

深入理解道德与法治培育的核心素养

周增为 杨 兰

摘 要：核心素养作为课程育人价值的集中表现，最终体现在人的成长中。义务教育道德与法治课程围绕核心素养，设计课程总目标和分学段目标，针对一年级到九年级不同层级学生的特征，体现由近及远、由浅入深、由简单到复杂循序渐进的发展逻辑，实现核心素养的一体化目标架构。核心素养在学生的学习过程中形成，在实践应用中强化。

关键词：核心素养 一体化目标 情境架构 设计转化

周增为，上海市师资培训中心，中学正高级教师，义务教育道德与法治课程标准修订组核心成员；杨兰，上海市师资培训中心，副研究员。

《义务教育道德与法治课程标准(2022 年版)》明确提出，“核心素养是课程育人价值的集中体现，是学生通过课程学习逐步形成的正确价值观、必备品格和关键能力”。核心素养在学校课程学习中落实。核心素养导向的课程建设明确指出，在学校教育中，课程不再仅仅是指某一学科的知识结构和内容，还是支持学生学习的指导体系，包括学习过程、学习指引以及学习要求等。因此课程学习的意义不是让学生记住固化的知识点，而是形成知识理解的思维方式和应用知识的能力，了解知识的系统性，明确所学知识意义，逐步理解方法论思想。这样的过程既是学习者主体认知发展的完善过程，也是其思想成长的培育过程，是其核心素养生成的过程。因此，准确理解核心素养，设计支持核心素养的学习是课程与教学的重要任务。

一、道德与法治课程培育的核心素养内涵特征

道德与法治教育基于社会发展和学生成长的需要，以正确的政治思想、道德规范和法治观念对学生进行循序渐进的系统化教育。《义务教育道德与法治课程标准(2022 年版)》基于义务教育培养目标，依据道德与法治课程性质和理念，将党的教育方针具体细化为本课程应着力培养的学生核心素养，体现正确价值观、必备品格和关键能力的培养要求，对本课程凝练的核心素养的内涵和分阶段表现进行了描述，体现了本课程在促进义务教育阶段学生核心素养发展上的独特价值。

1. 核心素养具有整体性特征。道德与法治课程是义务教育阶段的思政课，作为立德树人的关键课程，“旨在提升学生思想政治素质、道德修养、法治素养和人格修养等，增强学生做中国人的志气、骨气、底气，为培养以实现中华民族伟大复兴为己任的有理想、有本领、有担当的时代新人打下牢固的思想根基。”课程要培养的学生核心素养，主要包括政治认同、道德修养、法治观念、健全人格、责任意识

等方面。

核心素养是一个整体性概念^①，这是国际范围内核心素养研究领域的共识。它意味着，学生在课程学习中，要借助不同知识的形成逻辑和方法，促进思维从低阶向高阶提升，从知识理解转化为基于知识的实践应用。这一过程不是以知识掌握多少为目标，而在于学生是否具备发现、应对、解决各类问题的关键能力，是否具有必要的情感态度、道德责任，是否拥有支持能力培育的正确方向和价值判断等等，这些共同构成核心素养的表现。作为课程育人价值的集中表现，核心素养最终体现在人的成长中，包含着思想成熟、认知完善、能力提升以及情感深化等，学生核心素养的养成最终在实际行动中体现，所有在课程中的认知、行为、情感等能力表现，都是素养的有机组成部分。

道德与法治课程所培养的学生核心素养五个方面互为一体，需要整体理解，系统表现。“政治认同是社会主义建设者和接班人必须具备的思想前提，道德修养是立身成人之本，法治观念是行为的指引，健全人格是身心健康的体现，责任意识是担当民族复兴大任时代新人的内在要求。”学生所具有的核心素养不存在割裂、孤立的表现，从来不存在缺乏道德基础的政治认同，也不存在离开法治观念的健全人格，更不会出现人格扭曲的责任意识。同样，没有坚定的政治方向、正确的价值取向和深厚的家国情怀，就不会有发展的一切可能，道德观念的形成、法治体系的建设都会发生偏离，个人更不会有成长的环境和机会。学习者在学习过程中所获得的认知和行为都反映其整体性素养的水平，不存在只表现某一个素养水平的行为表现。核心素养本身的整体性特征要求教学上也要有整体性特征，不能也无法割裂地培养某一个素养。

2. 核心素养的建构体现学生认知发展的规律。素养不是先天或遗传的，是可以经由一段时间教学和学习来获得的，这彰显了素养动态发展的本质，不但是可教可学，也是不断成长与改变，会因学习经验、教学指导而不断地发展。^② 教师提供给学生什么样的学习经验和指导，决定了学生核心素养发展的水平。在义务教育阶段，各课程标准对核心素养在各学段的表现都进行了明确的界定，并落实为课程目标，同时根据学生年级和认知发展特征细化为小学1—2年级，3—4年级，5—6年级，以及初中7—9年级四个阶段的具体课程目标，充分体现和遵循学生的智力和思维的发展规律。

以“政治认同”为例，政治认同由三个具体表现维度构成：政治方向、价值取向、家国情怀，三者相互联系，互为一体，每一个维度都有特定的内涵，这一素养内涵和表现明确了道德与法治课程与其他课程不同的目标和要求，即在道德与法治课程中，学生要有基本的国民身份确认能力，这一能力的发展，体现出明显的根据学生认知发展水平循序渐进的特征。针对六岁到十五岁的学习对象，身份确认从“我是谁”“身在何处”为起点，逐步建立“我们身处怎样的地方”“我们在做什么”“我们怎么做”以及“未来我们要去哪里”等渐进的指引，帮助学生从“我们在做什么”“我们为什么要选择这样的道路”“我们怎么做”到“我们为什么可以这么做”“未来我们要去哪里”以及“我们信念的根基在哪里”的具体实践的呈现和思考，从具体到抽象再到理性的具体。在课程内容上，是一个从认识自我开始延伸到认识个人所属的集体、社会、国家的认知逻辑，这个认识的过程，是基于知识的思维进步，在思维指导下的能力提升。既包含了知识的关联、建构、应用等能力，也包括坚定立场、秉持价值、赓续血脉等价值和情感表现；既反映了道德与法治课程独特的育人价值，又充分尊重学生认知发展规律。

二、基于核心素养的课程目标一体化设计

课程目标是核心素养在课程中的转化与落实。道德与法治课程依据政治认同、道德修养、法治观念、健全人格、责任意识五大核心素养，构建素养型课程目标，课程总目标分别从这五个方面进行整体

① 刘新阳：“教育目标系统变革视角下的核心素养”，《全球教育展望》2017年第10期。

② 蔡清田：“台湾学生核心素养课程研究的审视与想象”，《全球教育展望》2019年第7期。

性表述,区别于2011年版课程标准中“三维目标”的思路与表述。同时,义务教育阶段的学生,年龄从六岁到十五岁,跨度近十年,无论身体还是心理,都有质的差异。道德与法治课程根据不同年段学生的特征,将九年义务教育分成四个学段,呈现学段目标,确定分阶段的目标设计,符合小学一年级到初中九年级不同层级学生的一体设计,体现由近及远、由浅入深、由简单到复杂循序渐进的发展逻辑,也实现核心素养的一体化目标架构。

1. 由近及远的实践经验和身份变化。在道德与法治课程中,学生的实践经验是重要的认知基础,取决于成长环境和教育机会。课程立足学生不同起点,针对学生的年龄特点和心理特征,设计学习,提供环境,帮助学生建构知识,扩展经验。在课程环境中,学生实现经验到知识、知识到能力的转变。学生不断拓展的生活经验是核心素养和课程目标建构的底层基础,伴随着学生年龄增长和身心发展,课程带领学生理解身处其中的家庭规范、学校规则以及更大领域的社会道德要求等,从自我认识、自我理解、自我管理开始,逐步由己及人,到认识他人,关心他人,能主动关注周边的现象和事件,能运用学科知识形成独立的思考,拥有转化各类问题和任务的能力,在过程中体现道德修养和法治思维。

2. 由浅入深的知识理解和思维发展。知识的理解是学生核心素养的基础,素养的培育内在地蕴含着对知识的理解。道德与法治的课程,是引导学生把知识的学习转化为实践参与的过程,学生在亲身参与过程中,逐步把具体的行动要求转化为抽象的理解,把课程的内容通过知识的解释和解决问题的能力体现。道德与法治课程在实践能力提升中检验学生知识理解程度和思维发展水平。课程设定不同年龄学生的目标要求,从基本的遵守规则的道德要求,到尊法守法的法治意识,再到更高的道德责任与信念坚守,这是一个伴随着知识学习的思维发展过程,检验学习成效的不是知识获取程度的差异,而是对实践转化的能力,这个过程是学生经验的扩展,通过对实际问题的理解和解决问题的能力来表现。

3. 由简单到复杂的应对问题能力培养。道德与法治课程是把学生带入真实生活的实践课程,课程通过设计各类学习环境和实际问题,让学生在情境中扩展经验,解决问题,提升能力。随着学生年段的上升,核心素养在课程目标中也呈现出阶梯上升的表现,从低年段面临单一、简单、熟悉的情境和问题,逐步到高年段面临多元、复杂、陌生的情境和问题,情境和问题的复杂程度对应着学生问题解决能力的水平。课程学习以任务为载体,帮助学生建立情境中各类问题形成的逻辑关联,学生在学习中,建立起结构性的问题链。学生在任务中遵循发现问题关联问题以及结构问题的知识学习的逻辑,形成应对复杂性问题的能力。^① 应对复杂问题的能力培养作为课程的重要任务,学生能在其中学习解决复杂问题的经验,掌握针对不同问题的解决方法和路径,进而形成解决问题的能力,核心素养也在这一过程中形成。

三、核心素养在课堂中落实的方式

核心素养不是直接由教师教出来的,而是学生在问题情境中借助问题解决的实践培育起来的。^② 这意味着核心素养生成的主体是学生,学生在实践中发展核心素养,教师则需为学生的学习实践提供适宜的支持,促进学生核心素养的发展。

1. 重新理解教学责任,为学生提供学习支架。在核心素养的背景下,教师要在对核心素养内涵的把握上,重新理解教学的责任。教学不是教知识,更不是教素养,教学是提供学习的支架,支持学生在课程任务和实践中建构学生个体与知识的关系。教师要通过教学的设计,引导学生主动去“经历”知识发现、发展(模拟地、简约地去经历)的过程。在这个过程中,知识真正成为学生能够观察、思考、探索、操作的对象,成为学生活动的客体,学生成为了教学的主体。^③ 学生在学习过程中,借助教学支持,理

① 周增为:“思政课一体化教学的任务设计:特征理解与结构重建”,《中小学德育》2022年第4期。

② 钟启泉:“从‘知识本位’转向‘素养本位’——课程改革的挑战性课题”,《基础教育课程》2021年第11期。

③ 郭华:“深度学习与课堂教学改进”,《基础教育课程》2019年第2期。

解知识,提升能力,心智逐渐成熟。教师在教学中提供各种方法和路径,帮助学生在过程中,逐步架构知识的呈现方式,建立知识与生活的联系,形成知识解释的基本逻辑和结构。正是在这样的过程中,学生能够真正体验到个人与知识之间的深刻联系,发现知识由低到高的发展规律,激发其内在动机,才会有继续去建构知识、发现知识、运用知识的能力和意识,甚至有创造知识的使命感和价值感。学生的核心素养就是在这样的学习过程中形成的,学生成为课程教学的主体,达到学生理解、把握、应用知识的课程目标。

对于具体的核心素养培育方式,课程标准中也明确指出:“要积极探索议题式、体验式、项目式等多种教学方法,引导学生参与体验,促进感悟与建构。要采取热点分析、角色扮演、情境体验、模拟活动等方式,引导学生开展自主探究与合作探究,让学生认识社会。”这种新型的育人方式需要教师转变传统知识传授的教学观念,设计有效的路径和学习支架,引导学生主动学习,在学习实践中发展素养。

2. 精心架构情境。情境是课程内容与学生经验的介质。道德与法治的教学一方面要引导学生走进真实情境,观察生活、了解社会,补充经验;另一方面要启发学生对真实情境的分析和判断,形成评价性能力。情境在课程教学中具有建构性和指引性功能,学生在情境中的学习不是简单地知晓某一现象或某一事件,而是能够在情境中探寻问题、关联原因、搜集数据、分类比较等等,通过情境,逐步掌握方法,形成知识理解,并达到学科的能力与素养的要求。

因此,作为引导学生核心素养培育的情境,需要教师精心设计和架构。它不能被简单地理解为某一个事件或现象,某一外部的案例或场景;进入教学的情境要和学生有密切的关联,经过精心筛选和设计;不仅基于学生现实经验,而且要考虑学生经验扩展的知识结构,情境是结合经验、知识的学习要素。情境是与知识相关的多事件或多现象的综合,既包括关联性要素,也包括结构性要素。

教师要站在学生的起点和立场上,帮助学生选择和重新结构情境要素。以“热爱劳动”的表现为例,情境不仅仅是劳动的场景或者劳动者的故事,更要体现劳动和自身的关联。低年段学生的“劳动”情境,聚焦在对劳动的具象认识上,引导学生学习基本劳动技能的同时,让他们进一步寻找不同的劳动技能与个人的关系,并评价不同劳动技能。随着年龄的增长,学生需要的情境不再是劳动技能的表现,而是需要关注劳动的能效性思考,情境要提供劳动在生活中地位和作用的表现和价值,包括家庭成员和社会各种群体对劳动的不同态度和理解,由此形成对他们劳动态度和价值判断的影响。教学是要把学生置身于这些真实的情境中,面对真问题,引导学生思考“劳动和个人发展的关系”“如何面对不同的劳动观”“有效的劳动学习还包括哪些内容”“职业变化对劳动形态与劳动价值的影响”等等。这些情境的结构能够引导学生理解劳动教育的核心不单是劳动技能的了解和掌握,而是对劳动价值的理解。通过情境,学生形成从具象到抽象的劳动理解,能够结合个人的未来发展理解劳动的意义,促成学生思考个人与他人、社会以及国家的关系。情境架构是引出学习的过程,也是课程学习的全过程,体现了核心素养的形成过程和表现水平。

3. 系统设计学习过程。“核心素养”的核心既不是单纯的知识技能,也不是单纯的兴趣、动机、态度,而在于重视运用知识技能、解决现实课题所必需的思考力、判断力与表达力及其人格品性。这意味着,要求学生能够运用各门学科的内容进行思考、判断,并且需要通过记录、概括、说明、论述、讨论之类的语言性活动来进行评价^①。这其中蕴含着多重的设计转化。从学生的角度来说,学生需直接面对的教材内容,经由教师的支持,将课程内容中的知识转化为学习内容,将学习内容转化为任务解决的资源和工具,进而将任务转化为评价,最终实现素养的生成。具体到道德与法治来看,道德与法治的课程内容是以主题的方式直接呈现的,通过课程教学的学习设计,形成知识向学习内容的转化,在这个过程中,学生必须综合道德、法治、心理、社会等多种领域信息的共同要素和特征,这些要素由问题设

^① 钟启泉:“从‘知识本位’转向‘素养本位’——课程改革的挑战性课题”,《基础教育课程》2021年第11期。

计、数据分析、判断假设、论证评价等方面构成,形成学习内容向任务的转化,明确任务完成路径,包括阅读相关文献、开展实地调研、交流写作展示等具体要求,形成任务向评价的转化,包括立场与观点、逻辑与方法、情感与态度等方面。学生在学习过程中实现的一系列设计转化能力,是其核心素养的重要表现,不仅体现学生对道德与法治相关领域的知识理解和态度,而且体现学生的知识起点和学习能力。

学生在课程学习中完成的一系列设计转化不是自动发生的,而是由教师引导和指导的。从教学角度,教师需要提供给不同年段学生在经验之上的系统和完整学习方法,基于教学责任,进行设计转化。义务教育道德与法治课程标准已经将课程总目标转化为具体的能力目标,形成针对不同年龄学生的分学段目标。以法治观念为例,各年段具体的目标为:第一年段(1—2 年级)“遵守学校纪律,维护课堂秩序”,第二年段(3—4 年级)“具有规则意识并学会遵守规则”,第三年段(5—6 年级)“知道宪法,感受宪法对社会和生活的重要性,形成初步的法治意识”,第四年段(7—9 年级)“了解法律对个人生活、社会秩序和国家发展的作用,理解法治的本质及特征。”课程对法治观念在学生成长不同阶段做了明确的目标要求,教师的教学就要根据课程目标,转化成相应的学习任务和学习形式,并与学习内容建立联系。第一年段到第四年段转化的学习内容分别是“学校有规则和纪律,在学校要守规则,守纪律”;“守规则是基本的道德规范,在任何地方都要守规则,这既是规则要求,更是道德要求”;“社会生活离不开法治,每个公民都应具有法治意识,宪法与社会生活的关系,宪法的地位和作用”;“法律对国家对社会的作用和意义,从哪些方面更深入地理解法治”。教师通过对课程目标、任务和学习内容的设计,帮助学生将学习内容转化成问题解决的路径,通过问题反映形成对知识整体和结构的理解,避免学生在孤立、割裂环境中获得局部认识,并最终落在实际行动中。

4. 合作开发学习任务。核心素养导向下的教学引导教师将课程教学重点转移到对学生学习过程和学习效果的关注上,这其中教师最关注的是:学生通过什么样的学习过程能够达成素养目标?怎样的学习任务和学习活动才是有效的?和其他生活中的学习不同,学生在课程中面对的任务具有特定的内容框架和学习要求,“课程必须发展思维,其最佳的方式是掌握知识的基础性结构、意义、逻辑关系、判断真相的标准……每门学科都有一套方法用于实验或检验假设。”^①在道德与法治课程教学过程中,学习是通过有效的任务设计,传递思想理论、学科方法和价值导向,帮助学生树立正确的世界观、人生观、价值观。

对教师而言,一人独自承担教学设计、资源统合,在课堂上一讲到底的时代已经过去了,师生共同体才是学习主体。因为道德与法治课程内容的综合性、实践性,覆盖社会活动的广泛性等特征,教师自身的知识基础和资源来源已经呈现出明显的不足,在数字化时代下,在资源获得能力方面,有时学生比教师更具优势。从这一意义上讲,课程教学是教师和学生互相依存、共同构建的实践活动,课程的学习任务,由教师和学生合作开发创生。这种合作设计既能体现学生学习的主体性、教学过程的生成性,也充分体现了学生在学习中根据学习情境解决实践问题的能力,促进核心素养的生成落实。

(责任编辑:王园园)

^① 麦克尼尔:《课程导论》,谢登斌等译,中国轻工业出版社 2007 年版,第 79 页。