

课程改革的国际趋势及其启示

宋 喆，林 敏

摘要：随着中国进入高质量发展新阶段，基础教育也进入了“全面提质”的新时期，需要在全球课程改革的全景下找到定位，在我国现代化建设任务中把握课程改革的未来方向。通过对经济合作与发展组织、联合国教科文组织、欧盟 3 个国际组织以及美国、澳大利亚、芬兰、日本等 10 个国家的基础教育课程改革的核心议题，如课程定位、目标、内容、实施、评价等进行分析，呈现世界基础教育课程改革动态，为我国课程方案修订工作提供国际经验，进而提升我国基础教育课程质量，提高我国教育国际竞争力和影响力，构建具有中国特色的自主课程体系。

关键词：课程改革；国际经验；核心素养；课程趋势

中图分类号：G423.07 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)11-0014-11

随着我国进入高质量发展新阶段，基础教育也进入“全面提质”的新时期，课程发展亟待在世界课程改革的全景下找到坐标，把握我国基础教育课程改革时代任务的同时，厘清新时期国际课程改革趋势，思考我国课程改革未来方向。

本研究遴选包括经济合作与发展组织（以下简称“经合组织”）（OECD）、联合国教科文组织（UNESCO）、欧盟（EU）3 个国际组织以及美国、英国、法国、德国、芬兰、日本、新加坡、巴西、澳大利亚、韩国 10 个国家为研究对象，重点考察其在基础教育课程方案中课程定位、课程目标、课程重点、课程设置、课程内容、课程实施、课程评价等核心议题，同时了解国际教育政策出台的社会背景及其出台后的社会反映、实施情况，进而把握世界基础教育课程改革动态，拓宽中小学课程建设与发展基础理论研究的认识和视野，进一步服务我国课程方案和课程标准修

订工作，推动中小学课程改革，提升我国基础教育课程质量，提高我国教育国际竞争力和影响力。

一、国际课程改革趋势

（一）课程定位：服务国家或区域发展的战略

作为教育改革的核心环节，世界各国和各区域的课程改革很大程度上都是为了回应国家和区域发展的战略问题，既有立足当下国家或区域关切的发展问题，也有着眼于国家或区域应对未来社会变化和抢占未来先机的需要。比如，澳大利亚课程 9.0 版（2022 年发布，2023 年正式实施）强调原住民文化和亚澳区域关系，设置了“原住民和托雷斯海峡岛民的历史文化”“理解亚洲文化及澳大利亚与亚洲关系”跨课程主题供学生展开跨学科学习，以回应本土文化和经济发展的关键问题。^[1] 新加坡中小学教育预期成果提出要培

基金项目：课程教材研究所课题“中小学课程建设与发展研究”（JCSZDXM2022001）；2024 年度北京师范大学中央高校基本科研业务费科研创新人才培育项目“教育强国建设背景下高质量教师队伍建设研究”（124330004）。

作者简介：宋捷，北京师范大学教师教育研究中心教授、博士生导师，基础教育教材综合研究国家教材建设重点研究基地副主任（北京 100875）；林敏，北京师范大学教师教育研究中心博士后（北京 100875）。

养扎根新加坡的公民^[2]，以在多极化格局中加强公民的文化认同。德国在 2030 年将迎来以数字化和信息化为标志的工业 4.0 时代。^[3]为推进工业 4.0 发展，德国出台《数字世界中的教育》(Bilding in der digitaen Welt)，提出从小学开始，联邦各州要在课程、教育计划等中纳入学生积极、自主参与数字世界所需的技能，让这些技能成为所有学科课程的组成部分。^[4]日本在世界主要国家的科技发展水平日新月异与本国少子老龄化背景下，提出“超智能社会——社会 5.0”的战略发展愿景，注重通过技术和创新来创造更加智能、人本主义和可持续的社会。^[5]对此，日本提出加强推进跨学科学习和 STEAM 教育，让学生学会合理地使用科学技术，使社会更加和谐并创造新的社会价值。^[6]美国教育研究机构“课程重构中心”(Center for Curriculum Redesign) 在 2015 年发布了聚焦于课程重构的报告《四个维度的教育：学习者迈向成功的必备能力》(Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed)，提出了要从知识（跨学科、传统学科、现代学科、主题）、技能（着重发展创造力、批判性思维、交流、合作技能）、品格（专注、好奇、勇气、伦理观等）和元学习（发展成长型思维与元认知）对课程进行重构，以支持学生能在经济与社会迅速发展、新技术迅猛发展的 21 世纪社会中从事尚未创造出来的工作、尚未发明出来的技术、解决未知的社会问题。^[7]

（二）课程目标：持续以核心素养发展为导向

21 世纪初，各国及国际组织的课程目标依然持续强调“核心素养”的主话语地位，从三个方面深化以核心素养发展为导向的课程改革。

一是强调核心素养的主话语地位。第一，凸显追求成功生活与健全社会的实用功能。比如，经合组织着眼于宏观层面的需求，关注当下和未来社会的需求与挑战，将眼光放在整个国际社会的规划发展以及个人与社会的关系之上。^[8]在全球化与知识膨胀的背景下，各个国家或地区把青少年教育作为国家未来发展的关键保障，经合组织认识到各国的经济合作与发展需要通过教育的路径来为其提供更好的保障，而学生从学校获得

的阅读、写作与计算能力并不能支持其面对未来社会生存竞争，由此推动核心素养的研究。日本提出了“面向社会的课程”理念，主张通过学校课程与社会共同制定的人才培养目标的落实，建设更优质的社会；因此需要帮助学生明确创造人生和社会价值必需的“资质与能力”。^[9]第二，彰显人的完整实现、可持续发展的人文关怀。联合国教科文组织长期致力于通过教育来建构和平、消除贫困、实现可持续发展与跨文化对话，基于人本主义思想，将教育目标定位从把学生培养成提高生产率的工具的“工具性目标”转向使人的情感、智力、身体与心理诸方面的潜能通过学习得以发展的“人本性目标”。芬兰提出的七大横贯素养围绕学生个人发展与社会进步，旨在支持学生成长并作为社会一员建设可持续未来，尤其鼓励学生看到与发展自己的独特性与潜力，让学生在学校获得终身学习的技能，以此来拥抱复杂性，应对以全球化、新兴技术与信息化为背景的日益复杂的未来生活，同时回应全球气候危机与社会不公等问题。^[10]

二是突出核心素养的多维结构并重视价值观维度。第一，强调核心素养的综合性。核心素养是知识、技能、情感、态度与价值观等多维度的整合，这一方面体现了对重知识、轻能力、忽视情感态度价值观的纠偏^[11]^[31]，另一方面指出了个体在生活情境任务要求下，展现主体能动者所需行动的知识、能力、态度之一种“整体”因应互动体系。^[12]经合组织构建的“学习罗盘 2030”，采用“罗盘”的隐喻旨在强调学生需要学会自己在不熟悉的环境中导航，将知识、技能、态度和价值观视为学生自我导航的核心基础，“素养”置于罗盘中央，是知识、技能、态度和价值观的综合概念，强调素养的发展需要调动综合素养，以满足不确定情况下的复杂需求。^[13]芬兰将横贯素养定义为一个由知识、技能、价值观、态度和意志组成的整体，指出素养意味着学生在特定情境下应用知识和技能且受到价值观、态度以及行动意愿的影响，^[14]^[20]由此突出素养的“多元面向”特性在处理情境任务时的必要性。欧盟提出终身学习素养，界定和描述了每项素养所包含的知识、技能和态度，体现出素养有别于知识的复合性，为核心素养的培育和评价提供清晰的要

求。^[15]第二，突出价值观的核心地位。全球气候急剧变化、社会与经济的不稳定以及科技创新带来的变革，使得学生未来面对世界具有不可预测性。在此背景下，许多国家和国际组织提议课程需要培养学生的世界观与价值观，注重引导学生调动认知、社会和情感资源来采取行动，以一种从容、勇敢与开阔的心胸去应对、调和各种冲突与矛盾。正如经合组织发布的《在课程中嵌入价值观与态度：塑造更美好的未来》（*Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*）报告所指出的：态度和价值观支撑着个体的选择，影响个体未来发展，在基础教育课程中嵌入价值观与态度相关的内容，将其与特定学科目标及内容相联系。^[16]联合国教科文组织在《一起重新构想我们的未来：为教育打造新的社会契约》中也重申：课程路径应把社会情感学习与发展对自我的了解相结合，社会情感能力学习将成为人类创造力、道德、判断力，以及应对未来挑战的行动的基础。^[17]不同国家在凸显课程的情感、态度与价值观维度时会受到特定因素影响，包括社会文化传统、国家优先事项、某一特定阶段的社会变革需求等。比如，新加坡作为移民国家，提倡多元价值体系，重视共同价值观的建立，提出的“21世纪素养”框架将“尊重、责任、正义、关怀、适应力与和谐”六种核心价值置于框架的中央，凸显价值观的核心位置。

三是明确核心素养的培育要求。近二十年来，在以核心素养为导向的课程改革持续推动和更新中，各国逐渐明确核心素养的培育要求。第一，细化核心素养的具体表达。这种细化体现在明确核心素养的具体内涵与明确核心素养在课程中的具体表现和发展路径。多国以纵向进阶与横向衔接为原则推动核心素养贯穿各学科、各学段课程，以核心素养为基础研制课程目标、内容与评价标准，明确课程促进核心素养发展的路径。比如，芬兰国家基础教育核心课程方案定义了七大横贯素养的具体内涵，阐述其在各学科、各学段的培育要求，明确素养与学科课程目标、内容与评价标准之间的对应关系，推进横贯素养落实到课程各个方面。第二，以学科实践推动素养落地。学科实践不仅超越了知识授受，强调学生通过实践获取、理解与运用知识，倡导学生在实践

中巩固、建构与创新自己的学科知识，而且在探究学习的基础上进一步强调学科特性与真实问题的解决，指向素养目标的实现。^[18]一些国家对学科实践予以阐述，指导学科实践的实施。新加坡小学科学课程标准在“21世纪素养”导向下，强调科学实践，包括理解科学知识的本质，展示科学的思维方式和行为方式，联系科学、技术、社会和环境^[19]，体现了基础（科学本质）、情境（科学、技术、社会和环境）以及表现（科学的思维方式和行为方式）的三者统一。

（三）课程重点：关注课程的数智化发展

随着数字技术、人工智能等的应用与发展，以数智技术为引擎驱动的教育变革成为趋势。各国和国际组织陆续出台了关于教育应对技术发展的战略文件，为数智时代下的课程改革指明了方向。比如，联合国教科文组织于2023年发布《教育与研究领域生成式人工智能指南》（*Guidance for Generative AI in Education and Research*），阐述了生成式人工智能在教育实践与研究中的实际应用。^[20]澳大利亚发布的《学校中运用生成式人工智能框架》（*Australian Framework for Generative Artificial Intelligence (AI) in Schools*）强调教育中负责任地运用人工智能技术，以促进教与学的质量提升。^[21]法国发布的《2023—2027年教育数字化战略》（*Stratégie du numérique pour l'éducation 2023—2027*）着力推进提升公民数字素养、建立数字技术的“教育社区”等行动。^[22]

1. 目标定位：突出数智素养的发展

课程目标设定方面，以数智素养作为抓手，增强课程目标体系对数智时代人才培养要求的回应。芬兰将信息与通信技术（ICT）素养作为基础教育课程的七大横贯素养之一。^[14]^[23]巴西把信息素养作为基础教育课程“十大核心素养”之一。^[23]澳大利亚将七大共通素养之一的信息与通信技术素养改为数字素养。^[24]可见，数智素养进入课程，成为数智时代人才培养的重要指标。更为重要的是，课程数智化发展是为了培养立足数智时代的人才，立足数智时代的人才特点，并在课程方案中回应新型人才培养目标。

2. 内容设置：充实数智技术相关课程内容

充实适应数智时代发展需要的课程内容，是

确保学生立足数智时代的重要举措。从国际经验来看，具体体现在两方面：一是开设数智技术相关课程。韩国提出在高中开设“人工智能基础”和“人工智能数学”选修课程，其中“人工智能数学”将“人工智能所需的数学概念来理解和应用人工智能”作为内容方向，加强了人工智能与数学学习的衔接。^[25]为迎接以智能化为特征的社会5.0时代到来，日本推动小、初与高三个学段编程教育的改革，规定小学编程教育为必修内容，在高中阶段新设包含编程教育内容的必修课“信息1”，另外设置“信息2”选修课，以便开展有关编程的深入拓展学习。^[26]二是在已有课程中强调数智技术相关内容。新加坡教育部在课程改革中，注重通过中学数学课程学习，培养学生的计算思维，修改初中科学课程大纲以帮助学生更好理解人工智能、新兴科技领域的知识。^[27]

3. 实施优化：以数智技术赋能课程实施

数智技术的使用，一方面推动教学方式的转变，提升教育成效；另一方面增强师生与数智技术的交互，促进学生数智素养的发展。目前，数智技术在课程实施方面的运用主要体现在教科书使用、课堂教学实施与课程方案建设等方面。韩国教育部宣布2025年开始在中小学引入人工智能驱动的教科书，能为不同学生定制个性化学习内容，该计划将逐步扩大，纳入更多年级和科目，强调纸质和数字格式的教科书在学校共存，教师与人工智能助手之间的合作。^[28]

（四）课程设置：增强课程的多样性与选择性

第一，基础课程与专业分化的选修课程相结合，使课程覆盖领域更广与选择性更强。如美国把高中教育作为大学的预备教育的阶段，强调基于学生兴趣、爱好、能力、水平等的专业选择。因此，美国高中阶段课程呈现多类型、多层次的特点：在必修课方面，设置了不同名目和水平的课程，允许学生在一定范围的自由选择和适应不同的能力水平；在选修课方面，有学术性、生活性与职业性选修课程，满足学生多样化的发展方向。^[29]法国普通高中推行业士考试制度改革，普通轨的学生在高二不再分文科方向、科学方向、经济与社会科方向，而是除学习共同课程外，需选择三门专业课程进行学习，到了高三选择两门专业课程（通常在高二选择的三门中选择），这

样使得学生可以根据自己的优势和兴趣选课，增强了学生选课自主权，因为在此之前每个方向的课程是规定的。^[30]

第二，根据学生群体多样性开设课程或提供课程建议，满足学生个性化学习需要。^[31]在澳大利亚课程官网专设“学生多样性”栏目，提供了支持残疾学生与英才学生等学生群体个性化学习的课程建议。^[32]针对英才学生的培育，澳大利亚形成了充实模式与加速模式，开设了充实性课程与拓展性课程，前者注重拓展课程知识的广度，帮助学生应对复杂世界的知识，应用能力、思维能力与态度，后者注重深化知识、理解能力和技能，允许英才学生进行科目加速或年级加速，提前修读课程。^[33]

第三，设置生涯规划类课程，指引学生科学规划发展方向。学生未来深造或就业选择影响课程选择。面对多样化的课程选择，各国加强生涯规划课程的建设，帮助学生了解自身发展情况与需求、获得专业选择的资讯以及发展自主选择能力。韩国在推行高中学分制时，提供系统的职业生涯与学习咨询，把职业生涯咨询、科目选择咨询、科目进修规划咨询、学业管理咨询等有机结合起来，保障学生课程选择权。^[34]英国英格兰的中学主要通过三条路径开设生涯教育课程^[35]：将生涯教育作为一门独立课程，或将生涯教育内容作为“个人、社会、健康、经济”课程的一部分；将生涯教育渗透在其他学科之中，在学科课程中传授与学科相关的生涯教育内容并鼓励学生探索与学科相关的生涯路径；通过课外活动提供生涯教育，如雇主指导、工作体验、模拟面试、生涯对话、生涯展览等。^[36]

（五）课程实施：以跨学科学习推动课程综合化

各国以跨学科学习推进课程综合化，突破学科知识边界，支持学生形成解决综合性问题的能力与创新能力。一是增设跨学科学习模块或主题课程。如芬兰将“多学科学习模块”作为推行“现象教学”的具体展开方式，围绕“现象”将不同主题涉及的学科知识融合在一起^[10]；澳大利亚课程提出“原住民和托雷斯海峡岛民的历史文化”“理解亚洲文化及澳大利亚与亚洲关系”“可持续性”三大跨学科主题，各主题划分出若干个组织性概念，并由这些概念统领着来自各学

习领域相关的内容，由此将不同学习领域的知识以及社会现实联系起来；日本在小学和初中设置“综合学习时间”，要求学生综合运用各学科的观点和思维方式，从各个角度把握广泛的现象，探索现实世界和生活的问题。^[37]德国劳动课程以综合课程的形式出现，通过设计不同的主题将劳动学、社会学、信息技术学、家政学、自然学科、物理、化学等学科知识有效融合，旨在培养学生综合运用各种学科知识，解决社会生产生活中出现的实际问题的能力。^[38]二是基于不同学科整合开设综合性课程。比如，法国将物理和化学两门学科有机整合成“物理—化学”课程，涵盖物质的组织和转化、能源、其转移和转换、运动与相互作用等主题的学习。^[39]美国研制的《下一代科学教育标准》(Next Generation Science Standards)提出科学与工程实践、跨学科概念和学科核心概念相整合的三维学习框架，实现基于科学课程标准的学科整合。巴西采用了学习领域统整多门学科，开设了语言技术与应用、数学与应用、自然科学与应用、人文科学与应用、宗教学五大学习领域，如自然科学与应用领域主要涉及物理、化学与生物学科的知识，在小学和初中阶段开设自然科学与应用课程，讲授物质与能量、生命与进化、地球与宇宙三大主题，在高中阶段，细分为物理、化学和生物学三门学科。^[24]

(六) 课程评价：以多元化评价促进学生学习

各国素养导向的课程改革驱动着课程评价超越只注重基础知识与技能的纸笔测试，丰富评价内容与方式。

一是扩展评价内容，以多元标准作为学生成长的指引。扩展评价内容旨在超越评价标准单一化，推动评价内容从认知维度扩展到情感、态度、价值观、行为等维度，从碎片化知识点扩展到高阶思维与能力，以多元评价标准导向促进学生作为一个完整的人的发展。比如，韩国科学课程明确要求课程评价不仅对科学的基本概念理解进行评价，还要对科学的探究能力、科学态度进行评价，具体包括评价基本概念的理解及其适用能力；评价探究活动能力和将其用于解决日常生活问题的能力；评价对科学的兴趣和价值认识、参与科学学习的积极性、协作性、科学解决问题的态度等。^[40]经合组织面向全球15岁学生的PI-

SA2022测试对创造性思维进行测评，将创造性思维划分为三个方面：生成多样化想法、生成创造性想法以及评估和改进想法，并通过书写表达、口头表达、社会问题解决以及科学问题解决四个方面对创造性思维予以测评。^[41]除此之外，经合组织还面向全球10岁和15岁青少年开展社会与情感能力调查，从任务表现（尽责性）、情绪调节（情绪稳定）、与他人交往（外倾性）、协作能力（宜人性）、开放性（开放性经验）以及复合型能力六个维度进行测评。^[42]

二是综合使用多种评价方式，更全面反映学生的表现。各国探索与开发使用多种评价方式作为纸笔测试的补充，以便更好地反映学生过程性表现，适用于情感、态度、价值观、高阶思维与能力等各种内隐特质的测评。比如，英国威尔士新一轮课程改革中，提出论文、口头报告、实验、项目学习和档案袋、协作任务、实际案例和问题解决的作业等新的评估形式。^[43]美国纽约州成立了由38所高中组成的联盟——“表现性标准协会”，联盟学校要求学生完成不同学科的表现性任务，包括文学分析论文、社会学习的研究论文、科学实验或工程设计的实验室报告以及数学问题解决过程与方法的叙述性报告，个别学校也会增加有关艺术批判、世界语言、实习等方面的表现性任务。^[44]纽约州采用“动态学习地图”这一替代性评价系统，以较低的深度、广度和复杂性来衡量具有认知障碍的学生在英语语言艺术、数学和科学领域的表现。^[45]

三是发挥评价促进教学与学习改进的作用。各国注重在评价过程中调动师生参与评价的积极性，持续关注学生在学习过程中的表现与进展，基于评价信息作出改进教学与学习的决策，以便更好地促进学生学习。比如，日本倡导使用“PDCA”(Plan-Do-Check-Action)循环模式。制订指导计划(P)，执行(D)指导计划进行教育实践，对学生的学习状况、指导计划的实践状况进行检查(C)，在评价基础上进行教学和指导计划的改善，进入新一轮循环(A)。^[46]芬兰与英国都强调学生的自我评价，芬兰对不同学段学生的自评能力建设要求进行阐述，指引学生了解目标、认识自己、有效接受反馈，以自我评价能力作为学习改进与进步的支撑力量^{[14][49]}，英国

苏格兰推出《全学校和社区的可持续学习方法——自我评价与改进框架》(Whole School and Community Approach to Learning for Sustainability-Self-evaluation and Improvement Framework),提出有效自我评价的核心为“向内看、向外看、向前看”,将其作为学校和社区促进可持续发展学习的有效途径。^[47]

二、我国基础教育课程改革的时代背景和战略锚点

第一,信息革命为人类带来了一系列关于知识和学习的挑战,全球信息化发展与数字化转型对未来人才培养的内涵和路径提出了系统要求。因此,我国未来课程改革要顺应技术发展与产业升级的趋势,前瞻性地规划素养内涵和发展路径。一方面,确保培养的学生能够适应并引领未来的社会变革;另一方面,确保育人方式能够与科技进步同步发展。

第二,世界多极化、经济全球化和文化多样化的时代大变局对我国加速推进由人口大国向人才强国的转变提出了新要求。人是教育强国的关键因素,是科技创新的根基,我国未来课程改革应以高素质、创新型人才培养为核心,打好知识、兴趣与品质的基础,服务科技强国的建设,为实现中华民族伟大复兴奠定坚实的人才基础。

第三,教育强国自身建设对改革创新机制驱动、健康教育生态构建,以及科学人才观、成才观和教育观树立提出加速要求。党的十八大以来,我国课程改革取得巨大成就,但在引发教育系统、生态和理念的深度变革上力不从心,素质教育落地难、“应试教育”色彩浓、科学实验和艺体课程开设不足、课程负担过载、学生学习被动等问题长期存在。未来课程改革需要为加快扭转教育功利化服务,落实新时代教育评价改革总体要求,在体制、机制和系统变革上发力。

当前教育面临全球化和本土化、创新发展和传统继承、素养培育和知识筑基等一系列张力,我国基础教育课程改革必须要立足中国、布局未来、放眼世界。为此,本文把握中国教育现实问题和国家发展需要,从服务两个大局出发,以国际比较研究的方法,了解世界课程改革动态,拓宽课程建设与发展基础理论研究的认识和视野,

从对教育发达国家、近似发展阶段国家和文化同源国家的课程经验比较研究中为中国课程改革提供方案,从而在提高我国教育国际竞争力和影响力的同时,构建具有中国特色、中国风格、中国气派的自主课程体系。

三、对我国课程改革的启示

(一) 以课程改革服务中华民族伟大复兴的教育使命

课程改革是通向未来教育之路的关键。从国际经验来看,各国或区域积极推进课程改革以培养面向未来的人才来服务国家或区域发展的战略需要。习近平总书记在2018年全国教育大会上提出要坚持把服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命。^[48]我国的人才培养需牢牢锚定“为党育人、为国育才”,培养拥护中国共产党领导和我国社会主义制度的、担当民族复兴大任的时代新人;我国课程改革要牢牢把握中华民族伟大复兴这一前进方向和最终目标。对此,需要把握如下两个方面。第一,着眼未来,立足实际,融通中外。课程改革既要坚持将“为全面建成社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴奠定人才基础”作为改革方向,也要积极回应全球化、经济快速发展与技术变革等时代主题。针对我国课程改革存在的问题,借鉴和吸收国外先进经验的同时,也要注意国际经验与我国国情与办学实际的适切性并进行本土化改造。第二,坚持立德树人在课程体系中的首要位置,将培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人作为课程改革核心,持续推进课程设置与实施落实“五育融合”,促进学生全面发展,获得幸福生活、健康生活的能力。

(二) 持续以核心素养的培育强化课程育人导向

我国课程改革注重强化课程育人导向,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。^[49]前言³从国际课程改革经验来看,以核心素养发展为目标的课程改革基本趋势并未改变。对此,我国应在坚持并深化素养导向的课程改革的同时,进一步推动核心素养落地,增强课程育人

的效果。第一，促进核心素养在课程中的横纵式贯通。课程方案与课程标准应细化核心素养在各学段、各学科课程中的具体表现与培育要求。横向，明确核心素养与同一学科的不同模块、不同学科内容的关联，增强课程的综合性，促进学生综合运用知识解决问题，进一步强化课程协同育人功能。纵向，规划核心素养在不同学段的具体表现与培育要求，连接不同学段的课程目标与内容，加强核心素养与学生所处不同发展阶段及其生活环境的联系，使学生逐步具备胜任个人或社会行动所需的知识、能力、态度、品格与价值观。第二，强调社会主义核心价值观的核心地位。核心素养是关于学生知识、技能、情感、态度与价值观等多方面要求的结合体。^{[11][29]}在核心素养的培育中，有必要加强对情感、态度与价值观的关注，尤其突出社会主义核心价值观对学生思想观念的引领作用，明确核心价值观在学科课程中的具体表达，推进核心价值观融入与渗透学科问题情境与任务，导正重知识与能力，忽略情感、态度与价值观的偏见^[12]，强化核心价值观育人效果，引导学生坚定理想信念。第三，加强素养导向课程的设置与实施指导。课程方案与课程标准需要进一步阐明以核心素养为导向的课程内容设置、教学策略、评价方法与标准并提供实施指引，缩小课程方案与课程标准中“预期”的素养导向课程与教学现场中“正式实施”的素养导向课程之间的落差。

（三）以数智素养的课程融入支持数智人才培养

在数智化浪潮加速演进的背景下，各国持续推进教育数智化发展，数字化、人工智能融合教育成为潜在教育改革发力点。然而，现实面临着“专门课程难以承载学生数字素养全面提升的需求、数字素养学科融合刚刚起步水平较低”等问题^[50]，我国的课程改革有必要进一步深化和推进数智素养教育融入课程，推动数智化人才的培育，注重人才的科技创新能力，在时代中引领全球课程发展。第一，将数智素养作为核心素养的关键维度之一，为数智人才培养提供指引。在明确数智素养内涵与构成的基础上，推动数智素养与现有素养框架相融合，分学段细化数智素养的具体表达，确保数智素养的培育贯穿各个学段，

实现不同学段数智素养教育一体化。第二，推动数智素养教育进课程。从现有的课程体系看，我国义务教育阶段主要通过“信息科技”课程、高中阶段主要通过“信息技术”课程培养学生的数智素养。各国已开设数智素养课程，在不同学科课程中加强数智素养教育，增强运用数智素养解决现实问题的能力。我国既需要以数智素养框架为引领深化现有“信息科技”“信息技术”课程内容，更新与丰富与当代数智技术相关的课程内容，也需要在各学科课程中纳入数智素养教育相关内容，如在数学课程中加强计算思维的培育，在科学课程中运用数智技术促进科学原理的理解与科学精神的形成，在道德与法治课程中对技术伦理相关问题展开探讨等。第三，推动数智技术赋能课程实施。进一步推进数字化教材建设，促进教材与师生之间的个性化互动，探索数字技术与人工智能技术赋能的教学模式与方法，如翻转课堂、人机协同课堂教学、游戏化学习等。借助数智技术动态收集学习数据并进行精准全面学情诊断，着重评价高阶认知能力和非认知学习成果。

（四）以多元灵活的课程促进教育的丰富与包容

课程多样化是基础教育多样化的关键。探索落实与开足多元灵活的课程，为学生提供个性化、多元化的学习路径，培养专业水平高的多样化人才，有效地促进教育的丰富与包容，服务社会和经济的发展。第一，强化共同基础课程并提供多种层次、类别丰富的选择性课程。共同基础课程面向所有学生，遵循全面发展与发展核心素养的需要，为学生打牢知识、能力与价值观的基础。选择性课程应适应学生差异化发展。部分学校的选择性课程设置出现随意化与功利化的现象，如虽然课程门类繁多，但碎片化和低层次的课程比较普遍，或者对应试性课程实行全科全开，而与高考关系不大的课程无法进入选课范围等^[51]，使得选择性课程的设置难以服务学生个性化需求。在设置选择性课程过程中，应考虑学生差异化的兴趣领域与能力水平以及逐步发展的课程需要，设置层次丰富、类别丰富的课程并注重各门课程的合理编排与组织，让不同水平与兴趣的学生选择到适合自身成长的课程并在课程学

习中扩展与深化所学内容。

第二，探索指向拔尖创新人才培养的课程类型与课程实施模式。拔尖创新人才是建设创新型国家、实现高水平科技自主自强的关键人才支撑。基础教育承担拔尖创新人才早期培养的重任，需要把握课程这一关键点促进大中小学拔尖创新人才一体化培养。设置对接学生兴趣志向和高校学科专业、具有难度梯度的多样化课程，允许更多学生基于课程学习逐步拓展学习内容、积累专业能力与开发创新潜力，致力让每位学生可以成才，拔尖创新人才脱颖而出。^[52]增强课程实施的灵活性，满足具有学科专长、创新潜质的优秀学生超前或加速学习的需要。

第三，推动生涯教育与职业教育进课程，推动普职融通，支持学生探索多种成才可能。为推动我国人才未来的职业规划，有必要建立并落实贯穿小学、初中与高中阶段的生涯教育课程体系，将生涯教育融入学科课程教学、校园文化活动、校外实践项目等，培养学生的生涯选择与规划能力；同时，加强与企业、职业院校的合作，通过课程选修与项目实践等方式让学生通过职业体验，建立职业兴趣并探索职业专长。另外，长期以来我国高中阶段实行普职分离的“双轨制”，然而由于我国高考制度的特殊性，普职分离在实施过程中一直存在各种现实问题，例如，加剧了义务教育阶段的学习竞争，中等职业学校面临管理难等困境。^[53]为适应信息社会对人才的新要求，世界多国都加强了普通教育与职业教育的融合与沟通，我国也有必要推动普职课程资源共享、教学模式协同，以探索实践性强、指向生活实际问题解决的课程体系构建。近年来，我国部分地方已经进行了普职融通课程改革的实践探索，但依然面临着较大的现实障碍，有待进一步深化探索改革。

（五）以跨学科学习助力复合型创新人才的培育

在新一轮科技革命的重要关头，复合型创新人才是支撑本国科技竞争力提升的重要力量。科技的创新、突破与发展需要多学科的交叉、融合。跨学科学习注重突破学科界限，寻求不同学科知识与现实生活融通，有助于拓展学生思维视野、激发创新灵感，获取新思想、新知识、新素

养和新品质，成长为复合型创新人才。此外，为解决课程滞后而引入符合时代需要的课程内容，可能会导致课程超载，而国际经验表明引入跨学科、跨课程的课程是解决这一问题的可行路径。我国课程方案对跨学科学习的实施作出明确规定，“原则上，各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”^{[49]¹¹}。然而，现实存在着“将跨学科主题课程教学与分科课程教学相对立，用跨学科主题教学取代学科教学”的倾向，部分教师不清楚跨学科学习的开展过程和应采取的教学方式，跨学科学习实施质量与效果亟待提升。^[54]对此，需要把握三方面要点。第一，循序渐进推进跨学科学习，注重引导教育工作者正确看待分科学习与跨学科学习。芬兰课程改革就曾引发国际与本国公众产生“现象教学”或“多学科学习模块”的推行就意味着放弃分科学习等错误认识。这启发我们在推进跨学科课程改革时不应彻底颠覆现有课程体系，而应在平和稳定基调上，结合国际国内形势发展的需要，循序渐进地展开改革。^[55]第二，进一步丰富跨学科学习实践模式。继续坚持推进跨学科主题学习，探索通过开设综合性课程、跨学科学习模块与跨学科课外服务项目等方式，在学科交叉融合中重新组织不同学科内容、目标、技能、价值等，支持学生批判性思维、解决问题能力及创造力的发展；同时以学科实践推动素养的落地。第三，加强对跨学科学习的指导。目前，部分教师跨学科教学能力较弱^[56]，“拼盘式传授”与“假探究”等教学实践影响着学生跨学科学习成效^[54]，有必要明确跨学科学习的标准，为教师开展高质量的跨学科学习提供指引。可参考美国《下一代科学教育标准》、澳大利亚跨学科主题的设置，研制跨学科课程标准或实践指南，提供有关设计与实施跨学科学习的相关建议，给出具体的原理、模式、方法和案例，促进跨学科学习有效落地。

（六）以评价多样化支持课程育人质量提升

我国《基础教育课程教学改革深化行动方案》提出“教学评价牵引行动”，明确指出“发挥评价的导向、诊断、反馈作用，丰富创新评价手段，注重过程性评价，实现以评促教、以评促学，促进学生全面发展”。^[57]推进评价多样化，以多元化评价标准导向学生全面发展，采用多种

评价方式提供多个证据来源，便于师生诊断学情并改进教与学，一定程度上有助于推动“教学评价牵引行动”的落实与深化。具体而言，需要关注如下三点。第一，拓宽评价内容，容纳多个评价指标，从多个维度评价学生的学习，为学生德智体美劳全面发展服务，不仅评价学科知识的掌握，也要评价批判性思维、问题解决能力、创造力与创新性思维等高阶思维与能力，以及在情感、态度与价值观方面的表现。第二，采用多重评价方式，不将标准化测试作为评价学生发展和教学有效性的唯一方式，综合运用表现性评价、档案袋评价、自我评价、同伴评价等方式为教与学的改进提供多个证据来源，设计真实、复杂的情境评价任务以引出和衡量学生完成任务时所表现出来的高阶思维与能力、情感、态度与价值观等。第三，探索技术赋能型评价的开发与运用。曾任美国教育测量学会主席的班尼特（Bennett）曾将“以技术为依托”作为未来教育测量可能发生变化之一，技术支持下的评价能够对传统评价方法无法测量的新的学力进行测试，使人们收集和分析在线学习“大数据”成为可能。^[58]技术能够拓展与深化评价手段的适用性，有必要推进技术赋能型评价，如利用技术全程跟踪学生学习表现变化，为每位学生提供个性化诊断与反馈，为师生提供更为详细的评价信息；设置更加真实和丰富的问题情境，更有效地测评学生高阶思维与能力等。

参考文献：

- [1] Australia Curriculum. Cross-curriculum priorities [EB/OL]. (2024-08-15) [2025-03-31]. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/cross-curriculum-priorities>.
- [2] Ministry of Education, Singapore. Desired outcomes of education [EB/OL]. (2023-09-20) [2024-08-15]. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes>.
- [3] 顾娟, 彭正梅. 用教育 4.0 推进工业 4.0: 德国教育 2030 战略考察 [J]. 外国教育研究, 2019 (4): 119.
- [4] Kultusminister Konferenz. Bildung in der digitalen Welt [EB/OL]. (2016-12-08) [2024-08-02]. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- [5] 黄小英, 魏晓, 陈茂清, 等. 日本实现“社会 5.0”的科技创新政策梳理及其对中国未来社会发展的启示 [J]. 科技管理研究, 2024 (4): 44.
- [6] 総合科学技術・イノベーション会議. Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ [EB/OL]. (2022-06-02) [2024-08-02]. https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyoukujinzai/saishu_print.pdf.
- [7] FADEL C, BIALIK M, TRILLING, B Four-dimensional education: the competencies learners need to succeed [R]. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015: 43.
- [8] 杨惠雯. 核心素养的谱系学考察: 基于 OECD 的分析与反思 [J]. 比较教育研究, 2019 (2): 57.
- [9] 文部科学省. 社会に開かれた教育課程(これから の教育課程の理念) [EB/OL]. (2019-06-19) [2024-08-05]. https://www.mext.go.jp/content/1421692_4.pdf.
- [10] 李艳, 李家成. 芬兰现象教学的外在特征与内在机理 [J]. 比较教育研究, 2022 (12): 62-70.
- [11] 林崇德. 21 世纪学生发展核心素养研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2016.
- [12] 蔡清田. 核心素养的学理基础与教育培养 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018 (1): 45.
- [13] OECD. Learning compass 2030 concept note [Z]. Paris: OECD, 2019: 7.
- [14] Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet [Z]. Helsinki: Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2016.
- [15] European Commission. Key competences for lifelong learning [Z]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019: 5.
- [16] OECD. Embedding values and attitudes in curriculum [R]. Paris: OECD Publishing, 2021: 10, 48.
- [17] 联合国教育、科学及文化组织. 一起重新构想我们的未来: 为教育打造新的社会契约 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2022: 68, 20.
- [18] 崔允漷, 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.
- [19] Ministry of Education. Science teaching & learning syllabus—primary three to six standard/foundation [EB/OL]. (2024-08-04) [2025-01-27]. https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/syllabus/primary-science-syllabus-2023_may24.pdf.
- [20] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Guidance for generative AI in education and research [Z]. Paris: United Nations Educational,

- Scientific and Cultural Organization, 2023.
- [21] Department of Education. Australian framework for generative artificial intelligence (AI) in schools [Z]. Canberra: Department of Education, 2023: 3.
- [22] Ministère de l' éducation nationale et da la Jeunesse. Stratégie du numérique pour l' éducation 2023-2027: Lavision stratégique d'une pditi que publique partagée [Z]. Paris: Ministère del'éducat ion nationale et da la Jenuneesse, 2023:15.
- [23] 胡昳昀, 秦毛毛. 巴西基于学生核心素养的课程改革研究 [J]. 比较教育研究, 2021 (6): 75-76.
- [24] Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. General capabilities [EB/OL]. (2024-08-04) [2025-04-28]. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/general-capabilities>.
- [25] 安彦斌. 从韩国高中“人工智能数学”课程看高中数学课程与人工智能教育的衔接 [J]. 数学教育学报, 2022 (5): 37.
- [26] 边家胜, 董玉琦. Society 5.0 时代日本教育信息化的变革与借鉴 [J]. 远程教育杂志, 2020 (6): 33-34.
- [27] 陈雪芬, 蔡瑞琼. 为生活而学习: 新加坡基础教育改革新动向 [J]. 比较教育研究, 2021 (5): 48.
- [28] 唐科莉. 韩国“人工智能赋能数字教科书” [J]. 上海教育, 2024 (20): 15.
- [29] 李天鹰, 杨锐. 美国普通高中多样化发展的经验与启示 [J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2019 (3): 158.
- [30] 何珊云, 周子玥. 法国普通高中课程多样化改革: 国家方案与学校行动 [J]. 全球教育展望, 2020 (11): 21-41.
- [31] Department of Education, Skills and Employment. Alice Springs (Mparntwe) education declaration [Z]. Canberra: Department of Education, Skills and Employment, 2019: 5.
- [32] Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Student diversity [EB/OL]. (2024-08-04) [2025-03-31]. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/student-diversity>.
- [33] 姚林. 澳大利亚英才教育的历史、实践与经验 [J]. 全球教育展望, 2021 (9): 86.
- [34] 李秀珍. 韩国职业生涯教育保障体系及特点分析 [J]. 比较教育研究, 2020 (12): 80.
- [35] 张蔚然. 英美两国中学阶段生涯教育的比较研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2020: 147-154.
- [36] The Careers & Enterprise Company. What works in careers and enterprise activities [Z]. London: Careers & Enterprise Company, 2016: 11.
- [37] 文部科学省. [総合的な学習の時間編] 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 [EB/OL]. (2019-03-18) [2024-08-02]. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_012.pdf.
- [38] 任平, 贺阳. 从“劳作学校”到“普职融合”: 德国劳动教育课程建设的价值嬗变、特征与启示 [J]. 全球教育展望, 2020 (10): 122.
- [39] Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Programme de physique-chimie de terminale générale [EB/OL]. (2019-08-08) [2024-08-05]. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe249_annexe_1158929.pdf.
- [40] 金京泽. 指向创意融合型人才培育的韩国科学课程探究 [J]. 比较教育学报, 2022 (4): 153.
- [41] OECD. PISA 2022 assessment and analytical framework [R]. Paris: OECD Publishing, 150, 152.
- [42] OECD. Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills [Z]. Paris: OECD, 2019: 43-45.
- [43] 吕杰昕, 朱慧云. 系统性改革: 未来威尔士基础教育的蓝图设计 [J]. 比较教育学报, 2021 (6): 27.
- [44] New York Performance Standards Consortium. About performance assessment [EB/OL]. (2020-11-13) [2024-08-04]. <https://www.performanceassessment.org/howitworks>.
- [45] New York State Department of Education. New York state alternate assessment [EB/OL]. (2021-07-31) [2024-08-04]. <https://www.nysesd.gov/state-assessment/new-york-state-alternate-assessment>.
- [46] 文部科学省. カリキュラム・マネジメント [EB/OL]. (2020-01-28) [2024-08-02]. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_02.pdf.
- [47] Education Scotland. Whole school and community approach to learning for sustainability self-evaluation and improvement framework [EB/OL]. (2016-05-24) [2024-08-02]. <https://education.gov.scot/media/us-dd0j0b/frwk11-lfs-framework.pdf>.
- [48] 中华人民共和国中央人民政府. 习近平出席全国教育大会并发表重要讲话 [EB/OL]. (2018-09-10) [2024-08-03]. https://www.gov.cn/xinwen/2018-09-10/content_5875451.htm.

- 09/10/content_5320835.htm.
- [49] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [50] 魏铁娜. 学生数字素养培养的全球经验与校本路径 [J]. 中小学管理, 2024 (5): 23-24.
- [51] 庞君芳, 任学宝. 选择性课程的改革: 背景、意义及实践向度 [J]. 中国教育学刊, 2022 (2): 75.
- [52] 王烽. 拔尖创新人才一体化培养的五个着力点 [J]. 中小学管理, 2024 (7): 32.
- [53] 常宝宁. 高中阶段普职课程融通研究 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (3): 39.
- [54] 任学宝. 跨学科主题教学的内涵、困境与突破 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (4): 61.
- [55] 于国文, 曹一鸣. 跨学科教学研究: 以芬兰现象教
- 学为例 [J]. 外国中小学教育, 2017 (7): 60.
- [56] 李臣之, 梁舒婷. 跨学科教学力: 撬动新课程改革的阿基米德点 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2023 (2): 65.
- [57] 中华人民共和国教育部. 教育部办公厅关于印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》的通知 [EB/OL]. (2023-05-26) [2024-08-04]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjgk/202306/t20230601_1062380.html.
- [58] RANDY E BENNETT. 教育测量的未来趋势 [J]. 教育测量与评价, 2019 (3): 4.

(责任编辑: 刘启迪)

International Trend of Curriculum Reform and Its Enlightenment

Song Huan, Lin Min

Abstract: With China entering a new stage of high-quality development, basic education has also entered a new period of “improving quality in an all-round way”, so it’s necessary to find a position under global curriculum reform and grasp the future direction of curriculum reform in the task of realizing modernization. By analyzing the core issues of the basic education curriculum reform in the Organization for Economic Cooperation and Development, UNESCO, the European Union, the United States, Australia, Finland and Japan, such as curriculum orientation, objective, content, implementation and evaluation, this article presents the trend of the global basic education curriculum reform and provides international experience for the revision of China’s curriculum program, so as to improve the quality of China’s basic education curriculum, enhance the international competitiveness and influence of education in China, and construct an independent curriculum system with Chinese characteristics.

Key words: curriculum reform; international experience; core competency; curriculum trend