依存、相互促进的过程中,将外在的学科知识内化为学生的能力与素质。

学科实践所强调的实践性,不是在原有育人方式中增加“实践”“活动”“探究”的内容或比重,也不是以综合实践活动或劳动课程等形式作为原有课程的补充,而是以学科实践作为

新的创生点与连接点,勾连学生的学习内容与方式,引导学生在参与学科实践的过程中使用学科知识,重建知识的情境特征,实现知识的实践意义,进而彰显知识的个人价值<sup>[13]</sup>,最终以“做中学”回应并达成核心素养的育人目标。

## 五、学习进阶成为学业质量评价的支架

如前文所分析的,素养指向学生综合化的品质,这无疑增加了对其测评的难度。此次修订,将学习进阶理念融入学业质量评价,首次在义务教育课程标准中专门研制了各部分内容的“学业要求”及最终的“学业质量标准”,进一步明确了在义务教育各阶段“教师教什么、教到什么程度”以及“学生学什么、学到什么程度”的具体要求。

### (一)学习进阶理论与阶段性评价

阶段性学业成就的思想可追溯至 20 世纪 60 年代布鲁纳(Jerome Bruner)所提出的螺旋式课程,他强调一种基于学科基本结构的学习发展性进阶。此后,无论是皮亚杰(Jean Piaget)的发生认识论,抑或是维果茨基(Lev Vygotsky)的最近发展区理论,都关注学生发展水平的阶段性上升。2005 年,美国国家研究理事会(National Research Council)正式将这种阶段性学业成就的理念纳入政府工作报告中,凸显由低级到高级的序列化学习路径或学习轨迹,用以描述学生思维方式与学习方式随着时间推移的阶梯式目标<sup>[14]</sup>。学习进阶理论由此开始被更多教育工作者关注。该理论认为,学习是一个逐渐累积、不断演进的过程,学生对某一主题内容的理解存在多个不同的中间水平。在学习某个主题内容相当一段时间后,学生对该内容的理解和思考将日趋成熟、不断深入<sup>[15]</sup>。基于学习进阶理念确定各阶段的学习质量标准,在我国中学课程方案的制定中也有所体现。例如,早在 2017 年,《普通高中课程方案(2017 年版)》便突破性地研制了针对高中各学科的学业质量标准,明确了学生完成不同学科的学习任务后应达成的学科核心素养水平,学生在特定情境中运用学科知识解决

学科问题的能力与素质,为阶段性评价、学业水平考试和升学考试命题提供了重要依据<sup>[16]</sup>。此次义务教育课程方案与各科课程标准的修订,也将阶段性的学业成就纳入考量范围,标志着更科学的评价标准已然覆盖基础教育各阶段的考试与评价的设计、编制及实施。

### (二)以核心素养发展为导向的进阶性、综合性评价

对于基础教育阶段而言,以学习进阶为核心的学业质量标准到底如何生成呢?总的来说,学业质量是学生在完成课程阶段性学习后的学业成就表现,是一种对核心素养要求的反映,对学习活动的教学、教学、考评活动等多方面均有重要的指导意义。

从具体架构来看,学业质量标准以核心素养为主要维度,通过对不同核心素养所应达到的具体水平的界定描述,将核心素养划分为由低到高的不同水平并形成阶梯式的学业质量标准<sup>[17]</sup>,再结合课程内容搭建以素养发展水平为等级的评价结构,对学生学业成就表现进行总体刻画。其超越了以知识点为核心的评价方式,从查验知识点到提升解决问题的能力,体现出对知识综合运用的考查。

以地理学科对地球相关内容的考查为例。《义务教育地理课程标准(2011 年版)》以“用简单的方式演示地球自转和公转”“用地理现象说明地球的自转和公转”描述“地球与地球仪”章节的课程内容标准<sup>[18]</sup>,而在最新版课程标准中则用“能够初步从系统、动态的角度,简要描述、说明地球自转和公转的特征及其产生的自然现象,并将地球运动与人们的生产生活相联系,扩展对人地关系的认识,建立爱护地球的观念”<sup>[2]32</sup>描述学业质量标准。前者的课程标准是静态和单一化的描述,后者则结合课程内容与素养水平考查学生的综合思维和人地协调观,体现出学业质量评价的素养导向和进阶性、综合性评价的特点。

### (三)刻画学习深度的进阶性特征

学业质量标准在课程层面,对内容要求与学业要求进行了综合化与程度化处理,集中体

现了核心素养的发展程度与水平进阶。随着学业质量标准中水平等级的提升,学习过程中的问题情境逐渐复杂、知识经验的结构化程度逐步增加、实践活动的类型也更加复杂,这都对学生的思维复杂程度、问题解决能力和知识综合运用提出了更高的要求,刻画出学习深度由低层级到高层级、从单维到多维的发展性进阶,并赋予不同等级对应的表现性特征。

这些学习深度的表现性特征,描述出学习进阶的进程路径,在素养导向的学习体系中,引领每一名学生从浅层学习走向深度学习。由学业质量标准搭建的可测可见的评价体系,不仅是基础教育阶段考试命题的出发点,更是作业设计与测验编制的依据,还为未来精选课程内容提供了指标要求,对进一步有效减轻学生学业负担提供了明确的指导。

#### 参考文献:

- [1] 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[J]. 中华人民共和国国务院公报,1999(21):868-878.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案和课程标准(2022版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2022.
- [3] 于泽元,王开升. 立德树人——师德养成之道[J]. 教育研究,2021(5):149-159.
- [4] 联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[M]. 联合国教

- 科文组织总部中文科,译. 北京:教育科学出版社,2014:49.
- [5] 于泽元,王丹艺. 核心素养对课程意味着什么[J]. 现代远程教育研究,2017(5):21-28.
- [6] 蔡清田. 课程发展与设计的关键 DNA:核心素养[M]. 台北:五南图书出版股份有限公司,2012.
- [7] 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2012:451.
- [8] 约翰·富兰克林·博比特. 课程[M]. 刘幸,译. 北京:教育科学出版社,2017:36.
- [9] BRUNER J. The process of education[M]. Cambridge, MA:Harvard University Press,1960:14.
- [10] 和学新. 学科中心课程思潮的现代化——结构主义课程思潮述评[J]. 太原教育学院学报,2001(3):9-16.
- [11] 崔允灏,张紫红,郭洪瑞. 溯源与解读:学科实践即学习方式变革的新方向[J]. 教育研究,2021(12):55-63.
- [12] 文艺,崔允灏. 语文学习任务究竟是什么? [J]. 课程·教材·教法,2022(2):12-19.
- [13] 张良. 核心素养的生成:以知识观重建为路径[J]. 教育研究,2019(9):65-70.
- [14] 刘晟,刘恩山. 学习进阶:关注学生认知发展和生活经验[J]. 课程·教材·教法,2012(2):81-87.
- [15] 张颖之. 理科课程设计新理念:“学习进阶”的本质、要素与理论溯源[J]. 教育学报,2016(6):115-120.
- [16] 普通高中课程方案(2017年版)[M]. 北京:人民教育出版社,2018.
- [17] 杨向东. 基础教育学业质量标准的研制[J]. 全球教育展望,2012(5):32-41.
- [18] 中华人民共和国教育部. 义务教育地理课程标准(2011年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2012:7.

### Spiritual Core and Practical Logic in the New Curriculum Standards: An Interpretation of the Curriculum Plan and Standards for Compulsory Education (2022 Edition)

YU Zeyuan<sup>1</sup>, MA Zhumin<sup>2</sup>

(1. College of Teacher Education; 2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** Curriculum Scheme and Standards for Compulsory Education (2022 Edition) is a great achievement in the revolution of basic education in China's new era. Under the guidance of morality education as the fundamental mission of education, "development of students" is re-emphasized in the new edition of curriculum standards, and the training objective, "three-have", forms a clear framework of competency. The new curriculum standards reflect competency-based course orientation, taking structuralization of course content as the core, strengthening the construction of integrated curriculum, and significantly changing the time-space of learning. Besides, a new education mode centered on disciplinary practice is established under the new standards, which guides students "think and act like discipline experts" on the basis of thoughts and structure of the subject. Moreover, it advocates that the evaluation system on academic quality should be oriented by competency, and the evaluation structure of academic quality should be build based on learning progression.

**Key words:** curriculum of compulsory education; spiritual core; practical logic; new curriculum standards; core qualifications

责任编辑 邓香蓉