

迈向“核心素养”：新中国成立70年基础教育课程改革的逻辑旨归*

徐 洁

[摘 要]新中国成立70年以来，我国基础教育课程改革在顺应政治经济发展进程中不断推进，并且在不同历史时期呈现出不同的改革特点。通过对70年来改革内容的梳理与分析，能够清晰寻索出一条基础教育课程改革的逻辑脉络，亦即“在国家格局中彰显个体生活”，它具体体现在课程改革目标、内容、实施以及评价等多个层面。以21世纪为临界点，此前的课程改革更加注重集体需求、学科课程、知识传输与甄选性竞争，此后的课程改革则更加注重个性发展、经验课程、自主探究与发展性培育。以核心素养为基点的新一轮课程改革在继承“国家意志”的基础上凸显了新时代个体发展的“个性化特色”，顺应了新时代深化素质教育的内在需求，契合了70年来基础教育课程改革的历史发展趋势。

[关键词]核心素养；课程改革；基础教育；历史逻辑

[中图分类号]G40 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1009-718X(2020)01-0012-06

一、历史语境的在场：基础教育课程改革的脉络爬梳

依循于新中国成立70年不同历史时期的课程改革政策与价值取向，我们将基础教育课程改革主要分为六个阶段。这六个阶段既彰显了课程改革在国际借鉴进程中的艰难旅程，也显示了课程改革在自主探索过程中的坚毅不屈。通过对70年改革历程的爬梳，我们可以端详出新中国成立以来我国基础教育课程改革的逻辑理路，也能够窥视出新时代新一轮基础教育课程改革的“核心素养”指向。

(一) 彷徨模仿时期（1949—1956年）：“师学苏联”

新中国成立初期，课程与教学领域百废待兴，

学习和借鉴苏联教育经验成为新中国教育建设的主要方向。自1950年起，我国教育领域大量引进苏联教学理论、教学大纲和教科书，并且以之直接指导我国课程与教学改革实践，教育部也据此先后颁发了《小学教学计划》《中小教学计划(草案)》等多个教学计划，开设了种类齐全的各门学科课程，发行中小学教科书，并且对课时与学制作出了具体规定。总体而言，“师学苏联”是这一时期课程改革的主流指导思想，它具体体现为模仿和套用苏联的教学计划、教学大纲、课程结构和科目设置，移植苏联中央集权式的课程管理政策，统一全国中小学的教学计划、教学大纲、教材、课程表以及教学进度，重视学科体系与课程体系的系统完整性。在此境遇下，掌握具有鲜明共产主义倾向的基础知识与

徐 洁 杭州师范大学教育学院 讲师 311121

*本文为杭州师范大学教育学院省优势特色学科培育项目“教育伦理的历史逻辑、理论逻辑与实践逻辑研究”(18JYXK003)的阶段性成果。

基本技能是这一时期课程改革的重要目标。

（二）自主探索时期（1957—1965年）：“课程大革命”

一方面基于生搬硬套苏联课程与教学模式引发诸多教育问题，另一方面基于中苏关系恶化的政治现实，我国基础教育课程改革自20世纪50年代中期以后逐渐有意识地摆脱苏联模式的影响，自主探索具有中国本土特色的课程改革体系。在“左倾”思想和“大跃进”运动的影响下，“课程大革命”成为这一时期的课改主流。在此境遇下，课程管理权力得到一定程度的下放，学制和课时被大幅缩短，学科课程和教材也被大幅精简，生产劳动教育和思想政治教育受到高度重视。^[1]由此，快速培育具有生产能力的劳动者成为这一时期课改的重要目标。诚然，此次课程改革对于摆脱苏联单一课程结构影响具有促进作用，提高了人们的生产能力与技术素养。但是，大跃进式的“课程革命”势必影响中小学的教学质量，制约学生对科学知识的系统掌握，并且“课程大革命”所蕴隐的“意志主义”改革模式无疑是对课程改革科学规律的直接性背离。

（三）恢复重建时期（1977—1985年）：“初步建立基础教育课程体系”

“十年文革”对教育秩序产生了极大的负面影响，基础教育课程改革也陷入瘫痪边缘。为了尽快恢复教育秩序，保障社会主义建设的人才供给，教育部自改革开放以后相继采取了一系列行之有效的基础教育课程改革措施，颁发了《全日制十年之中小学教学计划试行草案》《中小学各学科的教学大纲（试行草案）》等多个重要文件。新一轮的课程改革措施明确了国家关于基础教育课程的规范管理权，规定了全日制中小学的学制与课程类目，颁发了全国统一的教学计划、教学大纲和通用教材，初步建立起基础教育课程体系。整体而言，此次课程改革紧密结合国家政治经济发展需求，强调在培育学生思想政治素养的同时，凸显教师、课堂与教科书在课程教学中的主导作用，不断夯实学生的基础知识与基本技能，由此培育出能够服务于无产阶级政治经济需求的科学技术人才。

（四）持续深入时期（1986—1998年）：“穿梭于义务教育之间”

为了进一步深化教育改革与发展，第六次全国人大四次会议于1986年通过了《中华人民共和国义务教育法》，它标志着我国普及义务教育制度的建立，基础教育课程也随之进行了适当的改革与调整，改革目标在于培育德智体美等全面发展的社会主义建设人才。基于此，国家教委于1988年颁发《义务教育全日制小学、初级中学教学计划（试行草案）》和24个学科的教学大纲，由此将小学课程与初中课程统一设计，并将课程计划中的课程表分为“六三制”和“五四制”两类。^[2]其中，还对学科课程与活动课程进行了具体划分，由此突破了改革开放初期课程设置的大一统与学科固化局面。1992年，国家教委首次将“教学计划”改为“课程计划”，并将1988年教学计划更名为《九年义务教育全日制小学、初级中小学课程计划（试行）》，拓展了思想政治教育的内涵，明确了“义务教育—普通高中”两级课程体系，适当增加了音体美类和劳动技术类的课程比例，并且在教学方式与教材建设中更加灵活多样。但是，从总体上看，这一时期的课程建设还存在课程知识“繁难偏旧”、课程门类过多、教学方式单一、课程评价滞后等诸多问题。

（五）转型发展时期（1999—2013年）：“全面推进素质教育”

为了适应21世纪个性化发展、终身学习和国际竞争的需求，中共中央、国务院于1999年颁发了《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》，由此开启了素质教育的伟大征程和课程改革的转型发展。同年6月，教育部又出台了《基础教育课程改革纲要（试行）》，它要求以培育新世纪高素质社会主义新人为旨向，以“三维目标”为聚焦点，实行“国家课程—地方课程—校本课程”三级课程管理体制，凸显课程结构的综合性、均衡性与选择性，加强课程内容与学生生活、现代社会以及科技发展的联系，倡导探究式教学与合作式学习，强调教材建设的科学性、时代性与生活性，注重学生的个体生活经验。总而言之，这一

次课程改革是全面推进素质教育的关键举措，它在本质上是一种课程价值的变革，因为它重构了课程典范、创新了课程理念、发展了课程体制、再生了课程文化。^[3]这一轮课程改革更加注重课程的多元性、经验性、建构性与实践性，它紧密贴近生活、贴近学生个体，故而呈现出较强的人文关怀意蕴。

（六）改革深化时期（2014年至今）：“核心素养时代”

为了适应基础教育内涵发展与现代化建设的时代要求，同时也为了解决学生社会责任感与创新实践能力薄弱问题，教育部于2014年颁发了《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》，由此揭开了深化基础教育课程改革的序幕。该文件指出：“研究提出各学段学生发展核心素养体系，明确学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力，突出强调个人修养、社会关爱、家国情怀，更加注重自主发展、合作参与、创新实践。”要求通过研制学生发展核心素养体系来调整和修正课程方案和课程标准，改善与优化中小学相关学科教材，并提炼出基于不同学科的核心素养。在此意义上，学生发展核心素养是统筹新时代课程标准、教材建设、课堂教学、课程评价等各个环节的中心枢纽，也是破解“重智轻德”、“唯成绩论”以及学科割裂等实践问题的关键线索，这也就标志着课程改革开始进入“核心素养时代”。

二、“国家记忆中的个体想象”：基础教育课程改革的历史逻辑

回顾新中国成立70年来基础教育课程改革的历史脉络，我们能够清晰领略到课程改革的艰辛与不易，也能够深刻感悟到课程改革的进步与发展。总体上而言，改革开放以前，基础教育课程改革主要是在模仿苏联和自主探索中艰难前行，改革体现了鲜明的政治取向与国家意志，重视学科知识的单向度灌输，强调课程评价的竞争性 with 筛选性，与个体经验与生活相关的改革内容与方法“被淹没于总体性的国家记忆之中”。改革开放以后，课程改革在服务政治建设的同时也增加了服务经济发展的价

值期待，这对于消解“完全国家取向”的课程改革体制与结构具有重要的历史性意义，课程改革中的个体性因素开始萌芽，课程改革与课程建设开始走向正规化与科学化。直至90年代末以后，“经验、生活、探究、生成”等个体个性化发展的因素开始完全进入课程改革的视野，由此引起改革目标、内容、实施以及评价方法等一系列要素的变革。在此境遇下，如何在“国家记忆中想象个体的经验性生活”已然成为课程改革的逻辑必然，而核心素养正是对这一“逻辑必然”的最新诠释。

（一）集体与个体：循于“社会主义建设者——核心素养”的课程目标

课程目标致力于回答课程改革“为谁培养人”和“培养什么样的人”的问题。历史地看，我国课程改革目标自新中国成立以来几经轮换，在政治经济发展进程中呈现出与之相适切的“面孔”，由此体现出集体本位与个体本位的交织与融合。在新中国成立之初，基础教育课程改革的目标在于，用马克思主义基本理论、毛泽东思想和普通文化知识教育青少年学生，使之成为合格的社会主义建设者和接班人。基于此，思想性与政治性是统摄中小学课程改革的首要属性，服务集体、贡献国家是基础教育的重要价值取向。这在新中国成立初期无疑具有充分的必然性与合理性。改革开放特别是市场经济体制确立以后，课程改革的目标在于提高国民素质，为经济社会建设培育有社会主义觉悟的劳动后备力量，^[4]同时也要为学生全面、丰富、个性化的发展留有充足的时间与空间。课程改革的目标维度开始多元化，强调在关注政治属性的同时体现一定的经济发展属性，甚至出现个性化发展的萌芽。进入21世纪以后，素质教育引领下的课程改革进一步释放改革的个体属性。课程改革的目标在于使学生具有爱国情怀和集体主义精神的同时，培育学生的社会责任感、创新精神、实践能力，使之具有健壮的体魄和健康的审美情趣，继而成为自由全面发展的一代新人。这一课程目标是对新时代立德树人任务的潜在呈示，它集中体现为中国学生发展的核心素养。在此意义上，核心素养是深化素质教育最

为直接的表现，这也使得基础教育课程改革的人本功能被完全释放出来。

（二）学科与生活：循于“基础知识与技能——经验性课程”的课程内容

新中国成立以后，由于受到苏联“凯洛夫教育学”的影响，我国基础教育课程改革在课程内容上强调系统性、学科化地学习基础知识与基本技能，音乐、体育、美术等与生活经验相关的课程处于被忽视的状态。在此境遇下，“切实加强基础知识的教学和基本技能的训练”是中小学教育的主要任务，这就要求有严格的教学大纲、系统化的教科书以及繁重的课程科目和教学课时。诚然，学科化的课程内容有助于系统学习科学知识，但它也必然伴随着枯燥、繁冗、认知割裂与远离生活等问题。虽然“大跃进”期间曾经一度精简课程与缩短学制，倡导劳动技术教育，但也是基于“革命”的特殊需求。改革开放以后，教育部颁发了《全日制十年制中小学教学计划(试行草案)》，加大了对教学时间和课程总量的要求，“注意到基础知识的选择、智力的启迪和能力的培养，其主要缺点是‘深、难、重’”^[9]。直至90年代末期，强调系统性地掌握基础知识和技能才真正引起人们的反思与质疑，音乐、体育、美术、综合实践活动、劳动技术教育等经验性、生活性的课程内容开始被纳入课程改革的视野。在此境遇下，虽然以学科化的方式学习基础知识与基本技能仍然是课程内容的重要载体，但是相较于以往，课程内容选择更加凸显灵活性和选择性，并且有意识地将综合课程、选修课程、活动课程等与生活经验有关的课程内容有机地融合起来。^[10]学生选择课程内容的弹性与空间越来越大，课程内容的个性化程度和生活化水平也越来越高。

（三）传输与引导：循于“课堂讲授——探究式教学”的课程实施

教师教学是课程实施的关键环节，也是推进和深化课程改革的重要依托。新中国成立之初，为了尽快促使中小学生学习掌握学科知识，我国在模仿苏联教学方法的过程中提出了“教师中心—课堂中心—知识中心”的课程实施模式。这一模式注重知识传

输与课堂讲授，强调教师在课堂教学过程中的主导地位，它虽然有助于学生系统且高效地学习学科知识，但是同时也具有程序性强、教条性强以及灵活性不足等问题，^[11]学生在知识传输过程中处于一种机械性的被动状态，固定的教学场地与呆板的教学方法很难让学生体验到学习的乐趣。改革开放以后，各种国外教学方法（例如德国的范例教学法、美国的程序教学法、批判—设计教学法等）传入国内，大幅改进了传统的课堂讲授教学方式。有学者统计，自1979年至90年代初，学界改进谈话法，练习法、复习法等常用的传统教学方法共16种，构建各个学科的新教学方法总计共138种。^[12]即便如此，传统知识传输的课程实施模式依然处于主导地位。进入21世纪以后，素质教育的推进引发了课程实施方式的极大变革，以自主探究、交往合作、自主发现为主题的引导式教学是21世纪课程改革的显著标志，如何在信息技术的介入下引导学生创新意识与实践能力的培育成为课程实施的重要着力点。由此，课程实施方式开始由讲授主导型逐步转向为探究主导型，由教师中心转向学生中心，由知识中心转为素养中心。^[13]

（四）竞争与培养：循于“甄选性功能——发展性功能”的课程评价

新中国成立之初，由于国内教育资源的缺乏以及对高素质人才的迫切需求，课程改革的一项重要任务在于为社会主义建设培养大量的建设者与接班人，在此意义上，甄别和选拔优秀人才也就成为课程评价的重要方向。基于此，新中国成立之初课程评价与教育评价在功能上是重叠交叉的，并且功能较为单一，亦即评价受教育者对社会主义意识形态和辩证唯物主义世界观的掌握状况，以及对基础知识与基本技能的学习状况。^[14]与此同时，当时的课程评价形式也主要以考试为主，缺乏对课程实施过程的动态性与跟踪性测评，由此使得课程评价在性质上是竞争性的，在目的上是甄别与选拔性的，在方法上是机械单一的。改革开放以后，以竞争性为基调的期末考试、中高考以及日常考试仍然是课程评价的基本方式，它试图借助于机械性、客观化的

纸笔测试了解学生的学习情况,并且通过等级性的分数体系将受教育者区分开来,以此作为筛选优秀者的标准与根据。在此意义上,课程评价的功能是单向度的、不全面的,它忽略了评价的激励价值、发展价值以及培育价值。就其本质而言,这是一种以“应试教育”为基石的功利主义课程评价方式。90年代以后,“素质教育需要寻求评价观念与评价体制的根本转型:走向人性化的课程评价”^[11]。以素质教育为旨向的课程评价开始关注评价的育人价值与培养意涵,“改变课程评价过于强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能”^[12],亦即强调建构基于学生发展过程与结果的综合性课程评价方式。由此,各种注重培育性功能与发展功能的课程评价方式(例如档案袋评价、综合素质评价、个体差异评价、真实性评价等)开始涌现出来,课程评价也因此更加注重个体的个性化发展。

三、迈向“核心素养”:新时代基础教育课程改革的目标趋向

新中国成立70年来,基础教育课程改革一直顺应国际社会课程改革潮流,直面真实的本土教育实践问题,在服务政治经济建设进程中不断优化课程生态系统的结构与功能。中国学生发展核心素养体系的问世体现了新时代基础教育课程改革的最新成果,它在继承与超越70年来课程改革历史经验的基础上回应了时代的重要关切。在此意义上,迈向“核心素养”是新时代课程改革的目标趋向,也是新时代基础教育课程改革的逻辑必然,它所倡导的人文情怀、科学素养、创新精神、实践能力以及自主发展和社会参与意识体现了新时代受教育者所必须具备的核心品质与关键能力,故而对于引领新一轮课程改革具有重要价值。

(一) 迈向“核心素养”是基础教育课程改革的逻辑必然

核心素养是新一轮课程改革的核心旨要,它既体现了“国家意志”,又彰显了“个体情怀”,故而对“国家记忆中个体想象”的深刻诠释,也是

基础教育课程改革的逻辑必然。纵观我国基础教育课程改革的发展历史与时代趋势,中国学生发展核心素养体系体现了鲜明的民族性、时代性与科学性。因为迈向以“核心素养”为目标旨向的新一轮课程改革契合了新时代人才培养规格的历史转向,它是对“社会主义建设者与接班人”“又红又专”“三维目标”等课程目标的内在继承与历史超越,也是对知识经济、智能技术与国际趋势的时代回应。

具体地说,第一,核心素养是对素质教育历史继承与时代超越。它一方面继承了素质教育的总体发展趋向;另一方面也彰显了鲜明的时代特色,由此而将素质教育理论与实践引向深入。因为以核心素养为旨向的基础教育课程改革在课程知识内容上坚持学科知识与经验知识的统一、在课程实施上坚持课堂讲授与探究式教学的统一、在课程评价上坚持甄选性功能与发展性功能的统一,故而它是“新的历史时期贯彻落实党的十八大‘立德树人’根本任务的理论构想,也是对我国改革开放以来基础教育改革成果和经验的继承和发展”^[13]。第二,核心素养是培育全面发展的人的最新表现形式。新中国成立以来,课程改革的目标虽然表述丰富,但是其根本在于促进人的自由全面发展。核心素养一方面体现了“社会主义建设者与接班人”所具有的“爱国情怀”“社会责任感”“人文素养和科学精神”,同时也彰显了“三维目标”中所蕴隐的“知识与技能学习”“创新精神与实践能力”等。在此意义上,核心素养是谋求国家繁荣、社会进步和个性发展的重要纽带,是对“国家记忆中个体想象”的深入描述。第三,核心素养是促使我国基础教育课程改革深度国际化的重要基础。课程改革一方面要立足本土,另一方面要面向国际。面对知识经济、全球共享与智能技术的发展,培育学生适应终身学习和社会发展的关键品格与能力是个体享有高品质生活的需要,也是实现中华民族伟大复兴的时代性需求。在此意义上,迈向以“核心素养”为旨归的基础教育课程改革是历史发展的逻辑必然。

(二) 基于核心素养的基础教育课程改革路径

第一,改革课程体系建设,修订课程标准。课

程方案与课程标准是课程改革的关键要素,也是指导基础教育课程建设的纲领性文件。中国学生核心素养的提出必然要求重新设计课程改革体系与课程标准,继而建构与之相匹配的各学段、各学科育人目标。依循于核心素养体系,新修订的课程标准要自觉融入社会主义核心价值观和中华优秀传统文化,积极吸收新时代经济社会发展与科技进步所取得的伟大成果,着力提升课程标准的民族性、时代性与科学性,并且切实将之渗透于基础教育的课程目标、课程内容、课程实施以及课程评价之中,继而不断促使学生形成适应时代发展需求的必备品格和关键能力。并且,新修订的课程标准要将核心素养培育均衡有效地分布于不同学科与不同学段之中,在尊重学生个性发展、持续发展与学习兴趣的基础上合理地确定课程内容与课程类别,由此增加新时代课程标准的科学性与适切性。

第二,打破课程科目壁垒,促进学科融合。新中国成立以来,我国基础教育课程科目基本上是分割并列的,这十分不利于学生运用多种学科知识综合性地解决实际问题,也无法契合新时代核心素养的培育要求。为了综合发挥育人功能,全方位提升学生的创新精神、实践能力以及人文科学素养,新一轮课程改革需要打破学科壁垒,实现传统学科之间的相互交融与重组,构建以相近学科为基础的综合学科。须知,核心素养“融合了各学科赋予人素质发展的综合要求,体现了不同学科教育的共同价值,具有高度的概括性和统合性”^[14]。在此意义上,培育学生的核心素养势必要求在学科融合中才能够得以实现。基于此,以学科融合为基点,以核心素养培育为导向,对中小学教材结构进行优化与重构具有鲜明的时代意义。

第三,提升教师专业素养,优化教学过程。教师教学是基础教育课程改革成功与否的关键因素。在以核心素养为目标指向的课程改革中,如何增加教师培育学生核心素养的意识,提升教师的专业素养以及优化课堂教学过程是一个重要的改革议题。具体地说,在课程实施过程中,中小学教师要积极转变以知识授受为导向的教学观念,自觉树立起以

核心素养为关键旨归的教学目的观与教学过程观。这就要求教师创造性地改革教学模式,革新教学观念,创设与核心素养培育有关的教学情境,善于挖掘和利用问题教学中的知识价值与能力价值,不断激发学生学习兴趣,引导学生在自主、探究与合作的学习过程中形成解决问题的创新意识和实践能力。

第四,改进课程评价标准,保障教育质量。核心素养的提出旨在促进学生的全面个性化发展,它不仅催生了教育评价理念的变革,同时也为科学地确定课程评价标准提供了契机。

以核心素养为支撑的新型课程评价要积极树立“评价服务教学改进、服务学生个性化发展”的评价理念,在参照课程标准的前提下将核心素养体系细化为可供测评的具体指标体系与价值维度,由此根据量化或质性测评方式对学生的核心素养生成状况进行综合性考评。其中,量化考评强调以纸笔测验结果作为硬性标准,而质性评价主要是在信息技术的支撑下,依据综合素质评价、表现性评价等软性方式对学生进行科学评价,它致力于从参与、表现与结果多个层面测量学生的文化素养与能力结构,以此保障新时代教育质量的有效提升。

[注释]

- [1] 彭彩霞.中国基础教育课程政策三十年(1978—2008)[M].北京:中国社会科学出版社,2015:83.
- [2] 包正桦,宋雯燕.基础教育课程改革概论[M].兰州:兰州大学出版社,2014:61.
- [3] 靳玉乐,张丽.我国基础教育新课程改革的回顾与反思[J].课程·教材·教法,2004,(10).
- [4] 刘英杰.中国教育大事典(1949—1990)[M].杭州:浙江教育出版社,1992:377.
- [5] 郑东辉.新中国课程改革的历史回顾[J].教育与职业,2005,(13).
- [6] 高玉旭.改革开放40年来我国基础教育课程改革的回顾与展望[J].上海教育科研,2018,(9).
- [7] 赵鑫,李森.我国教学方法研究70年变革与发展[J].课程·教材·教法,2019,(3).
- [8] 刘舒生.教学法大全[M].北京:经济日报出版社,1990:10.
- [9] 姜宇,等.基于核心素养的教育改革实践途径与策略[J].中国教育学刊,2016,(6).
- [10] 吕达.课程史论[M].北京:人民教育出版社,1999:459.
- [11] 钟启泉.走向人性化的课程评价[J].全球教育展望,2010,(1).
- [12] 何东昌.中华人民共和国重要教育文献(1998—2002)[C].海口:海南出版社,2003:907.
- [13] 杨向东.核心素养与我国基础教育课程改革的关系[J].人民教育,2016,(10).
- [14] 常珊珊,李家清.课程改革深化背景下的核心素养体系构建[J].课程·教材·教法,2015,(9).

(责任编辑:范 婕)