



落实学生发展核心素养 突显学生主体地位

——2022年版义务教育课程标准解读

郭 华

摘要:2022年版义务教育课程标准的突出特点是核心素养导向。通过课程目标的素养表述、课程内容结构化、跨学科主题学习、学业质量的素养描述,让学生进入课程,让核心素养从理念变成实践,落地生根,实现课程育人的根本目的。

关键词:课程标准;核心素养;课程内容结构化;跨学科主题学习;学生主体

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2022.04.013

收稿日期:2022-05-04

作者简介:郭华,女,山西大同人,北京师范大学教育学部教授、博士生导师,研究方向为课程与教学论、教育社会学,E-mail: guohua@bnu.edu.cn。

课程发展受两个因素的影响:一是时代发展提出的新要求、新挑战,二是课程研究的理论与实践的新进展。时代发展的要求和挑战虽然是课程发展的外部因素,却是一种强硬的力量,要求课程必须给予回应;课程理论与实践的进步,则是课程发展的内部因素,是主动变革课程的内在力量,是课程创造性地回应时代要求和挑战的主动因素。

2022年版义务教育课程标准(以下简称“课标”),是外部因素与内部因素共同推动、综合作用的结果。此次课标修订,既是对时代发展新要求、人民对教育新期待的主动回应,又是这些年来我国课程教学研究与实践的新经验、新认识、新进展的集中反映。

一 核心素养的自觉转向

核心素养导向是课标的灵魂,是贯穿课标文本的主旋律,也是课标研制工作的主线。

古今中外,教育的目的无疑都是育人,也希望课程的结果能够提升人的素养。例如,人们希望所培养的学生能力强、素质高、有修养,表达的就是对“素养”的朴素愿望,只是没有自觉使用“素养”一词。当然,目的和愿望都需得通过课程研制转化为具体的内容和可实现的路径。对学生核心素养培育的自觉追求,必须通过课标研制使其能转化为现实的教育实践。

通过课程专家们的努力,2022年版各科课程标准都突出体现了素养导向的鲜明特点,实现了核心素养的自觉转向,把现行课程标准中本来就有但零散、孤立、隐含着的对学生能力、品格、价值观的关注,凝聚起来,使其鲜明、突出、具体化,以核心素养来表述。各门课程结合本课程的性质与内容特点,提出学生学习本课程所应形成的核心素养。换言之,明确了本课程在学生核心素养培育和发展方面的基本贡献。

那么,核心素养如何能够贯穿课标全文本,成为课标的灵魂?

课标文本总共有六章,即:课程性质、课程理念、课程目标、课程内容、学业质量、课程实施。课程性质与课程理念起着统领的作用,后续的课程目标、课程内容和学业质量评价,都受其影响。此次课标修订,赋予了

第二章“课程理念”以重要功能,即明确提出素养导向的课程标准,在课程目标、课程结构、课程内容、教学实施、教学评价等几个方面的设计思路与实现方式,是如何既解决了以往课程标准中理念与课标文本内容“两张皮”相脱离的问题,也使核心素养得以落地,从理念变成现实的课程目标、课程内容、学业质量。例如,“课程目标”是依照核心素养的维度来表述的。以历史课程为例。历史课程提出要培养五个方面的核心素养,即:唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀。历史课程的课程目标则相应表述为:初步学会在唯物史观的指导下看待历史;学会在具体的时空条件下考察历史;初步学会依靠可信史料了解和认识历史;初步学会有理有据地表达自己对历史的看法;形成对国家和中华民族的认同,具有国际视野,有理想、有担当。^①这样的目标表述方式,意在引导教学、评价从孤立地追求知识、技能的传递与学习自觉转向学生的核心素养培育上,将课程的基本内容、基本方法和基本价值观转化为学生现实的主动学习。

核心素养的自觉转向,不仅对于这次课标研制具有现实意义,对于课程研制的理论与实践也有重要影响。课程研制、课程发展绝不只是学科内容的孤立选择与组织,必须认真处理课程与学生的关系,兼顾学科与学生发展双重逻辑去思考课程内容的组织与呈现,做到“目中有人”,使课程真正成为课程。

二 课程内容结构化:让学生进入课程

课程标准的核心素养导向,目的在于引导教学将学生核心素养培育作为主要任务。核心素养培育,不仅需要教师有自觉意识,更需要教师引导学生积极参与到教学中,在主动的学习活动中形成素养。也就是说,核心素养培育的任务,要求教学必须承认学生的教学主体地位。

让学生成为主体,是诸多教学改革努力的方向。2001年“新课改”强调教学方式转变,强调自主、合作、探究,为的是发挥学生的主体性、突出学生的主动活动;“先学后教”、“导学案”以及由信息技术支持下的“翻转课堂”也都被视作落实学生主体地位的有效措施。教学改革措施五花八门,各显神通,但真正能够让学生成为主体的教学实践却少之又少。这是因为,不结合课程内容的抽象的教学方式变革,虽不能说一无是处,却终究事倍功半。《礼记·大学》说:“物有本末,事有终始,知所先后,则近道矣。”^②学生成为教学主体之“本”,从课程研制的角度来看,是课程内容及其组织方式中所预设、内隐的学生的主动活动。也就是说,在课程研制阶段,学生就要进入课程。

按理说,学生应是课程研制考虑的第一要素。毕竟,无论哪门课程,都是为了学生学习而开发、组织起来的。但事实上,自觉而有意识地在课程研制中关注学生学习经验,将课程内容与学生建立关联,让学生进入课程,直到泰勒这里才真正实现,或者说经由泰勒的阐述才让人们真正意识到学生在课程研制中的地位。泰勒论及课程目标三来源的第一来源便是“学生”^③。泰勒提及的“选择经验”,不是从知识库中去选取知识,而是指提供适宜的环境和条件,引发学生有意义的主动活动即“经验”。同样,“组织经验”也是指学生经验的组织。泰勒所说的连续性、顺序性、整合性^④指的是组织学生经验的准则,而非指知识的组织。当然,学生经验的组织离不开经验所指向的课程内容。泰勒的研究启示我们:静态的课程内容,经由“学生经验”(学生的主动活动),才能活化;而原本外在、现成的学科的知识、技能、价值观,也才能转化为学生自己的知识、技能、能力、品格、价值观。在这个意义上,课程研制阶段对学生及其活动(经验)的关注,是学生成为教学主体的重要前提。

那么,如何让学生进入课程呢?重要的是寻求到能够使学生与知识发生作用的核心要素。围绕这样的核心要素,学生的经验(活动)才能连续、顺序展开,学生才能进入课程。这样的核心要素,一般来说,主要是这门课程的核心概念、技能或价值。泰勒在《课程与教学的基本原理》举了两个例子。一个是数学的例子,其核心要素是“位值”这个重要概念:

在数学领域中,组织的要素经常是一些概念和技能……由于这些概念的重要,从而成了从数学教学

①中华人民共和国教育部制定《义务教育历史课程标准(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第4—7页,中华人民共和国教育部网站,2022年4月21日发布,2022年5月1日访问,<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582345700037.pdf>。

②郑玄注、孔颖达疏《礼记正义》,阮元校刻《十三经注疏》,中华书局1980年版,第1673页。

③拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,施良方译,人民教育出版社1994年版,第3—11页。

④拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,第67页。

计划的初期到后期的若干年内一直有待发展的要素。举例来说,在数系中“位值”(place values)这个概念,是我们理解加、减、乘、除的一个非常基本的观念。四年级学生就在较低层次上对这个概念有所理解,但在九年级或十年级结束时,可以把它发展成一个更广泛、更深刻的概念。这个概念就可以用作实现连续性和顺序性的组织要素之一。由于数系中“位值”的概念,也可以被适当地应用于购物、社会学科、科学和其它领域,因此,它在形成整合性方面也是一个有用的要素。^①

泰勒还介绍了一个社会学科委员会的报告中提到的一个重要概念“人的互相依赖性”:

可用作从托儿所、小学到初中和高中社会学科课程组织线索的若干共同要素……本委员会确定了 3 种共同要素:概念、价值和技能。举例来说,“人的互相依赖性”这个广泛使用的概念,是一个贯穿整个社会学科课程的概念。在托儿所和小学里,儿童坐在餐桌边用午餐时,认识到自己依赖其他儿童,其他儿童也依赖自己。他同时也认识到送奶者与零售商之间的互相依赖性。这个概念不断地加广和加深,直到学生在高中时,了解到世界各国人民在经济、社会、政治、理智和审美等方面在某种意义上都是互相依赖的。^②

以上两个例子中,无论是数学学科的“位值”还是社会学科的“人的互相依赖性”,都是各自课程的核心概念。因为是贯穿课程的核心概念,因而能够持续转化为主动活动即泰勒所说的学生经验,成为学生经验持续改造的结果。在学生的主动活动(经验)中,外在抽象的概念变成学生个体生动可感的活动,作为语词的“概念”呈现出它丰富而具体的内涵。类似这样的核心概念、技能或价值,就是“大观念”。就我们目力所及,“大观念”一词最早见于泰勒的《课程与教学的基本原理》一书中谈论经验组织时:“有些资源单元是围绕一些大观念(big ideas)来组织的。”^③当然,他还谈到了围绕“问题”、“要完成的事情”、“一系列鉴赏性经验(appreciation experiences)”来组织经验的情形。泰勒的围绕大观念或问题来组织学生经验的课程思想,真正让学生进入了课程。

此次义务教育课标修订,通过核心概念、大观念、主题或任务群来结构化课程内容,为学生的主动活动(经验)提供了课程前提。为什么课程内容结构化就能让学生进入课程呢?布鲁纳关于结构课程的思想说得很清楚:“学到的观念越是基本,几乎归结为定义,则这些观念对新问题的适用性就越宽广……‘基本的’这个词,从这个意义上来理解恰恰就是一个观念具有既广泛而又强有力的适用性。学校课程和教学方法应该同所教学科里基本观念的教学密切结合起来。”^④布鲁纳在谈到课程编制时讲,“改革基础课和修改基础课的教材,给予那些和基础课有关的普遍的和强有力的观念和态度以中心地位。”^⑤也就是说,“几乎归结为定义”的基本观念,应占据中心地位,成为组织其他内容的中心。他认为结构课程与发现学习是一件事情的两面,是不可分的整体。他说:

掌握某一学术领域的基本观念,不但包括掌握一般原理,而且还包括培养对待学习和调查研究、对待推测和预感、对待独立解决难题的可能性的态度。正象物理学家对于自然界的基本秩序抱着确定的态度并深信这种秩序能够发现那样,年轻的物理学学生,如果想把他的学习组织得好,以至于所学到的东西在他思想上有用和有意义,也需要具备一些关于这些态度的正确见解。要在教学中培养这些态度,就要求比单纯地提出基本观念有更多的东西。靠什么来完成这样的教学任务呢?……一个重要因素是对于发现(discovery)的兴奋感,即由于发现观念间的以前未曾认识的关系和相似性的规律而产生的对本身能力的自信感……在提出一个学科的基本结构时,可以保留一些令人兴奋的部分,引导学生自己去发现它。^⑥

在布鲁纳看来,一门学科的基本观念,本身就包含着相应的态度,而这样态度的养成,是需要学生自己去

①拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,第 69 页。

②拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,第 70 页。

③拉尔夫·泰勒《课程与教学的基本原理》,第 83 页。

④布鲁纳《教育过程》,邵瑞珍译,文化教育出版社 1982 年版,第 37 页。

⑤布鲁纳《教育过程》,第 37 页。

⑥布鲁纳《教育过程》,第 38—39 页。

“发现”的。换言之,掌握一门学科的基本结构,形成一门学科的基本观念,需要以发现的方式去学习。遗憾的是,2001年“新课改”时孤立地取用了布鲁纳的发现学习,而忽视了与发现学习不可分割的结构课程,造成了学习方式变革的抽象化、形式化、表面化。

事实上,关于课程内容结构化的思想,在我国也早有研究与实践。20世纪70年代末期,北京的数学教师马芯兰探索了教学内容结构化。马芯兰将小学数学的五百多个知识点凝练为十几个基本概念,绘制了小学数学知识网络图。网络图“由十几个最基本的概念为知识的核心,把小学中的主要数学知识联系了起来。‘和’这个概念则是知识的核心”^①。也就是说,马芯兰以“和”这个概念为核心构建了小学数学(主要是“数与代数”部分)的课程内容结构。马芯兰以朴素的语言道出了课程内容结构化的教学意义。她说:“将较好的知识结构转变成学生头脑中的认知结构,是我们在教学中研究的中心问题……知识结构中的纲目是清楚的,主次是分明的,关系是紧密的,是我们组建学生认知结构的依据”;“知识结构本身决定了我们不可能将零散的、孤立的知识教给学生,也不可能学一例题,就在一例题的范围内进行练习……研究每一知识与整体知识结构的关系及相互作用,研究已有知识怎样成为后续知识的基础,从中悟出科学的方法。这样决定了我们的教学着眼点绝非是单纯传授知识,而应把方法教学寓于学习知识之中”;“由于学生对最基本的概念在学习过程中有‘悟’的过程……因此就使学生学习时感到‘难的不难’、‘旧的不旧’、‘新的不新’,培养了学生不断索取知识的能力”^②。结构化的课程内容,为学生主动学习,成为教学主体,提供了现实的基础。

马芯兰的探索是整体把握、普遍联系的结构化思想。但我们对这样的实践探索重视不够,既没有足够深入的理论研究,也没有及时反映到国家课程标准里去推动更广泛的实践。近年来,教学实践中涌现出一大批内容结构化的教学探索,如语文的主题阅读、整本书阅读,数学的“种子课”,科学领域的思维进阶,深度学习的单元学习等。这些探索影响力大,群众基础广阔,成为这次课标修订的课程内容结构化的重要推动力量。

课程内容结构化,是课程落实核心素养导向的具体措施,也是课程研制处理诸多矛盾关系(如人类知识与学生经验、课程文本与教学实践、客观知识学习与正确价值观形成)的一种手段。课程内容结构化,是要通过学生的主动活动来转化各种矛盾关系的一种方式。

就课程标准的文本研制而言,内容结构化是一件艰难的工作。用线性表达的文字来呈现立体的结构化内容,很困难。在课标文本呈现上,为使读者感受课程内容结构化,在第四章“课程内容”部分,首先用示意图、表格或文字呈现本课程的课程内容结构框架,起到类似地图的整体概览作用,帮助课标使用者总体把握课程内容各部分及其相互关系,在总体框架结构的背景下去理解各分项内容及其在课程内容结构中的地位与作用,以及学生用怎样的工具开展怎样的学习活动。例如,地理的课程内容结构,以示意图呈现^③再辅以文字说明:“地理课程从空间尺度的视角对课程内容进行组织,按照‘宇宙—地球—地表—世界—中国’的顺序,引导学生认识人类的地球家园。地理课程以认识宇宙环境与地球的关系、地理环境与人类活动的关系为主要线索,并将地理实践活动和地理工具的运用贯穿其中,形成将学科知识与学科活动融为一体的课程内容结构。”^④在总体说明了课程结构之后,再就分项及其关系进行解说:“地理课程内容结构中的‘认识全球’部分……‘认识区域’部分……‘地理工具’侧重地球仪、地图的基础知识和应用,‘地理实践’则以多种方式贯穿全部课程内容。本课程规划不少于地理课程总课时10%的课时进行跨学科主题学习,进一步突出地理课程综合性和实践性的特点。”^⑤这样的示意图加文字的概貌性说明,意在让读者形成一种结构化的整体印象。

更难的工作是实现课程内容的结构化组织。既要正确反映课程内容的结构,又要找到恰当的结构化方式。2022年版各科课程标准采用了不同的结构化方式。数学是“主题”,化学是“学习主题”,科学是“核心概念”,语文是“任务群”等。虽然各门课程的结构化方式有所不同,根本目的却是相同的。即:既要体现课程的

① 马芯兰《构建新的知识结构,培养学生思维能力》,《人民教育》1995年第5期,第22页。

② 马芯兰《构建新的知识结构,培养学生思维能力》,《人民教育》1995年第5期,第23、23—24、25页。

③ 中华人民共和国教育部制定《义务教育地理课程标准(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第7页,中华人民共和国教育部网站,2022年4月21日发布,2022年5月1日访问,<http://www.moe.gov.cn/srscite/A26/s8001/202204/W020220420582354066450.pdf>。

④ 中华人民共和国教育部制定《义务教育地理课程标准(2022年版)》,第7页。

⑤ 中华人民共和国教育部制定《义务教育地理课程标准(2022年版)》,第7—8页。

核心概念、基本思想、基本方法及其内在联系与脉络,又要预设、隐含学生的学习活动,为学生的学习和思考埋下线索、提供路径,让静态的课程文本蕴含动态的可能性。

课程内容结构化,改变了知识、技能的简单线性排列方式,强化了学科知识的内在关联,凸显了学科的本质、思想方法以及内在逻辑,使原本沉默在课程文本中的知识、技能生动鲜活起来,显现出其在知识结构中所处的地位、所承载的教育价值。课程内容结构化,清晰地展现各不相同、功能各异的知识之间相辅相成、互相支撑的结构脉络,提示教学实践要以整体有序、多样综合的方式来挖掘课程内容自身的特点及其教育价值。

课程内容结构化,是学生进入课程的一条通道。结构化的内容,各有不同却又普遍联系,为学生预留了广阔的自由活动空间,需要学生发挥主体性,调动、运用已有的知识经验,才能整体把握学科知识及其结构,破除在知识线性排列组织背景下的静止旁观、“依令而行”的被动行为方式。在这个意义上,结构化是内容动态化、活化的基础。结构化,并不止于课程内容的结构化,而是将学生及其活动纳入课程结构之中,使静态的内容能够动起来、活起来。课程内容结构化,要求教师整体把握教学内容、整体设计教学活动,改变知识逐“点”解析、技能逐“项”训练的散碎的、切片式教学思路,从关注知识技能的“点状”、“传输”变革为关注学生对知识技能的主动学习,关注教学的关联性、整体性及综合效应;引导教师将知识转化为学生观察、思考、想象、表达、制作的对象,进而在学生主动活动中化为学生自己的血肉、骨骼,成为学生的现实力量。

在课标第四章“课程内容”部分,有“内容要求”、“学业要求”、“教学提示”三个部分。“内容要求”指向“学什么”——明确学生需要学习的基本事实、基本概念、基本技能、基本方法等具体内容,强调在结构中的、扎实的基础知识学习的重要性,防止知识虚化;“学业要求”指向“学得怎样”——结合教学内容要求,提出学生应该达到的基本学业成就及重点发展的核心素养;“教学提示”指向“怎么学”——学习这样的内容、达到这样的要求,学生必须经历哪些基本而典型的活动、经验、过程及方法。为帮助教师理解,“教学提示”还提供了相应的建议且附有典型案例供教师参照。建议包括:教学策略建议——明确教学设计的要点、需要注意的问题;情境素材建议——提供与学习内容密切相关,体现素养发展要求的学习情境素材;学习活动建议——明确必要的学习活动经历和过程,以及基本学习方式(如科学学科的调查、实验、制作,语文学科的查阅资料、调查访问、撰写报告等),将学科思想与方法及学生应形成的核心素养融入学习活动。值得特别关注的是,“教学提示”对学生学习必须经历的基本而典型的活动的强调,是在泰勒所提出的课程编制要关注课程内容和学生行为表现这两个维度的基础上,将隐含的“第三维”即学生典型活动显性化、展现出来,将内容“打开”为学生的活动,将行为表现过程化(见图 1),让学生及其活动成为课程设计的重要因素。

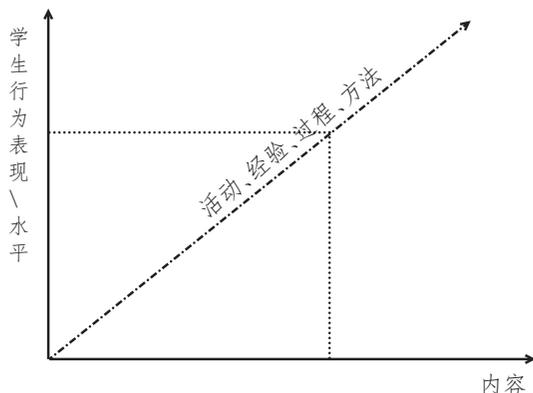


图 1 课程研制的三维结构示意图

课程内容结构化,并不意味着可以忽视或无视知识点,而是要将知识点放在知识结构中去重新定位其意义与价值。语文特级教师王岱在谈及单元教学设计时谈到:“大单元教学……任务要情境化,指向大单元,既见篇目,又见素养。同时要注意既然是‘语文学学习任务群’,那么任务一定要有语文性,不能离开了阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究去谈任务群教学。读写是最基本的语文学活动”;“没有充分的阅读,没有对每个文本的独立阅读和思考,由整合而设计的比较阅读就会大打折扣……要整合,但是更不能放弃对单篇文本的阅读理解。特别是这个单元,所有的选文都是经典作品,它们反映了人类深厚而深刻的思想情感,它们采

取了那个时代最好的表达方式,它们在语言上是那个时代的典范”^①。不在结构中,知识是没有灵魂的散在物,但若没有具体知识,结构化也只是空洞的形式。

课程内容结构化,不是标新立异、平地起风式的孤立改革,而是在我国课程改革经验与教训基础上的继续前行,是整体把握、普遍联系的课程研制思想的体现。正确理解课程内容结构化,必须将其放入课程改革的整体视野中,尊重常识,实事求是,不能为了结构化而结构化,忽视或无视学科的特点、知识的价值、教师的作用。

三 跨学科主题学习:积极稳妥的课程综合化实践化策略

跨学科主题学习是“课程内容”的新增部分,是这次课标修订的一个亮点,也会是教学实施中的一个相对难点。跨学科主题学习,是在强调学科课程的基础性与逻辑性的前提下,体现义务教育阶段课程应有的综合化和实践化的一种课程设计。跨学科主题学习并不是新鲜事物,研究性学习、项目学习、学科实践、问题解决等,都必然是跨学科的,是实践的、综合的。2001年版和2011年版义务教育数学课程标准中就设置了“综合与实践应用”板块,人教版现行数学教科书中,每一册都设计有两个主题活动。2015年版北京市《义务教育课程设置实验方案》也曾提出各门学科课程用不低于10%的课时开展学科实践活动^②。可以说,这次课标修订中“跨学科主题学习”内容板块的设置,就是这些优秀经验的提升与制度化的普及。

当然,此次课标修订提出的跨学科主题学习并不是此前的研究性学习或学科实践的翻版。研究性学习、项目学习,并不主要依托某个学科,常常重视经历而忽视知识学习;学科实践、问题解决,又常常只是学科知识的综合运用,而不能主动扩展至需要多学科知识综合运用的复杂问题。在分科设置课程的现实背景下,跨学科主题学习,是实事求是、积极稳妥的一种课程综合化、实践化策略。它集以上两类综合实践学习的优势,基于学科而又超越学科,在扎实学科教学的基础上主动跨界,立足某一学科去实现跨越,既可引导学科教学的纵深发展,又可引导学科教学扩展视野,10%的课时又为这样的纵深和扩展提供了制度保障;它也更符合课程分科设置的实际,既有依托学科的实施责任主体,又能够在跨学科的广阔视野下观照学科自身的价值与意义,融其他学科于自身,滋养和壮大着学科以及任教教师的能力与品格,而不会使跨学科主题学习成为一种脱离日常教学的“另类”活动而被敷衍。跨学科主题学习还提醒课标使用者必须正确处理本课程内容的系统性与实践性、综合性的关系。既要立足学科立场,又要照顾前后左右,从本门课程出发,看到其他课程,处理好与其他课程的关系,将本门课程看作是统一的育人课程体系中的一门课程,发挥应有的作用,与其他课程分工合作协同完成育人任务。

此次课标修订,学科类课程都专门设置了跨学科主题学习,但不同课程的“跨学科主题学习”命名不同。例如,数学课程沿用了2001年和2011年版课标的传统,叫“综合与实践”,但强调数学知识与其他学科知识综合融通,采用主题学习和项目学习的方式。化学课程的“跨学科主题学习”叫作“化学与社会·跨学科实践”,生物课程的叫作“生物学与社会·跨学科实践”,物理课程的叫作“跨学科实践”,语文课程的叫作“跨学科学习”,历史和地理课程的就叫作“跨学科主题学习”。虽然各有不同叫法,但其基本功能和教育意图是一致的。即在课程分科设置的条件下,通过主动跨界去观照学生的完整生活,将学生未来可能的创新实践活动提前到教学阶段。对学生而言,跨学科主题学习至少有几个功能值得关注:一是使学生形成普遍联系的意识与能力,将所学与所历之事建立起有意义的关联;二是善于激活学生所学及所经历的事件,有综合运用知识去解决真实问题的意愿或能够提出创造性的构想;三是使学生面对没有固定唯一答案的真实问题,感受主体介入发挥力量的真实价值,快速而直接地体会到个人努力的结果,认识到个人的努力方向及努力程度的直接后果,感受和确证自身的主体力量;四是使学生以社会成员的身份和心态主动参与社会生活,形成正确的价值观、责任感。这些功能,是学校教育本身应有的却因分科教学而有所分割、减损的。在这个意义上,跨学科主题学习是对分科课程的解弊与补充。

^①王岱《如何在统编教材的使用中落实课标精神——统编高中语文必修下册第六单元专题教学设计》,《语文学习》2020年第7期,第37、40页。

^②《北京市实施教育部〈义务教育课程设置实验方案〉的课程计划(修订)》,《北京市人民政府公报》2015年第26期,第32页。

跨学科主题学习虽然占用的课时少,却引领着分科课程教学改革的方向,即如何在分科课程的背景下实现教学的实践化与综合化。在新修订的各课程标准中,对于跨学科主题学习的目的、设计要求、教学实施的注意事项等,都有明确说明。例如,地理课标从“学习目标”、“学习主题和内容”、“学习形式”、“学习场所”、“学习评价”^①等五个方面提出了设计建议,并在附录里提供了典型案例供选用、参考。但是,跨学科主题的本性决定了它必然是与当时当地沸腾的社会生活有关,因此,即便课标里有充足的案例,教师也应根据课程的内容要求和学生特点去挖掘当时当地的资源,设计更有时代特点的个性化学习主题。教师开发的跨学科主题学习案例,至少要包含以下要素:名称;适用年级,学生特点分析;目标(体现育人立意);基本学习任务或活动环节;方法途径的提示;总结反思的要求;活动延伸;本主题的设计思路说明;等等。

开发跨学科主题学习案例,本身也是教师专业自主实践的良好契机。教师不仅要弄清本学科的内在逻辑,还要了解学生的生活及其关注点,将学科、学生与其他学科及社会实践议题有机融合——这对教师是一个挑战;跨学科主题学习案例的开发,也会催生不同学科教师开展跨学科联合教研,让学校教师真正成为有密切学术业务合作的教师团队。

四 素养导向的学业质量标准

课标的一个新变化,是增设了“学业质量”部分。这一部分是课程性质、理念、目标、内容等的最终落脚点。它是“课程目标”的具体化,又是各内容板块中“学业要求”的综合体现。有了“学业质量”这一部分,课程标准才真正完整。从总目标、学段目标、各内容板块的学业要求,再到学业质量标准的研制,形成了一个“总一分一总”的内在一致的“目标—评价”系统。此次课标的“学业质量”,明确以核心素养发展为导向,因此在课程目标的总体指向、各内容板块的“学业要求”、最终的“学业质量标准”等各部分,都依据核心素养维度做具体的指标描述,使核心素养不再是空洞的口号而变成学生真实的能力、品格和价值观。

例如,语文课程提出要培养学生四个方面的核心素养,即:文化自信、语言运用、思维能力、审美创造。那么,核心素养与学业成就的关系是什么?如何测评学业质量才能反映学生的核心素养发展水平?核心素养在不同学段有什么不同的水平表现?学段之间的进阶与连续性是如何表现的?用哪些指标去测评?等等。语文课程标准对学业质量的内涵阐释得非常清楚:“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,反映核心素养要求。语文课程学业质量标准是以核心素养为主要维度,结合课程内容,对学生语文学业成就具体表现特征的整体刻画。依据义务教育四个学段,按照日常生活、文学体验、跨学科学习三类语言文字运用情境,整合识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等语文实践活动,描述学生语文学业成就的关键表现,体现学段结束时学生核心素养应达到的水平。四个学段的语文课程学业质量标准之间相互衔接,体现学生核心素养发展的进阶,为核心素养评价提供基本依据。”^②在语文课标这里,便是用学业成就来刻画核心素养的发展。学生的学业成就不再孤立地用掌握了多少知识来衡量,而是要通过知识是否转化为学生现实的力量即核心素养的发展来衡量。这样的评价,就不只是静态的知识复现,还要在真实的情境中,让学生以学科特有的实践活动来展现其能力、品格和价值观。这样的学业质量标准,呼应课程目标,呼应结构化的课程内容,既是对课程目标达成度的具体检验,也为课程内容的结构化提供了评价支持,形成了目标—内容—评价的逻辑闭环。

配合“学业质量”部分,各课标在“课程实施”的“评价建议”版块,给出了日常学习评价和学业水平考试的可操作性评价建议。如,化学课标在学业水平考试建议版块,给出了命题原则、命题规划、试题命制等三个方面的建议;在试题命制方面,还给出了试题命制的基本流程以及情境素材的选取与加工流程。^③这些建议为教师、教研员、考试命题人员进行科学命题提供了坚实的支持,保障素养导向的质量评价能够落实到位。

有些课标还给出了“以测评学生核心素养为目标的样题与说明”。如地理课标就有一道样题及对样题的

^①中华人民共和国教育部制定《义务教育地理课程标准(2022年版)》,第22页。

^②中华人民共和国教育部制定《义务教育语文课程标准(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第37页,中华人民共和国教育部网站,2022年4月21日发布,2022年5月1日访问,<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582344386456.pdf>。

^③中华人民共和国教育部制定《义务教育化学课程标准(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第48—49页,中华人民共和国教育部网站,2022年4月21日发布,2022年5月1日访问,<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582358672246.pdf>。

详细说明,包括“测试内容”、“具体任务”和“情境创设”^①。“测试内容”先详细说明了样题所考查内容的典型性、复杂性和重要性,再指出“本题考查的核心素养包括区域认知、综合思维、人地协调观”。在“具体任务”部分,则详细分析了这道样题的每一问需要学生运用何种工具、调用哪些知识、完成何种操作、考查何种素养。如“第1题,考查学生的综合思维和区域认知。考查学生能否运用地理工具获取地理信息、加工地理信息和表达地理信息,能否通过分析地理要素之间的关系,说明地形对交通线路布局的影响。需要学生运用等高线原理,说明……”;在“情境创设”部分,指出选用如此情境对于评价的意义:“本题情境涉及不同时期、不同发展阶段山区交通运输方式、交通线路布局的变化。设置了普通铁路与高速铁路选线、取直线路和‘灯泡’形线路的对比、老线路的再利用三个问题,反映不同时期、不同发展阶段人们尊重自然、利用自然,在山区修建普通铁路和高速铁路的变化过程……试题情境与人们的生产生活密切相关,有较强的探究性和开放性。”这样的样题,充分体现了素养导向的评价思想,既可评可测、具体可见,又综合有序、利于整体把握,能够帮助一线教师反向把握课程内容及其意义,也利于命题者把握评价方向与方式,能够更好地考核学生的知识理解和知识迁移能力以及综合运用知识的能力,评估学生的素养发展水平。

可以说,素养导向的学业质量标准,既是对学生核心素养发展水平的具体化,又是对课程内容转化为学生素养的评估。

五 做好学段衔接,照顾不同学制

《义务教育课程方案(2022年版)》提出,课程标准编制要“注重学段衔接与科目分工,加强课程一体化设计”^②。所谓一体化设计,就是要在相对分段的背景下,既保证各学段的相对完整,体现其阶段性,又要内在一贯、相互衔接,体现连续性课标研制的一体化设计。这既是基本要求,也是一项艰难的任务。义务教育是我国国民教育的中坚力量,是承上启下的一个教育阶段。义务教育既要与学前教育做好“幼小衔接”,也要和高中做好“初高中衔接”。义务教育阶段九年的四个学段间也存在衔接问题,尤其是“小初衔接”,极为关键。

此次课标研制的学段衔接,从课标文本便可直观到其与普通高中课程标准保持了一致,如核心素养、内容结构化、学业质量标准等方面的设计。在课程目标、课程内容选择、学业要求、教学方式与方法等方面,都有较好衔接,为学生继续接受高中教育做了衔接的准备。这次课标修订,备受关注的是幼小衔接。《义务教育课程方案》提出:“注重幼小衔接,科学评估学前教育结束后学生在健康、语言、社会、科学、艺术等领域的发展水平,合理设计小学一至二年级课程,注重活动化、游戏化、生活化的学习设计。”^③也就是说,起始年级的课程,如语文、数学、道德与法制、科学、体育、艺术等,必须在了解学前教育阶段幼儿一般发展水平的基础上设计,在课程内容、学业要求、教学方法等方面,既要贴近幼儿实际,又要能起到主动提升学生发展的作用。

九年制义务教育阶段分四个学段,若是“六三学制”则为2223分段,若为“五四学制”则为2322分段。跨两个学段的课程,则关注学生的认知、情感、社会性的发展,根据学生发展情况,结合课程特点,确定课程的内容要求、学业要求、教学提示。既要反映各学段的阶段性,也要体现学段间的顺序性、连续性,体现逐步提升的进阶性。

此次课标研制,依然以“六三学制”为主,同时在涉及学段目标、课程内容、学业质量等部分,为“五四学制”如何使用课标提供了基本思路,为现存“五四学制”的学校教学、教科书编写及教学管理与评价提供了参考依据。当然,可以想象,课标如此处理,也为九年一贯学校的学制改革探索提供了课程准备。

六 余论

课程标准上承课程方案、下接教材,是教材编写、教学活动展开、教学评价与管理的最根本的依据。在这个意义上,课程标准既应是宏观的也是微观的,既要有思想性也要有科学性。宏观的思想性方向,其基本方向与基本精神要能够反映国家社会经济发展水平对教育的要求,能够主动回应社会发展对教育的新要求、新

①中华人民共和国教育部制定《义务教育地理课程标准(2022年版)》,第41—43页。

②中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第12页,中华人民共和国教育部网站,2022年4月21日发布,2022年5月1日访问,<http://www.moe.gov.cn/srbsite/A26/s8001/202204/W020220420582343217634.pdf>。

③中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,第12页。

期待。在微观的内容组织、教学方式建议的文本表述上,既要清晰、简明、一目了然,又要丰富、具体、饱满有力;既要有基本底线标准,为教材编写者、教师、教研员、考试命题人员以及教育行政人员开展教育活动提供基本依据,又要指明宏观方向,为不同地区、学校及教育人员发挥主动性提供适当的弹性空间。总之,一个好的课程标准要真正做到能用、管用、好用。能用,即方向正确、无科学性错误;管用,即能起到指导作用,适宜性、可操作性强;好用,即文字表述亲切友好无歧义,有锚定点,有支撑架,用起来方便省力。此次课标修订,在能用的基础上,通过认真详细的工作,努力做到管用、好用,帮助课标使用者快速明确地把握课标的基本思想,将课标的基本意图转化为现实的教学实践。

当然,无论课标的具体功能有多少,其最根本的目的和功能都是为了育人这个根本目的;为提升育人质量,提供更好的内容、更科学的方式。课程发展是一个无尽的过程,随着时代发展和课程研究水平的提升,会有持续不断的修订和提升。

Implementing the Core Competency in Student Development and Highlighting the Subject Status of Students: Interpretation of *Compulsory Education Curriculum Standards (2022 Edition)*

Guo Hua

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: The core literacy orientation is a prominent feature in *compulsory education curriculum standards (2022 edition)*. Through the formulation of competency of curriculum objectives, the structuring of curriculum content, interdisciplinary thematic teaching, and the description of competency of academic quality, the curriculum becomes more students-oriented, putting the core competency into practice, and thus realizing the fundamental purpose of curriculum education.

Key words: curriculum standards; core competency; structuring of curriculum content; interdisciplinary thematic teaching; students' subject status

[责任编辑:罗银科]