

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漷教授

崔允漷, 张紫红

(华东师范大学 课程与教学研究所, 上海 200062)

摘要:人才是第一资源。课程改革不仅关涉每名儿童及其家庭的民生福祉,而且担负着为党育人、为国育才的崇高使命,是“国之大者”。新修订的《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》,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,确立了有理想、有本领、有担当的“时代新人”培养目标,建立了义务教育阶段课程的新目标、新内容、新教学和新评价框架:确立以核心素养为纲的总目标,构建由课程目标(含学段目标)、内容要求和学业质量所组成的层级化育人目标体系,以确保核心素养落地“看得见”;优化课程内容结构,以学习逻辑为纽带整合学科逻辑与心理逻辑,推动学习经验的结构化;指明教学改革方向,强化素养导向、学科实践、综合学习和因材施教,推进育人方式变革;建立以核心素养为指向的新评价机制,聚焦学业质量,注重真实情境下问题的解决,探寻评价改革的现实路径。新方案与新课标为我国新时代义务教育课程改革描绘了愿景、明确了使命、指明了方向。

关键词:义务教育;课程改革;核心素养;学科实践;学业质量

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)01-0001-10

被访者简介:崔允漷,教育学博士,教育部人文社科重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所所长,教授,博士生导师;义务教育课程方案修订专家组组长。

访谈者简介:张紫红,华东师范大学课程与教学研究所博士研究生。

党的二十大报告明确提出,人才是第一资源。课程改革不仅关涉每名儿童及其家庭的民生福祉,而且担负着为党育人、为国育才的崇高使命,是“国之大者”。国家课程方案是育人蓝图和课程总纲。新修订的《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》,旨在培养有理想、有本领、有担当的“时代新人”,强调以核心素养为纲,明确了义务教育阶段课程目标、内容、教学与评价,为深化课程改革描绘了新蓝图^[1]。那么,新方案与新课标建构了怎样的育人目标体系?义务教育阶段需要什么样的课程内容?新方案与新课标对教与学的方式会产生哪些深刻的影响?新方案与新课标会使评价体系发生怎样的改变?带着这些问题和疑惑,笔者受《教师教育学报》编辑部的委托,对义务教育课程方案修订专家组组长、华东师

范大学课程与教学研究所所长崔允漷教授进行了专访。

一、新目标:以核心素养为纲统领层级化的育人目标体系

张紫红:崔教授,您好!非常荣幸有机会采访您。2022年4月,我国教育界发生了一件大事——教育部颁布了最新修订的义务教育课程方案与16个课程标准(以下简称新方案与新课标)。这预示着我国课程改革进入了新的阶段。目标是课程的灵魂。因此,我想请教的第一个问题是,我国基础教育课程目标大致经历了怎样的变化?

崔允漷:好的。实施基础教育课程改革已有20年,我国基础教育课程改革在目标层面经历了从“双基”到“三维目标”再到“核心素养”

的三次迭代,其背后的思维范式也经历了从“教育-教学思维”到“课程-教学思维”的转变。历史地看,教育专业化经历了两次思维方式的转换:一次是距今 500 多年前发生的从教育思维到教学思维的转化,确立了分班、分科、分级的学校教育秩序;另一次是距今 100 多年前出现了从“教育-教学思维”到“课程-教学思维”的转换,确立了用科学方法助推学生学习的专业实践规范。“教育-教学思维”根植于教育哲学思辨传统,偏向教育“应然”状态,强调由外而内,即努力寻求应该“教什么、怎么教”的答案;“课程-教学思维”(简称“课程思维”)源于实证的科学方法,偏向教育“实然”状态,强调由内而外,即直接追问在有限的时间内特定的儿童“只能学会什么、怎么学会的”问题。

在“教育-教学思维”的影响下,20 世纪特别是改革开放以来,我国教育非常重视“基础知识与基本技能”(简称“双基”)目标的达成。早在 1952 年,我国学习苏联时期,就正式提出了“基础知识和技能”的课程概念。1978 年,教育部颁布修订的《全日制中学暂行工作条例(试行草案)》明确提出加强基础知识的教学和基本技能的训练的主张^[2]。由此,“基础知识和技能”的概念,一直沿用至今。进入 21 世纪,为了全面推进素质教育,我国基础教育课程改革在顶层设计上引入了“课程思维”概念,着手编制统一的国家课程标准。从 2001 年起,《基础教育课程改革纲要(试行)》《义务教育课程设置实验方案》和各部门学科课程标准的相继出台,标志着我国基础教育从“教学大纲”时代迈入了“课程标准”时代。其中,《基础教育课程改革纲要(试行)》旗帜鲜明地提出了“三维目标”,即“知识与技能”“过程与方法”“情感态度与价值观”^[3],其具有重大的理论与实践意义,符合时代对人才素质的要求。然而,由于这是我国首次系统地将“课程思维”引入教学,教师的课程知识储备不足,课程研究基础薄弱,课程思维也未能真正建立起来,因此,在实际操作过程中,“教育-教学思维”仍然占据主导,统整的“三维目标”常被割裂为“三类目标”,教师教学主要关注的还是基于知识点的

了解、识记、理解等低阶位的培养目标,由此带来的结果就是,教师教了书,但未必育了人。学生或被视而不见,成了教师“熟悉的陌生人”,或根本未被发现,造成通常所说的教师“目中无人”的教育现象。

针对这样的问题,2014 年,国家颁布了《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》^[4],随后,于 2016 年发布了《中国学生发展核心素养》^[5],又于 2017 年公布了《普通高中课程方案(2017 年版)》^[6]。以上文件都坚持“育人为本”的原则,落实学科育人、课程育人等主张,提出每一门学科都要依据其本质来凝练本学科的核心素养,并且明确本学科独特、关键、共同的育人价值。“学科核心素养”这一概念的提出获得了广泛认同,其根本原因就在于它让学科教育终于找到了“家”,而且是学科教育界绝大多数人都认同的“家”。这也标志着我国基础教育课程改革开始步入核心素养时代。2022 年版的义务教育新课程就是在这样的背景下诞生的。

张紫红:新方案与新课标秉承立德树人的教育愿景与使命,深入探索“课程思维”引领下的新目标,目前在这方面实现了怎样的突破?

崔允漷:新方案与新课标从学科本质出发,追问学科何以立德树人,回答学科独特的育人价值,凝练每门课程的核心素养,强调培养学生的正确价值观、必备品格与关键能力,并以此为统领,建构了以核心素养为纲,由课程目标(含学段目标)、内容要求和学业质量所组成层级化育人目标体系。

核心素养是学生通过一系列课程学习后逐步形成的正确价值观、必备品格和关键能力,高度凝练且集中体现课程独特、关键与共同的育人价值,具有整体性、实践性与反思性的特点。核心素养直接回答了课程“为谁育人、育什么样的人”这一根本问题,为后续回答课程“怎样育人”的问题铸魂定向。课程目标(有些学科还有学段目标)是对核心素养所作的目标化表述,即用课程目标的技术规范描述课程所要培育的核心素养,代表课程预期且应该具有的育人价值和终极目标。内容要求(有

些学科的内容要求与学业要求的内涵是等同的)是基于具体内容或知识点所描述的预期学习结果,是过程性的目标,并从核心素养的高度审视具体内容或知识点的育人价值。学业质量是学生完成课程阶段性学习后学业成就的综合表现,反映发展学生核心素养的要求,代表可测评的综合性、结果性目标。学业质量标准则是以核心素养为主要维度,结合课程内容,对学生学业成就表现所作的总体刻画。学业质量标准是考试命题的重要依据,对学生的学习活动、教师的教学活动、教材的编写等都具有指导作用。

如果说,课程目标是“求乎其上”,那么,学业质量就是“得乎其中”,而内容要求相当于“即教即得”。新课标用这样的课程思维建构了一致性、层级化、可操作的素养导向的目标体系,使得“看得见的风景”既能对标“想得到的美丽”(培养目标),又能落实到“走得到的景点”,为“落细、落小、落实”立德树人根本任务提供了清晰的路径和实践依托。

张紫红:课程目标是培养目标的学科表述。新方案与新课标确立了有理想、有本领、有担当的培养目标,为时代新人画像,深刻把握了青年成长成才的规律,从国家意志层面回答了“树什么人”的问题。那么,如何理解“有理想、有本领、有担当”的本质内涵呢?

崔允漭:新修订的《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》第一部分就是培养目标,从有理想、有本领、有担当三个维度进行了表述。具体而言,“有理想”是义务教育培养目标的方向,是时代新人应有的价值观念。中小学生对中华民族的一员,要坚定在中国共产党的领导下走中国特色社会主义道路的信念,学习、理解、领会、践行改革创新的时代精神,把个人理想追求融入国家富强、民族复兴、人民幸福的事业中,服务于中华民族伟大复兴大业。“有本领”是义务教育培养目标的基石,是时代新人应有的关键能力。知识是对人类改造世界的经验总结,技能是运用知识解决现实问题的能力。时代新人只有掌握了科学知识、练就了探究技能,才能在实践创新中磨砺本领,在

沟通合作中锤炼能力,最终运用自身掌握的本领为理想目标的实现而努力奋斗。具体而言,“有本领”还可以细分为“六会”:会学习、会探究、会劳动、会健身、会审美、会交往。“有担当”是义务教育培养目标的支撑,是时代新人应有的必备品格。当代青年应当在奋斗进取中勇于直面挑战,在社会交往中秉持社会主义民主法治原则,在日常生活中倡导积极向上、团结奉献的精神,在与自然相处中努力维护生态和谐,在文化交流中捍卫国家主权,将构建人类命运共同体、担负民族复兴大任作为时代赋予的使命。

基于此,新方案与新课标以“有理想、有本领、有担当”作为义务教育培养目标的内涵,从正确的价值观念、关键能力、必备品格三个角度,发挥了引领义务教育阶段的受教育者勇于担当,把理想变为现实的作用。义务教育阶段的培养目标,揭示了新时代义务教育阶段时代新人的成才标准和具体要求,既将立德树人根本任务具体化、细化为义务教育阶段的培养要求,又为建立以学科课程标准为核心的课程实践体系明确了根本遵循,更为中小学教育教学的实际行动指明了前进方向,是优化我国义务教育阶段人才培养与课程建设的重要指南,是培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的本质要求,从根本上保证了育人的理想人格与课程的思想方向。

二、新内容:以结构化的学习经验为组带优化课程内容

张紫红:确立了课程目标后,课程内容的选择与组织的变革就成了课程改革的必然要求之一。此次义务教育新课程标准的重要变化之一就是优化了课程内容结构,这是基于什么问题而作出的调整呢?

崔允漭:《义务教育课程方案(2022年版)》在优化课程内容结构部分明确提出:要基于核心素养要求,遴选重要观念、主题内容和基础知识技能,精选、设计课程内容,优化内容组织形式;设立跨学科主题学习活动,加强学科间相互关联,带动课程综合化实施,强化实践性

要求^[7]⁴。这意味着核心素养导向的课程改革需要改变与之不匹配的课程内容和组织方式。

为什么要将课程内容结构化呢？难道我们目前的课程内容没有逻辑、没有结构吗？实则不然。英国课程史学家古德森(Goodson)曾指出：“学科内容的组织不是自然的，而是社会建构的。”^[8]20世纪早期，学科的内涵、层次和传统主要以科目为基本呈现形式，关注的是知识掌握的容量和范围。进入21世纪，知识激增、信息爆炸成为时代发展的背景和趋势，在“所知”层面，搜索引擎、大数据等信息技术的强大功能远不是人力所能及的。因此，核心素养的核心目标是培养人运用知识解决真实问题的能力。在此背景下，课程内容组织的逻辑起点需要重构，即要从学科内容知识的传授转向学生核心素养的培养。

在核心素养目标的观照下，我们可以发现当前课程内容组织方式存在一些问题。首先，最为明显的就是知识学习的碎片化，存在知识与知识、知识与生活、知识与自我之间的“三重割裂”^[9]。学科内、学科间的知识分化和割裂问题普遍存在，“知识点”是教学、学习与评价的基本单位。当前，学生所学知识以“点”为计量单位，导致知识过于零碎、孤立，没有建立起所学知识的结构体系，也没有形成“有组织”的学习经验。学生在学校课程中所学的知识已经还原或退化到“信息”或“符号”程度，没有了知识背后所承载的思维、方法、情感与观念等内核，也就没有了知识的整体性、建构性与价值性，因而也就失去了意义。其次，透视知识碎片化现象的背后，我们还可以发现课程内容组织逻辑处于失衡状态。主要表现为：课程内容结构将知识逻辑视为第一原则乃至唯一原则，一定程度上忽略了学生的心理逻辑，导致知识逻辑与心理逻辑的失衡；以知识逻辑为主要架构的课程内容缺乏实操性，过于强调理论学习而忽略实践，导致知与行的分离。

张紫红：课程内容的组织一直是课程研究的本体问题，《义务教育课程方案（2022年版）》倡导课程内容结构化，其背后的学理依据是什么？

崔允漭：课程内容结构化的话题并不新。其实，早在70多年前，现代课程理论之父泰勒(Tyler)就提出了以四个经典问题为标志的课程领域第一个理论范式，涉及目标、内容、实施、评价课程四要素，其中的课程内容既不是杜威(Dewey)教育理念中抽象的“儿童经验”^[10]²⁶³，也不是人们所接受的教材中的学科知识，而是“学习经验”。泰勒认为，“学习经验”这个术语既不是一门课程所要传授的内容，也不是教师展开的活动，而是“学习者与使他起反应的环境中的外部条件之间的相互作用”^[11]。学习是通过学生主动行为发生的，学生学到了什么取决于他做了什么，而不是教师教了什么。教育的关键是创设能唤起学生学习欲望或产生所期望的学习经验的情境，以及为学生建立有可能达成目标的组织。

历史地看，关于如何实现课程内容的“有组织”即结构化，在课程史上出现过两种立场。持“课程内容即学科知识”立场的学者偏爱“学科结构”，特别是其理论代表人物布鲁纳(Bruner)认为，学科结构至少有四个好处，即有利于理解学科知识、有利于记忆知识、有利于迁移知识、有利于缩小“高级”知识和“初级”知识之间的差距^[12]。因而，他倡导学生要学习学科的基本结构，但显然是“过于理想了”。持“课程内容即活动经验”立场的学者重视“活动结构”，但活动结构课程理论者推崇的设计教学、主题综合、项目学习或任务驱动等教学理念，在课程实施过程中往往缺乏系统训练，即缺乏更高一级的结构化而导致“一英里宽，一英寸深”的学习结果，因而备受诟病。

“有组织”的学习经验也许是课程内容结构化的第三条道路。这既是对上述课程内容结构化两派观点反思之后的一种选择，也是当下课程内容应对知识激增、信息爆炸时代的一种策略。因此，新方案与新课标超越了在“学科结构”与“活动结构”之间二选一的做法，立足核心素养，重组学习经验，以学习逻辑为纽带整合学科逻辑与心理逻辑，以实现结构与功能的统一。

张紫红：如果我们认同课程内容即学习经

验,那么课程内容结构化的实质就是学习经验的结构化。核心素养的发展是在学习经验持续结构化的过程中实现的,因而探寻课程内容结构化的实现路径是十分必要的。那么,新方案与新课标是如何实现学习经验结构化的呢?

崔允漷:关于如何实现学习经验结构化的问题,杜威从逻辑学的角度提出过方案。他认为,因果原则是科学编制知识的基本原则。然而,就经验的学习和组织而言,抽象的因果关系并非最有效的组织形式,因为抽象的因果关系往往更多地表现为“使用的方法和达到的目的二者之间的关系的形式”^{[10]292}。从人类思维角度来看,“分析与综合”就是选择和组织经验以实现某一目的的方法^{[10]292}。依此推断,实现“有组织”的学习经验大致存在“两条路径、三种策略”,即横向结构化(综合)与纵向结构化(分析)两条路径,前者是综合策略,后者可细分为自下而上的归纳策略与自上而下的演绎策略两种。

具体地说,第一种策略:横向结构化,其依循综合的逻辑,学习经验的组织起点是真实的活动,指向问题解决的过程。《义务教育课程方案(2022年版)》提出了五条课程发展的基本原则,综合性与实践性是其中的两条^{[7]5}。在综合逻辑的指引下,我们认为《义务教育课程方案(2022年版)》建构了学科内知识整合学习、跨学科主题学习和综合课程学习三种方式^[9]。《义务教育课程方案(2022年版)》明确规定:“原则上,各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”^{[7]11}。在综合课程尤其是综合的科学课程建设上,横向结构化强调以真实情境中的复杂问题或产品项目为载体整合不同学科的知识。例如:《义务教育科学课程标准(2022年版)》在学习活动建议中提到“水火箭”的制作,而要完成此项任务需要整合的知识涉及物理、数学、工程、环保等不同学科的内容^{[13]110-111}。第二种策略:自下而上的纵向结构化,其依循归纳的逻辑,学习经验的组织起点是学生已有的知识和技能,指向内容的进阶性,强调由基础到高阶的序列递进。这种结构化常见于某类有严密结构学科的学习,教材内

容按照由浅入深、由具体到抽象、由简单到复杂的顺序,设计成直线式或螺旋式的排列形式。例如:《义务教育数学课程标准(2022年版)》中“数与运算”部分的内容,按照从万以内整数的认识过渡到万以上整数的认识、从整数认识进阶到小数和分数认识的顺序进行排列^[14]。第三种策略:自上而下的纵向结构化,其依循演绎的逻辑,学习经验的组织起点是“少而精”的学科基本概念和基本原理,有些学科称之为“大观念”(生物学称为“大概念”),强调由概括性内容推演到具体内容的学习顺序,以实现“少即是多”的学习目的。例如:《义务教育科学课程标准(2022年版)》在“物质与能量”这一跨学科概念的驱动下,用“能的形式”组织起动能、声能、光能、热能、电能、磁能等具体内容,强调由基本概念推演至具体内容的学习顺序^{[13]43}。

三、新教学:以学科实践为核心推动学习方式变革

张紫红:深化课程改革是一个系统性工程,不仅需要确立新目标、重组新内容,还需要推进新教学。新教学的要点之一就是学习方式的变革。《义务教育课程方案(2022年版)》在深化教学改革部分明确提出“强化学科实践”^{[7]14}。提出这一理念的背景是什么呢?

崔允漷:《义务教育课程方案(2022年版)》在“深化教学改革”部分,明确提出坚持素养导向、强化学科实践、推进综合学习、落实因材施教等主张^{[7]14},这为新教学指明了方向。这里,我想就首次提出的“学科实践”这一概念谈点看法。2001年,在“过程与方法”目标的引领下,“自主、合作、探究”的教学理念在一线教师中得到广泛认同,打破了过去“一言堂”“满堂灌”的课堂形态,极大地推动了课堂实践的转型^[15]。教师的角色不再仅仅是知识的传授者,还是活动的设计者、情境的创设者;学生的角色不再仅仅是知识的被动接受者,还是知识的主动建构者、团队的积极合作者。由此,学生自主学习、合作探究的积极性和主动性都得到极大提升。但是,一些热热闹闹的课堂表象背

后普遍存在的问题是：学习方式缺乏探究的严谨性和学科的典型性，“虚”“假”探究现象十分普遍。所谓“虚探究”，就是只有结果没有过程的探究，这主要表现为无关过程目标的“为探究而探究”，在短短的一节课中，有时会安排四五个探究活动，最极端的就是那种“快闪探究”，即教师刚布置好探究任务，一分钟不到就要学生汇报展示成果。所谓“假探究”，就是只有形式没有实质内容的探究，这主要表现为无关学科本质的“程式化探究”，用一种“包治百病”的固定程式应对所有学科，忽视了探究的学科属性。上述探究，无论是“虚”还是“假”，都只是在形式上改变了学习方式，并没有达到真正的育人目的。

反思上述问题的出现，至少有两个方面的原因。一是教师培训方没有厘清这些先进理念的“来源”和“去向”问题，导致教师在实践中机械套用和盲目滥用一些程式。例如：新课程启动时，没有给教师解释清楚为何要把“过程与方法”作为目标，也没有解释清楚“过程”从哪里来、是什么、到哪里去等问题。二是教师培训方没有将先进理念与具体学科合二为一的策略与做法告诉学科教师。例如：没有让语文教师知道“过程与方法+语文”是什么，也没有让历史教师知道“自主合作探究+历史”怎么做，等等。这就导致多数教师认为自主学习、合作探究等仅仅是新理念，与自己所教的学科无关，与自己平时的教学实践无关。因此，教师将这些先进理念仅仅用作公开课的“装饰”与“点缀”，缺少进一步的反思与实践。针对这一问题，《义务教育课程方案（2022年版）》明确提出，要强化学科实践，注重“做中学”，要引导学生参与学科探究活动，让学生经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的全过程，要让学生体会学科思想并掌握学科方法，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^{[7]14}。

张紫红：如上所述，学科实践已经作为育人方式变革的路径或抓手。那么，我们该如何理解它并落实好它呢？

崔允漭：学科实践作为学习方式变革的突破口，为核心素养时代回答学科如何育人问题提供了新的范式。何谓“学科实践”？通俗地说，在学校教育语境下，“学习者像专家一样思考与行动”，它要求学生用“学科方法”获得或运用“学科知识”，用公式表示为：学科实践=学科方法+学科知识。学科实践的实质是指学科专业共同体怀着共享的愿景与价值观，运用学科概念、思想与工具，整合心理过程与操控技能，解决真实情境中的问题的一套典型做法^[16]。

2022年版的新方案与新课标在这一领域进行了有意义的探索，具有引领性，提出了体现学科育人价值的典型学习方式。例如：语文学科以语文实践为主线，设计了“语言文字积累与梳理”“实用性阅读与交流”“文学阅读与创意表达”“思辨性阅读与表达”“整本书阅读”“跨学科学习”六个语文学习任务群，倡导运用任务驱动的语文学习法；地理学科重视地理实践，反对整天在地图册上写写画画的学习方式，推崇用“着地”的方式学地理，发展地理实践力和人地协调观；历史学科以“史料实证”作为典型学习方式，发展历史学科的核心素养，即唯物史观、时空观念、历史解释与家国情怀等；科学学科将过去的“科学探究”发展为“探究实践”，并将之作为科学课程核心素养之一，加强实验教学，注重科学概念的理解与真实情境中科学问题的解决，等等。由此看出，各门学科都从学科本质出发，用属于本学科的语言来表述、落实新课程理念，让“自主、合作、探究”等观念真正融入学科实践中，并通过学习方式的变革来实现课程育人的目的。

张紫红：我感觉还是有点疑惑。学科实践是如何实现学习方式迭代升级的呢？它与原来的探究学习又是怎样的一种关系呢？

崔允漭：谢谢你的追问。大概是我没说清楚，我在此补充说明。

首先，学科实践超越了知识授受的学习方式。学科实践是具有学科意蕴的典型实践，兼具学科性与实践性。因而，强调学科实践并不是抛弃知识，相反，学科学习必须要以一定的

知识储备为基础,只是学科实践更强调通过实践的方式获取、理解、评价与运用知识,并倡导学生在实践中建构、巩固、创新自己的学科知识。学科实践不仅要求学生具有强烈的自主性,而且强调实践的社会性。

其次,学科实践是探究学习的迭代发展。探究学习的本意是模拟学科专家进行科研的过程,虽然不要求学生通过探究获得全新创见,但希望能够通过探究的过程使学生理解和运用知识。从这个意义来说,探究学习的本质也是一种实践。当然,学科实践与探究学习还是有差异的,具体体现在三个层面。

第一,探究学习没有回答“来源”和“去向”问题。探究本是科学家的活动。美国历史上第一个国家科学标准(1996年)对探究的定义是:“科学家研究自然界并在证据基础上建构解释的各种方式。”^[17]应当看到,从科学家的探究活动到成为学生的一种学习方式,这中间的理论空白没有得到阐释。也正因如此,探究学习在操作中出现了盲目探究、探究活动数量多质量低、探究重结果轻过程等问题。学科实践从理论上回答了“来源”和“去向”问题,即学科的产生与发展寓于实践当中,其最终的目的是更好地服务于实践,并强调真实情境下的问题解决,全方位地指向素养目标。

第二,探究学习的学科性不强。探究学习是为了消除传统知识授受模式中死记硬背、重复操练的弊端,发挥学生的主体性,强调问题驱动下的学习,其初衷是好的,但是,作为一种普适性的探究学习,没有很好地与学科融合,也就没有了“学科味”,变成了解决学习方式问题的“万灵药”。事实证明,这样的探究学习没有达到预期的效果。学科实践就是针对上述问题而提出的,强调探究行为要与学科本质深度融合,从而产生指向学科核心素养的典型学习方式,突出实践学习的学科性与学科学习的实践性。

第三,探究学习的程式化倾向明显。正因为探究学习没有很好地与学科结合起来,而且可供借鉴的探究学习大都是“探究五步法”“科学探究七要素或程序”这样的形式,所以教师

在实施探究学习时关注更多的是教学步骤与程式有没有完成,而不是探究学习内容本身的目的与意义。学科实践是一套做法或一系列实践(a set of practices),即学科实践是以复数的形式而不是以“一种做法”的形式出现的。这启示我们不存在一种普适、永恒的模式或方法。教师应当根据具体的目标要求和情境,设计相应的实践活动,并使之回归学生的主体性与学习方式的丰富性。

最后,值得一提的是,学科实践并非对探究学习的否定和取代,而是人们对学科教育理解的进一步深化。探究本质上也是一种实践形式。学科实践强调真实的探究,即以核心素养目标为导向的、符合学科性质的、形式丰富的学习模式作为其重要的组成部分。换句话说,学科实践的出现是为“探究”正名。

四、新评价:以学业质量为支点撬动评价改革

张紫红:深化课程改革不仅需要新教学,还需要新评价。一定程度上,评价改革也关系着课程改革。新方案与新课标在评价领域有哪些突破呢?

崔允漷:是的,没有评价就没有课程,评价是课程思维的重要体现。历史地看,课程评价与现代课程理论的建立密切相关,且在整个课程领域当中居于重要地位。1918年,博比特(Bobbitt)《课程》这一著作的出版,标志着课程研究领域的诞生;1949年,具有“现代课程之父”“当代教育评价之父”美誉的泰勒提出了第一个现代课程编制范式,涉及课程目标、内容、实施、评价四要素,即泰勒原理。泰勒原理在博比特课程目标理论的基础上增加了评价原理,为科学化的课程开发与实施奠定了重要基础。评价之所以备受重视,是因为它是检测日常教学目标、课程标准乃至培养目标是否实现的手段,以及将“想得到的美丽”落实为“看得见的风景”再分解为“走得到的景点”的有效工具。

然而,基于新课程素养立意以及育人的高度来审视当前的教育评价,需要明晰五个主要

问题。第一,评分不等于评价、不等于育人。不论是日常的诊断性学习评价,还是高利害的选拔性考试,尽管其评价主体与评价目的不尽相同,但都共同指向了学习者的“考试分数”而非“人的多方面的素质发展”。这样的后果之一就是评价成了“育分”的工具而非“育人”的途径。第二,总分并不等于合理。我们现在最常见的做法就是将各科分数相加,但是谁能讲清楚这背后的合理性呢?举个例子来说,如果“1分语文+1分数学+1分英语=3分”能成立,那么是否意味着“1美元+1日元+1元人民币=3元”也成立?是否明白“1斤水+1斤土+1斤铁=3斤”中的“3斤”是什么意思?第三,双向细目表无法测出核心素养。以零碎知识点为单位,以低阶位的了解、识记、理解等目标为导向的双向细目表,不仅无法测评学生的价值观、必备品格与关键能力,而且在操作中会造成高分低能、唯“分”是图的结果。第四,当前的小组评价很可能无法促进小组合作。我们在几组学习小组中只评选一名优秀者的做法,不仅可能会破坏小组合作的良好机制,还可能会产生举报、打小报告、不公开、不民主等弊端。第五,统考并不等于公平。统考存在一定的公平性,是选拔人才的重要方式,但是也会忽视不同学生所具有的优势,从而造成深层次的不公平^[18]。

张紫红:《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》针对2001版、2011版的课程标准“只有内容标准、没有学业质量”这一大弊端,新增了“学业质量”内容。这成为后续教材编写、课堂教学、作业评价、考试命题等一系列工作的依据。我们该如何理解学业质量的意义呢?

崔允漷:《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》明确规定,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,反映着核心素养的要求。学业质量标准是以核心素养为主要维度,结合课程内容,对学生学业成就具体表现特征所进行的整体刻画。这里有两点需要强调:其一,学业质量强调学生在阶段性课程学习之后实际达到的、可测评的“学业成就表现”,而不是对接下来要学习的知识

与技能的要求;其二,学业质量标准刻画了各学科以及特定学段的核心素养表现水平,不是知识点的成就表现,而是知识的综合运用。要想深入理解学业质量内涵,还需要进一步探究学业质量、核心素养、内容标准三者之间的关系。

首先,探究学业质量与核心素养之间的关系问题。第一,核心素养是学业质量的建构依据。核心素养引领学业质量的研制方向,而学业质量的建构必须要满足核心素养所提出的能力、品格和价值观念等要求,并结合课程内容来表述。第二,学业质量又是“测得出或评得到”的核心素养。如果说,核心素养代表“求乎其上”,那么,学业质量相当于“得乎其中”。核心素养对“培养什么样的人”的期望是宏观层面的价值引领,无法直接对其进行教育评价。相反,学业质量是核心素养的目标化表述,在教育教学实践中更具操作性,更能直接且深入地指导教育教学与评价。

其次,探究学业质量与内容标准之间的关系问题。内容标准关注的是所教授知识点的要求。学业质量描述的是通过什么过程与方法,学生在学习了多个知识点之后,形成的兴趣、观念或态度,以及解决的问题或完成的任务。学业质量是隐性呼应内容标准的,而不是显性直接对接的。一方面,学业质量强调学生学了一系列特定内容之后所要形成的能力和品格,不要求学生课程内容学多少或学多好;另一方面,能力和品格的形成又源自对课程内容的学习。

举一个生活中的例子来说明学业质量、核心素养、内容标准三者之间的关系,也许能帮助你理解。如果我们把核心素养比作“人品”,那么内容标准或要求只是“酒量”,而学业质量就相当于“酒品”。正如酒量无法推论人品一样,测评知识点的内容要求所得的分数是无法推论核心素养水平的。相应地,只有通过酒品才能推论人品,也只有通过测评学业质量才能评价学生的核心素养。

张紫红:核心素养本质上是“做事”。因此,新评价不仅要考虑学生对所学知识的理

解、掌握程度,还要重视真实情境下学生对知识的综合运用、问题解决和任务完成等情况。对此怎么落实,您能否再作些具体的解释呢?

崔允泐:好的。核心素养是指在课程学习的过程中学生逐步具备的正确价值观、必备品格与关键能力,具有整体性、实践性和反思性等特征。所谓“整体性”,是说核心素养在表述时是分开来说的,但其实这些素养都是整体发挥作用的;所谓“实践性”,是说核心素养的培养是基于真实情境而进行的,倡导在真实情境中解决问题,强调结果导向、产品或作品导向,在学用关系上,不仅采用过去熟悉的先学后用方式,还要兼顾先用后学、边学边用、边用边学等多种方式的运用,从而实现学以致用、用以致学的目的;所谓“反思性”,是说核心素养不是可以教会的,即核心素养是目标概念而不是内容概念,教师是不能直接拿来施教或传递的,要通过学生的反思“悟”出来。因此,新评价不仅要考虑学生对所学知识的理解、掌握程度,也要重视真实情境下学生对知识的综合运用水平、问题解决能力和任务完成情况,同时还要强调学后反思与交流;新评价不仅要收集学习结果是什么的信息,也要收集学习过程是怎样的证据,同时还要收集真实的、深刻的、聚焦反思结果的信息。基于上述认识,新方案与新课标着力通过三条路径撬动新评价。

第一,改革纸笔考试。纸笔考试是学习评价的重要方法,尽管它不是唯一的方法。因此,我们不是取消而是改革纸笔考试。就结果评价而言,指向核心素养的纸笔考试应超越对所学知识的回忆,以及超越对所学技能的操练熟练程度的测评,摒弃基于知识点、用双向细目表编制试题的方法,建立一套完整的基于核心素养学业质量要求的测试体系,重建试题属性,即构建在什么情境下应用所学的哪一类知识(关于是什么、如何、为什么的知识),解决什么样的问题或完成什么样的任务等要素,将情境的熟悉或复杂程度、知识的类型与问题解决的难度作为变量,编制不同的试题,分别测评不同水平的学业质量,依此推断核心素养的水平。

第二,推进表现性评价。通俗地说,核心素养的本质就是做事能力。关键能力是指能做成事,必备品格是指习惯做正确的事,价值观念是指坚持正确地做事。换句话说,核心素养是“人品”,学业质量是“事品”,表现评价就是通过完成什么事来测评学生的“事品”,并据此推断“人品”即核心素养。因此,从某种意义上说,测评核心素养导向的学业质量更恰当的方法不是纸笔考试,而是表现性评价,包括确定表现目标、设计真实情境中的评价任务、编制评分规则、选择不同等级的样例等。在过程评价中,教师应积极探索表现性评价,注重真实任务、动手操作、作品展示、口头报告、成果导向等多种方式的综合运用,关注典型行为的表现。在结果评价中,教师应充分认识纸笔考试在核心素养导向的学业质量测评中的局限性,积极探索在高利害考试中(如中考、高考)采用表现性评价的方法,具体如实验、表演、操作等考试。当然,表现性评价也有局限性,如所花费的时间较长、考生规模有限、评分规则设计较难、评价成本较高、信效度相对较低等,但表现性评价代表着核心素养评价的新趋势,值得深入探索和研究。

第三,探索数字化评价,即借助新技术支持采集过程数据。新评价要积极推动与移动互联网、大数据、云计算、人工智能等系列数字化技术的深度融合,充分发挥新技术在“真实情境”下采集、记录、储存、传输与分析数据的功能,以及将大数据转变为“证据”的优势。新技术可以克服“人力”在学习评价领域的局限性,改变过去靠个人自主报告、随意采集数据、专家印象评分等信效度不高的习惯做法。新技术通过开展基于证据的必备品格与价值观念方面的评价,将传统上认为“不可评”的品格与观念变为“可评”的对象,完善了核心素养的评价体系。

张紫红:崔教授,感谢您接受专访!通过与您的交谈,我们更加深入地了解了义务教育新课程到底“新”在哪里。您的观点对每位课程改革的参与者来说,都有极大的启发与帮助。

参考文献:

- [1] 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版)的通知[EB/OL]. (2022-04-21)[2022-10-01]. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/21/content_5686535.htm.
- [2] 佚名. 全日制中学暂行工作条例(试行草案)[J]. 安徽教育, 1978(12):2-8.
- [3] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知[EB/OL]. (2001-06-08)[2022-10-01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/kjcjgh/200106/t20010608_167343.html.
- [4] 中华人民共和国教育部. 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[EB/OL]. (2014-04-08)[2022-10-01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/kjcjgh/201404/t20140408_167226.html.
- [5] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[J]. 中国教育科学, 2016(10):1-3.
- [6] 中华人民共和国教育部. 普通高中课程方案(2017年版)[M]. 北京:人民教育出版社, 2017.
- [7] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2022.
- [8] GOODSON I F. The changing curriculum; studies in social construction [M]. New York; Peter Lang, 1997:56.
- [9] 郭洪瑞, 张紫红, 崔允灏. 试论核心素养导向的综合学习[J]. 全球教育展望, 2022(5):36-48.
- [10] 约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育;再论反省思维与教学的关系[M]. 姜文闵, 译. 北京:人民教育出版社, 2005.
- [11] 拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理[M]. 罗康, 张阅, 译. 北京:中国轻工业出版社, 2014:66.
- [12] 布鲁纳. 布鲁纳教育论著选[M]. 邵瑞珍, 张渭城, 译. 北京:人民教育出版社, 1989:35-37.
- [13] 中华人民共和国教育部. 义务教育科学课程标准(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2022.
- [14] 中华人民共和国教育部. 义务教育数学课程标准(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2022:18-21.
- [15] 崔允灏. 新课程改变了中小学课型了吗?——基于证据的初中课堂教学形态分析[J]. 全球教育展望, 2015(1):15-24.
- [16] 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.
- [17] National Committee on Science Education Standards and Assessment, National Research Council. National science education standards[M]. Washington, DC: The National Academies Press, 1996:23.
- [18] 崔允灏. 试论新课标对学习评价目标与路径的建构[J]. 中国教育科学, 2022(7):65-70, 78.

Vision, Mission and Direction of Curriculum Reform in Compulsory Education: An Interview with Professor Cui Yunhuo

CUI Yunhuo, ZHANG Zihong

(Institute of Curriculum Teaching, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: Talent is the primary resource. Curriculum reform is one of the top priorities of the country, which not only relates to the well-being of each child and millions of families, but also holds the noble mission of nurturing and cultivating talents for the country and the Party. The newly revised curriculum program and curriculum standards in compulsory education, guided by Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era, fully implement the Party's education policy and the fundamental task of fostering virtue through education, establish the goal of cultivating young generations with ideals, abilities and responsibilities, and construct a framework of new goal, content, teaching and assessment of the compulsory education curriculum. It constructs the "family of goals" with core competencies as the main goal which includes curriculum goals (including section goals), content requirements, academic quality and other factors to ensure the implementation of core competencies is visible. It refines the curriculum content structure by integrating disciplinary logic and psychological logic with learning logic as the link to reorganize learning experience. It clarifies the directions of teaching reform which include competence-oriented, discipline practices, integrative learning and teaching according to students' aptitudes to advance the transformation of cultivation. It also emphasizes the core competency-oriented new assessment, focusing on academic quality and problem solving in real situations to explore the realistic approaches of assessment reform. The new curriculum program and standards depict the vision, clarify the mission and direction for the curriculum reform in compulsory education in the new era in China.

Key words: compulsory education; curriculum reform; core competencies; discipline practices; academic quality

责任编辑 邱香华