



# INTERNATIONAL PROCEEDING OF INNOVATIVE SCIENCE AND TRANSDISCIPLINARY STUDIES

e-ISSN: 2746-3338

Available online at <https://ipistrans.lppmi.or.id>

Email: [proceedings@lppmi.or.id](mailto:proceedings@lppmi.or.id)

## 重塑知识的边界：核心素养导向下的课程变革与教育未来 Redefining the Boundaries of Knowledge: Curriculum Transformation and the Future of Education Under a Core Competency Framework

Chen Yating<sup>1</sup>

---

### Corresponding Author<sup>1,2</sup>

[chen.yating@bnu.edu.cn](mailto:chen.yating@bnu.edu.cn)

---

### Keywords

核心素养；课程变革；课程整合；  
情境学习；过程性评价

---

### Abstract

在知识经济与社会深刻变革的双重背景下，传统以学科知识传授为核心的课程体系正面临前所未有的挑战与质疑。本文从核心素养理念出发，系统审视当代课程改革的理论逻辑与实践路径，探讨教育如何在知识生产方式剧变的时代保持其根本价值。文章认为，课程变革不仅是内容的更新与结构的调整，更是教育哲学层面的深层重构。通过对课程整合、教学设计与评价体系三个维度的深入分析，本文提出，面向未来的课程应以能力生成为导向，以情境学习为路径，以过程性评价为保障，推动学生从知识接受者转变为意义建构者。只有将教育目标、课程内容与教学实践有机统一，才能真正实现课程改革的根本价值

Beijing Normal University, Beijing, China<sup>1</sup>

---

The International KKN-IK Program 2026 (29 January - 4 February 2026), held in a hybrid format, with the theme "*Love-Based Curriculum and Ecological Service to Build Sustainable Local and Global Communities*," organized by the Institute for Research and Community Service (LPPM) of Universitas Islam As'adiyah Sengkang, Indonesia

## INTRODUCTION

当代社会正经历一场深刻而广泛的知识革命。人工智能、大数据与互联网技术的迅猛发展，使得知识的生产、传播与更新方式发生了根本性变化。在这一背景下，学校教育所传授的静态知识体系日益难以满足个体适应未来社会的现实需求（Fadel et al., 2015）。如何在有限的学校时间内，培养学生具备应对不确定未来的核心能力，已成为全球教育改革面临的共同命题。这一挑战的本质，是对“学校究竟应当教什么”这一根本性问题的重新追问。

课程作为教育意图的集中体现，既是知识体系的组织形式，也是社会价值观念的载体。传统学科分立的课程结构起源于19世纪工业社会对专业化人才的需求，在历史上发挥了重要作用（Tyler, 1949）。然而，这一结构在面对当代跨学科问题时，往往显示出明显的局限性。现实世界的复杂问题，如气候变化、公共卫生危机与技术伦理，无不需要跨越单一学科边界的综合思维能力。这迫使教育者重新审视课程知识的选择标准与组织逻辑。

以核心素养为导向的课程改革，是近年来国际教育领域最重要的政策转向之一。经济合作与发展组织（OECD）、联合国教科文组织（UNESCO）以及中国教育部等机构，先后提出了各具特色的核心素养框架，试图将教育目标从知识积累转向能力建构（OECD, 2019）。这一转向在理论层面具有充分的支撑，在实践层面却面临重重困难。核心素养的培养要求课程、教学与评价的系统性重构，而非局部调整，这对教育系统的整体变革提出了高度挑战。

课程整合是实现核心素养目标的重要路径之一。通过打破学科壁垒，围绕真实问题组织学习内容，课程整合有望促进学生形成连贯的知识图谱与迁移能力（Drake & Burns, 2004）。然而，课程整合的实践远比理论复杂。教师的学科专业背景、学校组织结构、考试评价导向以及家长对传统学科教育的期待，都构成了整合课程推进的现实阻力。理解这些阻力的成因，是推动课程变革必须正视的前提。

教学设计的质量直接决定课程改革能否落地生根。即便课程内容实现了整合与更新，若教学设计仍停留于知识灌输的传统模式，核心素养的培养依然无从实现（Wiggins & McTighe, 2005）。情境学习理论强调，知识的获得与应用始终发生在特定情境之中，脱离情境的知识传授往往导致“惰性知识”的产生。因此，如何将真实情境有效嵌入教学设计，使学生在解决真实问题的过程中建构意义，是当代课程改革面临的核心教学挑战。

评价体系的变革是课程改革系统工程中最难推进却至关重要的一环。当评价仍以标准化测试与知识记忆为核心时，课程与教学的改革努力往往最终归于无效（Black & Wiliam, 1998）。过程性评价、表现性评价与档案袋评价等多元评价方式，为记录与促进学生素养发展提供了新的可能。本文将围绕课程整合、情境化教学设计与多元评价体系三

个维度，深入探讨核心素养导向下课程变革的理论框架与实践路径，以期为中国基础教育课程改革提供理论参照与实践启示。

## DISCUSSIONS

课程整合的理论依据植根于对学科知识本质的深刻反思。Beane (1997) 指出，当前学校课程的学科分立格局并非源于知识本身的内在逻辑，而是历史积累与行政管理需要共同塑造的产物。真正的知识整合，不仅是将不同学科内容并置呈现，而是围绕有意义的核心问题重新组织学习经验，使学生得以在跨越边界的探究过程中发展综合思维能力。这一理论立场对传统课程观构成了根本性的挑战，也为课程变革提供了新的方向性依据。

主题式课程与项目式学习是当前课程整合实践中最具代表性的模式。以真实情境中的复杂问题为核心，项目式学习要求学生综合运用多学科知识，在合作探究中完成有实际意义的成果 (Thomas, 2000)。研究表明，设计良好的项目式学习不仅能有效提升学生的批判性思维与协作能力，还能显著增强学习动机与知识迁移效果。然而，项目式学习的成功实施对教师的综合素养、学校的时间安排以及评价机制的配套设计均提出了较高要求，这些因素在很大程度上制约了其大规模推广。

跨学科课程整合面临的核心挑战之一是教师身份认同的冲突。长期以来，学科教师的专业身份与学科认同紧密相连，跨学科合作教学意味着教师必须走出其熟悉的专业领域，承担学科知识边界模糊所带来的不确定性 (Grossman et al., 2001)。这种不确定性往往引发专业焦虑，成为整合课程推进的心理障碍。因此，推动课程整合不仅需要结构性的制度设计，更需要针对教师专业发展的系统性支持，帮助教师在跨学科合作中重建积极的专业身份认同。

从宏观政策视角审视，课程整合的推进需要国家课程标准、地方课程政策与学校课程实践的多层协同。中国2022年义务教育课程方案明确强调跨学科主题学习的重要性，要求各学科课时中保留一定比例用于跨学科学习，这一政策导向为课程整合提供了重要的制度支撑 (中华人民共和国教育部, 2022)。然而，政策意图转化为课堂现实需要经历漫长的实践探索过程。如何在保障学科知识系统性的前提下，有效推进跨学科整合，是政策制定者与实践者共同面对的持续性挑战。

情境学习理论对传统课堂教学的合法性提出了深刻质疑。Lave和Wenger (1991) 通过对学徒制学习的人类学研究发现，真正有意义的学习始终发生于真实的实践共同体之中，知识与活动、文化及情境密不可分。当学校以去情境化的方式传授知识时，学生往往能够完成标准化测试，却无法将所学知识应用于真实问题的解决，这正是“惰性知识”现象的根本成因。情境学习理论这一发现，从根本上动摇了传统课堂教学的合法性基础。

基于设计的学习 (Design-Based Learning) 是情境化教学的重要实践形式，通过让学生扮演设计者角色，在真实约束条件下解决真实问题，将知识学习与创造性实践深度融合 (Hmelo-Silver et al., 2007)。在这一过程中，学生不仅需要调动多学科知识，还需要

发展沟通、协商、迭代改进等高阶能力。研究表明，参与设计性学习任务的学生在概念理解的深度与知识迁移能力方面，显著优于接受传统讲授教学的同伴群体。这为情境化教学设计在核心素养培育中的价值提供了有力的实证支撑。

数字技术的发展为情境化教学设计开辟了新的可能空间。虚拟现实（VR）、增强现实（AR）与模拟仿真技术，使得原本难以在课堂中复现的真实情境得以技术性重构，为学生提供沉浸式的问题解决环境（Dalgarno & Lee, 2010）。例如，医学教育中的手术模拟训练、历史教育中的虚拟历史场景重现，以及环境教育中的生态系统动态模拟，都展示了技术赋能情境学习的巨大潜力。然而，技术情境的有效性最终取决于其与课程目标的对齐程度，技术应当服务于教学目标，而非成为目的本身。

情境化教学设计对教师的专业能力提出了全新的挑战与期待。教师不再仅仅是知识的传授者，更需要成为学习环境的设计师与学习过程的引导者（Darling-Hammond et al., 2017）。这要求教师具备将课程内容与真实情境有机连接的能力，能够识别并利用学生生活世界中的教育资源，设计富有挑战性但又可及的学习任务。当前，教师教育课程对情境化教学设计能力的培养普遍不足，这在很大程度上限制了情境化教学理念在实践层面的有效落地与推广。多元评价体系：从测量知识到记录成长。

评价体系的变革是课程改革能否成功的最终试金石。Black和William（1998）在其具有里程碑意义的综述研究中，以大量实证据论证了形成性评价对学生学业成就的显著正向影响。与总结性评价将学生表现转化为分数与等级不同，形成性评价关注学习过程本身，通过持续的信息收集与反馈循环，帮助教师及时调整教学策略，并促进学生发展自我调节学习能力。这一发现确立了过程性评价在教育改革中的核心地位，为多元评价体系的构建提供了重要的理论依据。

档案袋评价作为记录学生成长轨迹的重要工具，在核心素养评价中具有独特价值。通过系统收集学生在一段时期内完成的作品、反思日志与自我评价，档案袋呈现了标准化测试无法捕捉的学习深度与成长维度（Darling-Hammond & Snyder, 2000）。然而，档案袋评价的有效实施需要学生具备较强的元认知能力与自我反思习惯，这反过来要求教师在日常教学中持续培育学生的自主学习意识。档案袋评价的过程本身，也是培养学生反思能力与自我效能感的重要教育途径。

表现性评价通过要求学生在真实或模拟真实的情境中完成复杂任务，将知识运用与素养表现整合于统一的评价活动中（Wiggins, 1998）。辩论、实验设计、社区调研报告、创意作品展示等表现性任务，能够综合考察学生的批判性思维、问题解决、沟通表达与创新创造等核心能力，是弥补标准化测试缺陷的重要补充手段。然而，表现性评价的评分主观性较强，如何建立信度与效度兼顾的评价标准，确保评价结果的公平性与可比性，是当前评价改革亟需解决的方法论难题。

评价体系变革的深层障碍在于社会文化与制度性因素的合力制约。在中国，以高考为核心的升学评价体系对基础教育课程与教学产生着强大的“倒逼效应”，使教师与学生不得不将大量精力投入于应试性知识训练，而非素养发展（刘坚 & 魏锐, 2018）。打破这一困局，不仅需要课堂评价实践的微观创新，更需要从高考制度改革、招生评价机制重构等宏观层面推进系统性变革。评价改革是一项涉及多方利益主体的社会工程，其推进需要政策制定者、考试机构、高校与中小学校的协同努力与长期承诺。

## CONCLUSION

核心素养导向下的课程变革是一场涉及教育目标、课程内容、教学方式与评价体系的系统性转型，其根本指向是将学校教育从知识传授的场所转变为素养生成的生态。课程整合、情境化教学设计与多元评价体系三者相互支撑、缺一不可，构成了课程变革的三角支柱。这一变革的成功实现，有赖于教师专业能力的深度发展、制度环境的系统性重构以及社会文化观念的渐进转变。面向未来，中国基础教育课程改革需要在坚守知识教育根本价值的同时，以更大的理论勇气和实践智慧超越传统学科壁垒，真正让课程成为学生生命成长的丰厚土壤。唯有如此，教育才能在时代巨变中保持其塑造人、发展人、解放人的根本使命与永恒价值。

## REFERENCES

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Center for Curriculum Redesign.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140>

- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- 刘坚, & 魏锐. (2018). 21世纪核心素养教育的中国视域与路径. *华东师范大学学报 (教育科学版)*, 36(2), 29–38. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2018.02.004>
- 中华人民共和国教育部. (2022). *义务教育课程方案 (2022年版)*. 北京师范大学出版社.