

21 世纪核心素养的国际比较研究

——兼论中国学生发展核心素养框架的特色

吕思源 詹泽慧

(华南师范大学 教育信息技术学院, 广东 广州 510631)

摘要:核心素养是全球教育改革的关键出发点。以《中国学生发展核心素养》六大素养、十八项要点为参照,将核心素养置于国际视野下进行要素比较和焦点分析,有助于明晰我国素养本位教育改革的育人重点。研究发现:我国框架基本涵盖国际各类主流素养要素,其中社会责任、信息意识、自我管理、批判质疑、问题解决、健全人格最受关注。审视国内外核心素养框架,发现以共识居多,均以知识创新为目标,重视批判思维、创新思维、元认知能力的发展;并以数智社会的可持续发展为基础,强调信息素养、自我管理、公民素养的培养。也存在一些差异:国际框架体现心智导向,注重技能优先,以高阶思维能力与实际问题解决为核心;我国重视美德导向,强调价值观念浸润,以人文素养、家国情怀为基底。本研究揭示了《中国学生发展核心素养》在“全球共识”与“本土特质”之间的辩证统一,可为完善我国核心素养教育理论体系与实践路径提供有益参考。

关键词:学生发展核心素养;国际比较;本土特色;教育学自主知识体系

中图分类号:G623

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2026)02-0079-16

DOI:10.19742/j.cnki.50-1164/C.260208

一、问题的提出与研究现状

百年未有之大变局正在深刻重塑世界格局,教育面临“适应性鸿沟”,传统课程结构与未来社会需求的匹配度日渐不足。核心素养作为连接个体发展与社会变革的枢纽,已成为21世纪国际育人目标的战略共识。2016年《中国学生发展核心素养》总体框架的发布,深刻回应了“教育要培养什么样的人”这一时代命题,标志着我国进入素养本位的人才培养阶段,为“学科核心素养”“学科大概念”“跨学科主题学习”等课程理念的凝练,以及新高考跨学科试题命制提供了上位指引^[1],是我国在教育目标层面实现理论自觉与话语自立的重要成果^[2]。

作为我国首个且目前唯一具有官方效力的学生核心素养框架,《中国学生发展核心素养》发布已近十年。学界围绕其开展了持续且深入的研究:在框架提出初期,研究聚焦核心素养的基本内涵与学理基

收稿日期:2023-11-23

作者简介:吕思源,女,华南师范大学教育信息技术学院博士研究生,主要研究方向:跨学科教育、智慧教育、学习科学;

詹泽慧,女,教育学博士,华南师范大学教育信息技术学院教授,博士生导师,广东省习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心特约研究员,主要研究方向:跨学科与创新教育、学习科学与智慧教育。

基金项目:广东省哲学社会科学创新工程第三批特别委托重大项目“广东省拔尖创新人才的科学选拔、动态培养与输送衔接机制研究”(GD25WTCXGC10);广东省本科高校教学质量与教学改革工程项目“多智能体赋能的‘跨创融合’复合型人才培养模式与实践研究”(2024-602)。

础,对其作为育人目标的价值定位进行系统阐释,明确核心素养的本质是个体在终身发展过程中形成的具有共同性、发展性和可塑性的关键能力与品格,在人才培养中具有基础性作用与普遍性价值^[3]。在框架落地阶段,研究主要关注我国具体素养的结构解读,围绕人文素养^[4]、科学素养^[5]、学会学习^[6]、健康素养^[7]、社会责任素养^[8]和创新素养^[9]等关键维度,从概念界定、要素划分、测评方式等层面进行国际比较,促进了中国素养标准与国际教育话语体系的接轨。近年来,随着新一轮基础教育课程改革的推进及社会数智化转型进程的深化,有关学生发展目标体系的讨论不断延展,创造性问题解决^[10]、人工智能素养^[11]、跨学科素养^[12]等新兴概念逐步进入研究视野,推动了对核心素养时代适应性与文化根基的思考。

上述成果为理解素养导向的教育改革提供了重要支撑,但在分析视角上仍有进一步拓展空间,现有研究主要聚焦单一素养的横向比较,并以国际素养标准为参照系,较少以《中国学生发展核心素养》总体框架为分析基点,辨析其结构特征与关注重点。这种分解式研究取向,在实践语境不断变化、新兴概念持续涌现的背景下,可能导致中国学生发展核心素养面临内涵稀释的风险,即其部分要素被更具时效性的术语替代或重新诠释,导致育人目标的碎片化与失焦。

鉴于此,有必要回到《中国学生发展核心素养》这一国家层面的育人目标框架本身,从整体结构与国际比较视角进行系统审视。本研究紧扣《中国学生发展核心素养》总体框架,将其六大素养和十八项基本要点置于国际学生核心素养框架的比较视野中,考察其在结构呈现与关注重点上的共性与差异,以期在全球教育格局中明晰我国学生核心素养的站位,审视其目标、立意及国际关注程度,进一步明晰其中国特色与时代指向,为构建基础教育学自主知识体系、促进核心素养教育研究提供有益参考。

二、研究设计

本研究遴选具有国际代表性的核心素养框架作为研究对象,系统考察《中国学生发展核心素养》在国际话语体系下的要素分布特征。

(一) 研究样本

在样本选择上,本研究综合考量了影响覆盖面、教育质量、地理位置等因素,同时关注素养导向教育改革的最新进展,重点考虑以下四个方面:(1)全球视角和国际影响力,如经合组织、联合国教科文组织、欧盟;(2)教育质量和框架的典型性,如美国、芬兰、英国、新加坡;(3)地域和文化的广泛性,如法国、加拿大、新西兰、巴西、日本;(4)核心素养框架修订的最新动向,如爱尔兰、澳大利亚、韩国。最终确定三个国际组织和12个国家的15个核心素养框架作为比较分析对象。具体情况见表1。

表 1 国际核心素养框架选择情况

研究对象	地区	核心素养框架/文件名称	发布时间
联合国教科文组织(UNESCO)		横向能力框架	2016
欧盟(EU)	/	欧洲终身学习核心素养参考框架	2018
经合组织(OECD)		学习框架 2030	2019
英国	欧洲	21 世纪核心素养——实现潜力	2003
芬兰		国家基础教育核心课程的横向能力	2014
法国		知识、能力和文化的共同基础	2015
爱尔兰		学生核心素养(高中阶段)	2024

续表1

研究对象	地区	核心素养框架/文件名称	发布时间
美国	北美洲	21 世纪学习框架(P21)	2007
加拿大		加拿大公共教育的 21 世纪愿景(C21)	2012
巴西	南美洲	国家通用课程标准的核心素养	2018
新西兰	大洋洲	新西兰课程的核心素养	2007
澳大利亚		澳大利亚国家课程(9.0)的通用能力	2022
新加坡	亚洲	21 世纪能力框架	2010
日本		21 世纪型能力	2013
韩国		国家中小学课程的核心素养	2022

(二) 分析方法

《中国学生发展核心素养》总体框架体现了“21 世纪我国学生应具备的能够适应个人终身发展与社会发展的人格品质与关键能力”^[13],涵盖“文化基础(人文底蕴、科学精神)”“自主发展(学会学习、健康生活)”“社会参与(责任担当、实践创新)”三个领域的六大素养及十八项基本要点。本研究采用演绎式内容分析法,以该总体框架为参照,考察其各要素在国际框架中的呈现情况及受关注程度。

两名研究者以《中国学生发展核心素养》为编码依据,共同研读 15 个国际框架的指标体系与释义文本,形成编码共识,而后对国际框架中的各项要素进行背靠背编码,判断其与中国核心素养体系的对应关系,并标注其在各国际框架中的表现形式(独立为一级/二级指标或仅在内涵中提及)。鉴于各框架用词存在差异,编码主要依据具体素养内涵是否相同或相近,而不拘泥于特定表述。以我国“科学精神”素养的分析为例:欧盟将“数学素养与科学、技术、工程素养”列为一级关键能力,判定为存在与之一对应的一级指标;日本在“思维能力”下划分了“逻辑与批判思维”的子要素,判定为二级指标对应;新西兰在“思维能力”中提及“培养学生的批判思维与认知技能”,并未划分独立条目,据此判定为仅在内涵中提及。两位研究者编码一致性较好,kappa 系数均大于 0.8,针对少数存在分歧的编码内容(如要素对应关系或层级归属),通过充分讨论原始文件与权威文献,以及咨询相关专家直至达成共识。

基于编码结果,本研究开展以下分析:(1)要素分析。探讨我国各项要素在国际框架中的呈现情况,比较其内涵异同。(2)焦点分析。依据“框架覆盖度”(是否在国际框架中体现)与“要素独立性”(是否在国际框架中被单列为一级/二级指标)两个标准,量化我国各要素在国际视野下的受关注程度。

三、国际视野下学生发展核心素养的要素分析

本研究以我国六大素养及十八项基本要点为分析单元,考察中国框架的各项要素在 15 个国际框架中的对应情况,揭示各类素养在不同教育文化背景下的功能定位、层级结构及内涵差异。

(一) 人文底蕴:国际框架体现文化理解与艺术实践两种取向

“人文底蕴”是学生在学习、理解、运用人文领域知识和技能等方面形成的基本能力、情感态度和价值取向,包括人文积淀(学习人文学科知识与方法)、人文情怀(理解人本价值)、审美情趣(艺术实践与创造)等基本要点。国际上与之对应的是“文化艺术素养”。由表 2 可见,直接体现人文底蕴的国际框架较少,包括欧盟、法国、芬兰、巴西、澳大利亚和韩国,这些国家/地区普遍具有深厚的文化传统、多元文化背景或高度重视文化产业发展^[14]。

表2 “人文底蕴”在国际框架中的相关指标分布

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			人文积淀	人文情怀	审美情趣
1. EU	文化意识与表达		✓	✓	✓
2. 芬兰	文化素养与互动表达	文化素养	✓	✓	
		互动表达			✓
		空间和时间	✓	✓	
3. 法国	世界的展现和人类活动	世界的组织和展现	✓		✓
		发明、设计和创作			✓
4. 巴西	艺术素养		✓		✓
5. 澳大利亚	跨文化理解	文化与文化多样性反思	✓	✓	
6. 韩国	审美情感能力		✓	✓	

国际相关素养建构大致呈现两种范式:一是“文化理解导向”,强调文化符号的认知解码与价值内化。如韩国在“审美情感能力”中要求学生具备同理心和文化敏感性,领悟生命的意义与价值^[15];澳大利亚在“跨文化理解”中提出“文化与文化多样性反思”,要求学生理解不同文化背景下的价值观及其影响^[16]。这与我国的“人文情怀”相呼应。二是“艺术驱动实践”,注重以艺术修养深化交流与表达。如芬兰将“文化素养”与“互动表达”并置,强调在艺术实践中形成多元文化认知及丰富的自我表达与互动方式^[17];巴西突出学生积极参与艺术文化创作活动^[18]。这与我国的“审美情趣”相契合。同时,“人文积淀”作为人文领域的知识系统,是国际共同关注的底层支撑,也是我国人文底蕴区别于国际框架的本土特色所在。

(二) 科学精神:国际上凸显领域素养与高阶认知技能双重属性

“科学精神”是学生在学习、理解、运用科学知识和技能等方面形成的价值标准、思维方式和行为表现,包括理性思维(掌握科学知识与技能)、批判质疑(科学思维)、勇于探究(科学态度与实践)等基本要点。国际上与之对应的是“科学素养”和“思维能力”。由表3可见,所选取的几乎所有国际框架都直接或间接涵盖了“科学精神”,尤其突出批判思维,对应我国的“批判质疑”要点;对“理性思维”与“勇于探究”的直接描述较少;它们多作为“批判思维”的隐含条件,体现出以归纳、演绎等逻辑思维为认知基础,以批判思考支持理性决策、以探究实践解决真实问题的内生逻辑。

表3 “科学精神”在国际框架中的相关指标分布

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			理性思维	批判质疑	勇于探究
1. UNESCO	批判性与创新性思维	应用技能			✓
		反思性思维		✓	
		理性决策		✓	
2. EU	数学素养和科学、技术、工程素养		✓	✓	✓
3. OECD	创造新价值	批判思维	✓	✓	
4. 英国	数字应用		✓		
5. 芬兰	思考与学会学习	思考方式	✓	✓	✓

续表3

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			理性思维	批判质疑	勇于探究
		科学方法	✓		
6. 法国	自然和科技系统	构思、创造和实现		✓	✓
		个人和集体责任	✓	✓	
		批判思考与分析		✓	
7. 爱尔兰	思考和问题解决	问题识别与决策	✓	✓	
		问题解决与反思			✓
8. 美国	学习与创新	批判思维与问题解决		✓	
9. 加拿大	批判思维			✓	
10. 巴西	思维能力		✓	✓	
11. 新西兰	思维能力			✓	✓
		分析			✓
12. 澳大利亚	批判性和创造性思维	反思		✓	
13. 新加坡	21 世纪特殊素养	批判与创造思考		✓	
14. 日本	思维能力	逻辑与批判思维能力	✓	✓	

国际框架中的“科学素养”从领域素养的基础支撑作用出发,强调科学知识、技能、态度的综合性发展,将其视为培养学生思维能力、增强国家科技竞争力的重要保障。如欧盟和法国重视科学方法论的掌握及其跨学科整合,通过实验与研究发展理性思维、逻辑思维、批判思维和探究能力^[19,20],关注科学素养作为社会科技创新基础的“工具价值”,契合我国“科学精神”的整体表述。相较之下,更多国际框架倾向于以“思维能力”中的“批判思维”来表征科学素养的核心要求,从通用素养的可迁移性出发,强调在复杂环境中进行科学决策,视批判思维为发现和解决问题的关键^[5]。如美国和加拿大要求学生运用正确的推理来理解事物,制定并实施科学的解决方案^[21-22],聚焦科学高阶思维在解决复杂问题中的“实践价值”,侧重我国的“批判质疑”要点。

(三) 学会学习:国际聚焦自我调节学习与信息应用能力

“学会学习”是学生学习意识形成、学习方式选择、学习进度评估调整等方面的综合表现,包括乐学善学(终身学习的动机与方法)、勤于反思(监控与调节学习过程)、信息意识(信息加工与数字工具应用)等基本要点。由表4可见,“学会学习”在国际框架中主要作为一级指标,少数体现为“思维能力”下的元认知技能,在内涵表述上涵盖了我国的三项要点,强调学生学习的自我管理、反思改进和信息整合等关键能力。

表4 “学会学习”在国际框架中的相关指标分布

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			乐学善学	勤于反思	信息意识
1. UNESCO	自我管理	自主学习能力	✓		
2. EU	个人、社会和学会学习素养	成长型心态、批判思维、管理学习	✓	✓	
3. 英国	改善学习与成绩			✓	
		学习活动			✓
4. 芬兰	思考和学会学习	学习方法与策略		✓	✓

续表4

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			乐学善学	勤于反思	信息意识
5. 法国	学习的方法和工具	组织个人学习	✓	✓	
		合作学习与项目管理	✓		
		信息搜索与处理			✓
		运用数字工具沟通交流			✓
6. 爱尔兰	管理学习与自我	管理个人学习	✓	✓	✓
7. 美国	学习与创新素养	批判思维与问题解决		✓	✓
		交流沟通与合作	✓		
8. 新西兰	思维能力			✓	
9. 日本	思维能力	元认知		✓	
10. 韩国	知识信息处理能力				✓

国际框架通常将“学会学习”与“思维能力”紧密关联,体现两种取向:一是以元认知技能促进自我调节学习,如新西兰、日本与英国以“元认知”体现“学会学习”的核心内涵,重视学生对学习表现的监测和调控,对应我国的“勤于反思”要点。二是以批判思维强化信息应用能力,如欧盟、美国、芬兰、韩国突出“批判思维”对学习成效的促进作用,强调学生在学习活动中理性分析与整合多源信息、形成创造性方案,对应我国的“信息意识”要点。值得注意的是,我国“信息意识”要点包含信息加工与利用信息技术解决问题两个层次,分别强调学习的过程性和信息技术的工具性。类似地,法国在新版《共同基础》中将原有“信息通信技术素养”纳入“学习的方法和工具”领域^[20]。其他国际框架也普遍将信息加工与知识内化融入“学会学习”,但信息技术的工具性和价值性主要由独立的“信息素养”体现,其范畴已超越学习本身,在数智社会中发挥广泛效能。如芬兰不仅在“思考和学会学习”中要求学生能够评估、创造和分享信息,还单列“信息通信技术能力”,体现学生运用信息技术创造性解决问题和沟通交流的能力^[17]。

(四) 健康生活:国际社会重视心理健康与自我管理

“健康生活”是学生在认识自我、发展身心、规划人生等方面的综合表现,包括珍爱生命(生命意识和身体健康)、健全人格(个人价值观塑造和情绪管理)、自我管理(自我评估、行为调控和目标实现)等基本要点。国际上与之对应的是“健康素养”。由表5可见,国际框架在要素划分上侧重于我国的“健全人格”和“自我管理”要点;而“珍爱生命”要点则较少直接呈现。

表5 “健康生活”在国际框架中的相关指标分布

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			珍爱生命	健全人格	自我管理
1. UNESCO	自我管理	自律、自我意识、灵活性与适应性			✓
		毅力、正直、自尊、自我激励		✓	
	人际交往	同理心、合作精神、社交能力		✓	
	身体健康	践行健康的生活方式	✓		
2. EU	个人、社会和学会学习素养	自律、灵活、幸福	✓	✓	✓

续表5

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			珍爱生命	健全人格	自我管理
3. OECD	创造新价值	适应能力			✓
	调和矛盾与困境	韧性		✓	
	承担责任	自我意识、自我调节			✓
4. 芬兰	照顾自己与管理日常生活	健康安全的生活方式	✓	✓	✓
5. 法国	个人和公民的培养	表达感受和意见		✓	
		责任、参与和主动性		✓	✓
		关注个人和他人的幸福	✓	✓	
6. 爱尔兰	提升幸福感	提升幸福的价值观和品格、 应对挑战的能力		✓	✓
	管理学习与自我	规划学习和未来人生			✓
7. 美国	生活与职业素养	灵活性与适应性			✓
		主动性与自我导向			✓
8. 加拿大	性格			✓	
9. 巴西	关怀自己与他人		✓	✓	
10. 新西兰	自我管理能力				✓
11. 澳大利亚	个人和社会能力	自我意识		✓	
		自我管理			✓
		价值观素养		✓	
12. 新加坡	社交与情绪素养	韧性			
		自我意识			✓
		自我管理			✓
13. 日本	实践能力	自我决策			✓
		自主活动能力			✓
		人际关系形成能力		✓	
14. 韩国	自我管理能力				✓

国际“健康素养”是指在身体、心理和社会维度上,应对、维持和恢复个人整全性、均衡性和幸福感的韧性或能力^[23]。国际社会普遍重视学生在心理和社会维度上的健康表现,关注其价值观培养及情绪调节能力,因为这是认识自我与适应社会的情感基础。同时,健康作为一种自我管理的生命韧性,国际社会同样强调学生要对人生目标进行规划调整和坚定执行,因为这是实现个人价值和幸福生活的实践基础。如爱尔兰在“提升幸福感”中要求学生关注身心健康、理解他人并具备抗挫折能力;在“管理学习和自我”中强调目标意识、从错误中学习并对自己负责^[24]。然而,身体维度的“珍爱生命”要点在国际框架中的关注度不足,仅有 UNESCO、欧盟、芬兰、爱尔兰和巴西明确要求学生尊重生命、理解并践行健康的生活方式。基于身心一元论,身体活动与心理健康和行为发展密不可分^[25]。在我国,尽管学生体质总体有所改善,但肥胖率上升、身体素质下降以及学业压力引发的心理健康和生命安全问题时有发生^[26]。因此,加强体育锻炼、增强学生体质仍是教育的重要任务。此外,部分框架还基于时代特征拓展了健康素养的边界,如芬兰将财商素养与技术运用能力等新兴技能纳入学生自我管理的要求^[17]。

(五) 责任担当:国际以价值观培育与社会实践为主轴

“责任担当”是学生在处理社会、国家、国际三方面关系时所采取的态度与行为,包括社会责任(道

德与法治观念、团队精神和社会参与)、国家认同(对本国历史、文化与制度的理性认识与情感归属)、国际理解(全球视野下的跨文化理解、交流与合作)等基本要点。国际上与之对应的是“公民素养”“社会素养”或“跨文化素养”。由表6可见,国际社会高度重视“责任担当”素养。澳大利亚在七大通用能力中设置了三项相关要素^[16];新加坡将价值观素养置于框架中心,并设立公民能力、全球意识和跨文化素养^[27]。在基本要点层面,国际对“社会责任”的关注度最高,“国际理解”次之;而“国家认同”则较少被列为独立指标。

表6 “责任担当”在国际框架中的相关指标分布

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			社会责任	国家认同	国际理解
1. UNESCO	全球公民素养	意识与开放、包容与尊重	✓		
		多样性、尊重环境			
		国家认同和归属感、民主参与		✓	
		道德与跨文化理解、解决冲突的			✓
2. EU	个人、社会和学会学习素养	责任和能力			
		共情、合作、交流	✓		✓
3. OECD	个人、社会和学会学习素养	创造新价值	✓		
		开放心态、协作能力	✓		
		调和矛盾与困境			✓
4. 芬兰	参与构建可持续发展的未来	尊重、冲突解决、容忍度、责任感			✓
		承担责任	✓		
5. 法国	个人和公民的培养	道德感、同理心、诚信、信任	✓		
		公民活动和民主意识	✓		
		社会可持续发展理念	✓		
6. 爱尔兰	社会参与	规则和法律	✓		
		反思与辨别力	✓		
7. 美国	生活与职业素养	有意义的参与	✓		
		支持有效参与的价值观	✓		
8. 加拿大	文化与社会素养	社会与跨文化素养	✓		✓
		领导与负责	✓		
9. 巴西	文化与社会素养	多元理解能力	✓		✓
		履行公民义务	✓		
10. 新西兰	参与和贡献能力	作出负责任的决定	✓		
		参与和贡献能力	✓	✓	✓
11. 澳大利亚	个人和社会能力	社会意识	✓		
		社会管理	✓		
		了解道德概念	✓		
		应对道德问题	✓		
12. 新加坡	跨文化理解	参与文化多样性			✓
		驾驭跨文化环境			✓

续表6

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			社会责任	国家认同	国际理解
12. 新加坡	价值观素养	责任	✓	✓	
		正义	✓		
		关怀	✓		
		和谐			✓
	社会与情绪素养	社会性意识	✓		
		人际关系	✓		
	21 世纪特殊素养	公民能力、全球意识、跨文化素养	✓	✓	✓
13. 日本	实践力	社会参与力与可持续发展的责任	✓		
14. 韩国	公民能力		✓		

国际相关素养的内涵呈现两方面特征:一是作为价值观素养的关键成分,强调个人、社会与全球价值的统一。爱尔兰、巴西、新加坡、韩国等国家均突出核心价值观培育,倡导学生以开放、包容、平等的心态,主动承担社会可持续发展的责任。二是关注学生在多元环境中互动交往、解决冲突和领导决策的实践能力。芬兰、澳大利亚、日本等国家强调学生积极应对全球和本地的伦理问题和重大挑战,在协商合作中创造性地解决问题。上述取向侧重于我国的“社会责任”和“国际理解”要点。“国家认同”作为包含政治认同和文化认同双重属性的集合体,在国际框架中虽不常单独成项,但往往隐含在“公民素养”的内涵中。如加拿大在“文化与道德的公民”中提到“必须认同自己的历史和文化”^[22]。另有部分国家虽未将“国家认同”列入核心素养,但在部署教育体系时有所考虑:如美国 P21 框架强调培养学生的社会品质和协作素养,依托从幼儿园至大学的公民教育课程增强国家认同意识^[28]。而我国不仅将爱国主义、国家认同作为核心素养指标,还将其置于国民教育体系中的基础性和关键性位置,以落实文化自信及社会主义核心价值观的培养。

(六) 实践创新:国际强调创新思维训练与社会价值创造

“实践创新”是学生在日常活动、问题解决、适应挑战等方面形成的实践能力、创新意识和行为表现,包括劳动意识(良好的劳动态度与技能)、问题解决(在复杂情境中发现与提出问题并生成创造性的解决方案)、技术应用(基于工程思维与新技术运用实现创意物化)等基本要点。国际与之对应的是“创新素养”。由表 7 可见,国际框架通常将创新素养作为一级指标,强调“问题解决”要点;“劳动意识”在部分国际框架中以“创业素养”或“职业能力”呈现;而“技术应用”更多融入“科学与技术素养”中。

表 7 “实践创新”在国际框架中的相关指标分布

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			劳动意识	问题解决	技术应用
1. UNESCO	批判性与创新性思维	创造力		✓	
		创业精神	✓		
		足智多谋		✓	
2. EU	创业素养		✓	✓	
3. OECD	创造新价值	好奇心、创造力	✓	✓	✓
4. 英国	解决问题			✓	

续表7

组织/国家	相关的一级指标	相关的二级指标	与基本要点的对应情况		
			劳动意识	问题解决	技术应用
5. 芬兰	职业能力与创业素养	对行业、职业的认识与态度	✓		
	思考和学会学习	项目执行能力		✓	
6. 爱尔兰	勇于创新	创新实践	✓	✓	✓
		创新人格		✓	
7. 美国	学习与创新素养	创造力与创新	✓	✓	✓
		批判思维与问题解决		✓	
8. 加拿大	创造力、创新和创业精神		✓	✓	
9. 巴西	思维能力			✓	
10. 新西兰	思维能力			✓	
11. 澳大利亚	批判性和创造性思维	探究		✓	
		生成		✓	
12. 新加坡	21 世纪素养	批判与创造思考		✓	
13. 日本	思维能力	发现与解决问题的能力 and 创造力		✓	
14. 韩国	创造性思维			✓	

在要素划分方面,国际框架主要体现认知取向和实践取向两种路径。认知层面,强调以创造性思维和批判性思维支持复杂问题解决。如 UNESCO、OECD、爱尔兰、美国、新西兰、日本等将创新素养置于思维能力范畴,要求学生产生新的想法以适应模糊、多变的环境,创造性地发现、分析和解决问题。实践层面,注重以个体职业能力和创业素养推动社会价值创造。如欧盟、芬兰、加拿大将创新素养与学生未来职业规划和社会发展相结合,强调学生在实际情境中整合各类资源,将创新成果转化为文化、社会和经济效益,突出个人创新的社会意义。基于“问题解决”的国际共识上,中国还明确以“劳动意识”和“技术应用”阐释创新素养的内涵,在思维训练和就业创业导向之上,凸显出“实践先行”的渐进式创新理念,以劳动教育为起点,从日常生活与社会现实出发,培育学生的问题意识与创新思维,并运用新兴技术推动创意落地与迭代优化,最终实现个体认知发展与社会价值创造的统一。

四、学生发展核心素养的国际焦点分析

为进一步揭示我国六大素养及十八项基本要点在国际视野下的受关注程度,本研究依据两个标准对其进行量化处理:(1)框架覆盖度:反映某一要素在国际框架中的普遍性和共识度,即该要素的核心内涵是否在各国际框架中体现,赋3分。(2)要素独立性:反映某一要素在国际框架中的层级结构,衡量其在框架内部的重要性。若该要素在国际框架中作为独立的一级指标,则赋2分;若作为独立的二级指标,赋1分;若仅在对应素养描述中提及但并未独立成项,则不赋分。基于此,我国各项要素的国际关注程度=国际核心素养框架数量×3(分)+一级指标数量×2(分)+二级指标数量×1(分)。具体得分与国际分布情况见图1。

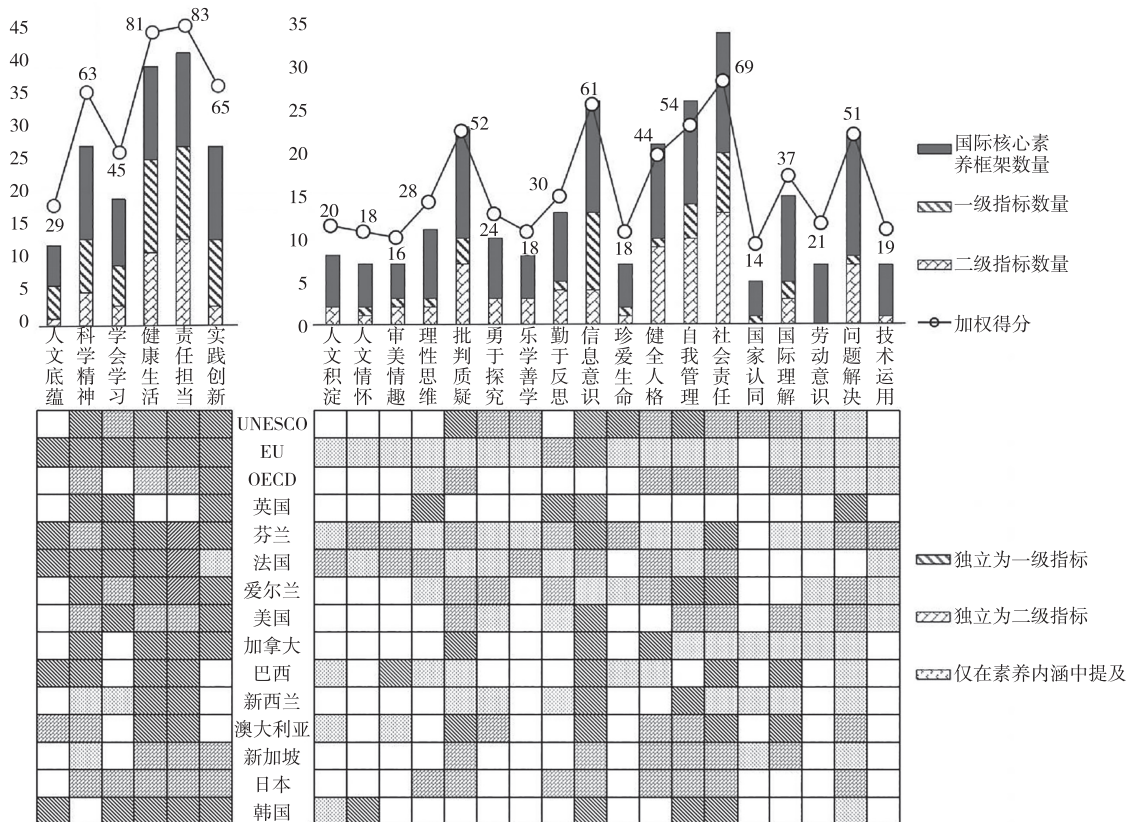


图1 我国六大素养及十八项基本要点的国际关注程度与分布情况

(一) 各要素的国际关注程度

由图1可见,我国各项要素在国际框架中均有体现,除“劳动意识”外,均有与之直接对应的独立指标。这表明中国学生发展核心素养框架在内容层面与全球核心素养体系具有较高的一致性,但各要素在国际框架中的表现方式和受关注程度仍有所不同。

文化基础领域,“人文底蕴”是六大素养中出现频次最低的要素,其下三项基本要点均未被广泛确立为独立指标。“科学精神”的受关注程度较高,国际尤其重视其“批判质疑”要点。强调以批判思维为核心培育科学思维和创新思维。这在一定程度上反映出国际人才培养仍以科技创新为导向,对人文素养及其蕴含的自我效能感、情感态度与价值观、精神健康等与个人幸福生活紧密相关的要素关注不足。

自主发展领域,“学会学习”的受关注程度适中,国际突出其“勤于反思”要点,强调依托元认知和自我调节提升终身学习能力。其下的“信息意识”是出现频次第二高的基本要点,在国际上普遍作为一级指标,常见于“信息素养”或“数字素养”范畴,而在我国仅被列为基本要点。“健康生活”是国际框架中的高频素养,以“自我管理”和“健全人格”为重点,侧重学生个体的行为调控和心理健康。

社会参与领域,“责任担当”是六大素养中的最高频要素,国际社会重视“社会责任”和“国际理解”两项基本要点。在21世纪复杂社会的背景下,社会责任的内涵进一步拓展至公民意识、领导力、道德实践、团队合作等,正确处理自我与社会的关系是学生自由行动的基础。同时,全球化进程深化了国际理解和跨文化素养的重要性,对本民族文化的认同及对其他民族文化的尊重是沟通合作的基础。“实践创新”同样受到高度重视,主要体现为“问题解决”,强调运用已有知识提出并实践创新方案。

综上,国际框架在不同领域的关注点各有侧重:在文化学习层面,重视科学技术知识的掌握,以批判思维为核心;在个人成长层面,关注勤于反思、信息意识、健全人格和自我管理,强调学生掌握数智社会的基本生存方式,并具备内部稳定性和外部执行力;在社会发展层面,聚焦社会责任、国际理解和问题解

决,强调将个人发展与社会需求、全球趋势相结合,以实践创新推动社会进步。上述关注度趋势体现了个体从知识习得到自主发展到社会性发展,再到社会参与和社会价值创造的成长轨迹,反映了全球教育体系的优先培养目标。

(二) 各要素的国际分布情况

从各要素的国际分布来看,各国际框架在素养内涵、指标独立性和侧重点上存在差异,可归纳为四种典型的要素划分取向:职业需求导向、终身学习导向、核心价值观培育以及完整人的培养^[29]。

UNESCO、美国和加拿大面向未来职业需求,重视学生在未来工作和生活中必备的专业智能,将批判思维、创造性思维、沟通合作能力、信息素养、自我调节能力、领导力等职场胜任力作为独立指标。这类框架与我国的要素对应相对分散,集中在批判质疑、信息意识、自我管理、社会责任、问题解决等高阶能力属性的基本要点。

欧盟及其成员国英国(前)、芬兰、法国、爱尔兰侧重全民终身学习,普遍重视文化学习,涉及读写素养、计算能力、文化艺术素养、科学技术素养等多个领域,对应我国“人文底蕴”及“科学精神”素养下的基本要点。同时,将“学会学习”相关素养作为一级指标,重视个性化学习方法,强调信息技术对学习的支持作用,契合我国“学会学习”中的“信息意识”要点。自我表达和沟通交流能力也是这类框架的关注重点,强调在互动交流中融入学习共同体,体现了西方认知学习和情境学习范式,但价值信念的融入则相对欠缺。

OECD、新西兰、澳大利亚、巴西、日本和韩国体现出培养“完整人”的理念,强调个人全方位发展与社会可持续发展的协调性。这类框架通常以文化领域素养为支撑,以高阶思维能力为核心,以参与社会实践和创造社会价值为目标。其素养分布相对均衡,对应我国人文积淀、审美情趣、理性思维、信息意识等基本要点;重视健全人格、自我管理等人自我关系的处理,以及社会责任、国际理解等人社会关系的建构;同时突出批判思维、问题解决、勤于反思等认知技能。

新加坡则呈现出以价值塑造为核心的独特取向,将尊重、责任、韧性、正义、关怀、和谐等价值观素养置于框架中心,认为良好品德对自我管理、社会意识等社会与情感能力,以及沟通协作、公民素养等 21 世纪新兴技能的发展有着基础性和决定性作用。其框架以培养自信、自主的学习者和积极、热心的国民为目标,存在多个与我国“健康生活”和“责任担当”素养下基本要点对应的独立指标。

我国侧重“完整人的培养”这一价值理念,以马克思主义为指导,促进所有学生的自由而全面发展。在内容遴选上,结合我国经济结构转型和学习型社会建设的需求,“学会学习”被列为六大素养之一。然而,我国的“人文积淀”“人文情怀”“珍爱生命”“国家认同”“劳动意识”等基本要点则鲜少作为独立指标出现在国际框架中,这些要素体现了中国框架独特的民族底色和价值信念。

五、中国学生发展核心素养框架的国际共识与特色分析

素养导向的教育改革既要回应国际社会的共性需求,也应结合本土育人目标。上述国际比较发现,全球在应对 21 世纪社会主要矛盾与关键议题的挑战上形成了高度共识,中国在育人取向和指标遴选上还体现出鲜明的本土特色。

(一) 国际共识

从前文分析可见,各核心素养框架普遍突出批判思维、创新思维、学会学习、公民素养、自我管理、信息素养等要素,以知识创新和数智社会可持续发展为共识取向,这源于 21 世纪知识与数智时代背景下社会生产方式与组织模式的根本性变革,体现为教育“资格化”与“社会化”功能的同步调整。

“资格化”强调教育应使学生具备从事某种活动或职业所需的知识、能力与素质^[30]。知识经济的发展依赖知识与有效信息的积累和利用^[31],对创造性脑力劳动的需求促使全球核心素养框架将批判思

维、创新思维和学会学习作为学生发展的核心指向。这一素养组合强调通过高阶认知技能促进知识的深度加工与持续再生产,体现了新型劳动方式下的人才培养规格;批判思维支持个体在信息过载环境中科学决策、有效整合资源,确保资源的合理运用;创新思维通过对已有信息的结构重组和创造性转化,推动个体知识增值和社会生产力提升;学会学习以元认知技能为核心,帮助个体将外界信息转化为个体经验,实现认知结构的持续调节和优化。

“社会化”强调教育应让学生融入既定的社会文化秩序,成为合格的社会成员^[30]。数智时代社会组织结构变革为以数字节点、临时话语与跨时空互动为特征的去中心化社会网络^[32],同时社交媒体、协作网络及大语言模型等技术极大降低了信息沟通和社会参与的门槛^[33],要求教育将学生融入当下多元化、网络化与高度互联的社会行动方式中。相应地,全球核心素养框架普遍将公民素养、自我管理、信息素养作为学生社会性发展的关键支点,回应了新型社会关系中个体与他人、自我及工具的复杂互动需求:公民素养强调全球视野、文化理解和社会责任等价值观念,以及领导力、团队协作等实践规范,强化跨文化沟通合作及社会参与能力;自我管理重视个体在高度不确定环境中的心理韧性与调节能力,支撑身份认同与自我实现;信息素养是数智时代社会互动的基本能力,帮助学生在数据洪流中进行合理的注意力分配、内容筛选与伦理判断,促进其在开放知识空间中的价值贡献。

(二) 中国特色

在总体共识的基础上,中国与国际核心素养框架在结构划分和指标设计上仍存在显著差异,体现出以“全面发展”为核心目标,兼顾学生主体性发展与文化根基的独特范式。这种差异反映了不同社会制度和文化背景的深层影响,折射出教育目标、价值取向和实践路径的分野。

首先,在教育目标上,国际多从人力资本视角出发,强调个体能力与社会经济结构的适配性;中国则以马克思主义关于人的全面发展理论为根本遵循,突出教育的价值理性与育人本体功能。

尽管国际核心素养框架强调“个人成功的生活和健全社会”,以帮助“所有学生”适应21世纪复杂环境,但这种“挑战与回应”模式本质上是从经济视角切入,根本动因在于升级人力资源、服务经济发展^[34]。OECD框架作为“完整人的培养”理念的代表,实则以“成功就业、收入良好、适应社会”为目标,前期研究甚至直接基于高收入人群的必备能力来归纳“核心素养”^[35]。国际框架普遍强调“职场胜任力”,将高阶认知技能、沟通合作能力、信息素养等与知识增值直接相关的素养独立呈现,核心素养最大的价值在于贯通个人发展、社会进步和财富增长。中国在吸纳“挑战与回应”逻辑的同时,还体现出“偏离与回归”的独特思路,将马克思主义“人的全面发展”理念置于框架中心,以这一价值理性超越国际教育改革工具理性的倾向,回归教育教化的内部目的。马克思深刻批判资本主义社会分工和私有制导致的人的片面发展与异化^[3]。当教育领域被片面化、短视化的“拥有感”侵蚀,指向“升学”“就业”“成为合格劳动力”等外部目的时,学生逐步异化为经济系统中的“人力资本”^[36],出现育人目标与工具目标的错位。

中国框架以主体性、社会性、文化性为维度构建人的全面发展的坐标系,在结构设计上关注不同素养如何有机融合促进学生的整体发展。例如,国际框架高度整合的沟通合作能力在中国并未单独成项,而是以分布式方式融入各学段的多个要点描述中,如“人文积淀”提出掌握沟通技巧(文化基础)、“健全人格”要求建立良好的人际关系(自主发展)、“社会责任”强调合作意识和领导力等(社会参与)。更重要的是,这种全面发展导向的素养观具有相对稳定的内涵结构^[3],并不以持续增列新的素养类别作为回应时代变化的主要路径,而是将时代情境内嵌于个体自我实现的过程中,通过对已有素养内容的动态阐释与情境化理解保持育人目标的时代适应性。例如,学生在复杂多变的数字环境中有效分析信息、自主学习与高效协作,并非外在附加的新目标,而是数智社会赋予核心素养的重要内涵:在“学会学习”素养中,可突出人机协同学习、自我调节学习与数据素养;在“科学精神”中,强调对人工智能知识的理解及

其伦理判断。通过内容层面的拓展而非结构层面的叠加,中国学生发展核心素养可以在不同发展阶段明确各类素养的优先发展方向,在坚持育人目标整体性的同时增强育人实效,体现出面向未来的人才培养弹性与理论自信。

其次,在育人取向上,国际框架体现出技能优先取向,关注高阶思维能力与实际问题解决;中国则突出价值观念浸润,以人文素养、家国情怀为基底。

在同一素养维度下,国际框架侧重于技能层面的表述,聚焦认知技能及其实践来凸显素养特质。例如,以批判思维诠释科学素养、以元认知体现学会学习、以自我管理能力支撑个人发展等,这些技能型指标往往独立成项,体现了教育“资格化”与“社会化”的可测量性,即在学生获取职业资格和适应社会发展方面提出可观测的具体要求^[30]。中国六大素养均凝练了价值观层面的指标,包括人文情怀、勇于探究、乐学善学、珍爱生命、健全人格、社会责任、国家认同、国际理解、劳动意识等。这些指标贯穿学生发展的各个领域,体现了对人内在精神的关注,强调学生作为自由自觉的创造性活动主体,进一步彰显教育的“主体化”功能^[37],形成了价值观内化的独特路径。相较之下,国际框架更多通过“公民素养”或“社会能力”等单独模块集中体现对学生品格塑造的要求。这一“心智导向”和“美德导向”的教育差异深植于东西方文化背景:西方学习模式受古希腊认识论传统影响,视学习为心智发展的过程,目的在于探索和理解外在世界,重视认知能力的培养;东方学习模式则受儒家文化影响,强调学习的道德向度,视学习为自我道德与社会人格完善的过程,重视美德品质的培养^[10]。中国学生发展核心素养扎根于中华优秀传统文化,亦彰显出以德为先、引领学生全面发展的育人取向,不仅通过人文素养涵养学生理解世界与幸福生活的能力,还强调理想信念、爱国主义、奋斗精神、劳动精神的培育,其蕴含的本土美德构筑了中国学生最底层的学习信念^[38,39],将教育的“资格化”与“社会化”内嵌于学生成长过程之中,最终指向主体性与能动性的发展。

六、结论

本研究以《中国学生发展核心素养》为基准开展国际比较分析发现,我国素养框架呈现出“全球共识”与“本土特质”的辩证统一:在能力培养维度,与国际教育趋势深度共振,重视知识创新与数智社会的可持续发展;在品格塑造维度,则深植本土文化传统,形成了人文底蕴筑基、社会责任引领、价值观素养分布式融入的美德教育范式。这一发现为相关研究在国际对话中坚持中国立场、深化本土阐释提供了参考。

未来应持续推进该框架理论完善与实践转化,加强与相关政策的对接,提升素养体系的文化根基与时代适应性;将核心素养理念贯穿于课程标准修订、教材建设、评价改革和教师培养等环节,统筹推进中国特色价值观素养与全球共通性素养的协同培育,推动我国素养导向教育的系统实施。

[参 考 文 献]

- [1] 詹泽慧,钟焯妍,邹萱萱,等. 高考跨学科命题透视:特点、问题与改进建议——基于对2016—2023年210份全国卷的分析[J]. 现代远程教育研究, 2024(3): 74-86.
- [2] 崔允灏,周文叶,雷浩,等. 中国基础教育课程改革学术话语体系的自主建构[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2024(11): 154-170.
- [3] 辛涛,杨丽萍. 中国学生发展核心素养的生成逻辑再审视——基于“两个结合”的视角[J]. 教育研究, 2025(9): 78-91.
- [4] 王泉泉,刘霞,莫雷,等. 中小學生人文素养的内涵与表现水平研究[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2022(1): 46-54.

- [5] 王泉泉,魏铭,刘霞. 核心素养框架下科学素养的内涵与结构[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2019(2):52-58.
- [6] 贾绪计,王泉泉,林崇德. “学会学习”素养的内涵与评价[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2018(1):34-40.
- [7] 贾绪计,王庆瑾,李雅倩,等. 健康素养的内涵与评价[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2019(2):66-72.
- [8] 黄四林,林崇德. 社会责任素养的内涵与结构[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2018(1):27-33.
- [9] 黄四林,张叶,莫雷,等. 核心素养框架下创新素养的关键指标[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2021(2):27-36.
- [10] 詹泽慧,李彦刚,高瑞翔. 论创新人才培养的文化导向性——试寻中国特色科创教育之发展路向[J]. 中国电化教育, 2024(9):9-18.
- [11] 李永智,安德烈亚斯·施莱歇尔. 人工智能时代的能力重构与教育变革:全球趋势探析[J]. 全球教育展望, 2025(9):3-19.
- [12] 詹泽慧,季瑜. 跨学科素养的现象学阐释:构成与评价[J]. 电化教育研究, 2025(7):77-84.
- [13] 林崇德. 学生发展核心素养:面向未来应该培养怎样的人? [J]. 中国教育学刊, 2016(6):1-2.
- [14] Ścibiorska-Kowalczyk I, Cichoń J. The Significance of Cultural Policy—Case Study of South Korea[J]. Sustainability, 2021, 13(24):13805.
- [15] Ministry of Education, Republic of Korea. The National Framework for the Elementary and Secondary Curriculum[EB/OL]. (2023-12-12)[2025-11-06]. <https://koreaneducetreinuk.org/wpcontent/uploads/2025/04/2022%EA%B0%9C%EC%A0%95%EA%B5%90%EC%9C%A1%EA%B3%BC%EC%A0%95%EC%B4%9D%EB%A1%A0%EC%98%81%EB%AC%B8%ED%8C%90TheNationalFrameworkfortheElementaryandSecondaryCu.pdf>.
- [16] Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). Australian Curriculum, Version 9.0[EB/OL]. (2022-09-12)[2025-11-17]. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/>.
- [17] Finnish National Board of Education. National Core Curriculum for Basic Education 2014[M]. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2016.
- [18] Ministério Da Educação. Base Nacional Comum Curricular[EB/OL]. (2017-12-15)[2025-11-18]. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>.
- [19] Council of The European Union. Council Recommendation On Key Competences for Lifelong Learning[EB/OL]. (2018-05-22)[2025-06-15]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>.
- [20] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Décret no 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture[EB/OL]. (2015-03-31)[2025-11-17]. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718>.
- [21] P21. Framework for 21st Century Learning[EB/OL]. (2013-09-28)[2025-06-15]. <http://www.p21.org/overview>.
- [22] C21 Canada. A 21st-century vision of public education for Canada[EB/OL]. (2012-11-09)[2025-05-23]. <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds-Revised.pdf>.
- [23] Huber M, Knottnerus J A, Green L, Horst H van der, Jadad A R, Kromhout D, Leonard B, Lorig K, Loureiro M I, Meer J W M van der, Schnabel P, Smith R, Weel C van, Smid H. How should we define health? [J]. BMJ, 2011, 343: d4163.
- [24] National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). Key competencies in senior cycle[EB/OL]. (2024-08-01)[2025-02-11]. https://ncca.ie/media/mfhagys/key-competencies-in-senior-cycle_en.pdf.
- [25] 崔西孟,王换芳,沈晓敏. 健康教育与“五育”何以融合:理据和路径[J]. 教育科学研究, 2024(8):83-90.
- [26] 教育部体育卫生与艺术教育司. 第八次全国学生体质与健康调研结果发布[J]. 中国学校卫生, 2021(9):1281-1282.
- [27] Ministry of Education, Singapore. 21st Century Competencies[EB/OL]. (2010-10-08)[2025-11-19]. <http://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>.
- [28] 张利国,郭立强. 美国国家认同教育发展趋势与启示[J]. 现代大学教育, 2020(2):78-86.
- [29] 黄四林,左璜,莫雷,等. 学生发展核心素养研究的国际分析[J]. 中国教育学刊, 2016(6):8-14.
- [30] 杨墨旻,熊华军. 有效性教学真的有效吗? ——基于比斯塔教育思想的审视[J]. 开放教育研究, 2023(6):52-59.
- [31] 褚宏启. 核心素养的国际视野与中国立场——21世纪中国的国民素质提升与教育目标转型[J]. 教育研究, 2016(11):8-18.

- [32] 王天夫,孙百承. 数字时代的社会连接:从个体到社会结构[J]. 探索与争鸣,2025(1):43-52,177.
- [33] 赵小丽,荀渊. 人工智能时代知识生产的变革趋势[J]. 电化教育研究,2025(7):26-32.
- [34] 刘磊明. “素养”的另一副面孔——以 PISA 为例[J]. 比较教育研究,2019(8):44-51,58.
- [35] 高德胜. “核心素养”的隐喻分析:意义与局限[J]. 教育发展研究,2018(6):31-39.
- [36] 郭桂周,易娜伊,赵忠平. 论作为文化资本的核心素养——全球化的视角[J]. 教育科学研究,2020(3):12-19.
- [37] 赵康. 为什么当下要重申主体教育? ——格特·比斯塔“主体化”教育理论的境脉、生成与意义[J]. 全球教育展望,2023(7):3-15.
- [38] 杨丽萍,辛涛. 核心素养十年探索:回顾反思与未来展望——专访北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心辛涛[J]. 教育学报,2025(3):3-18.
- [39] 张华峰,史静寰,郭菲. 求知、修身与发展的统合:国际比较视野下中国学生的学习特点分析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2025(2):19-33.

An International Comparative Study of 21st-Century Competencies —With a Discussion on the Characteristics of China’s Core Competencies Framework

Lyu Siyuan Zhan Zehui

(School of Information Technology in Education, South China Normal University, Guangzhou Guangdong 510631, China)

Abstract: Core competencies have become a central focus of global education reform. Using the six domains and eighteen key elements outlined in the *Core Competencies for Chinese Students’ Development* as the analytical framework, this study conducts a comparative and focus-based analysis of core competencies from an international perspective. The analysis helps to clarify the key priorities of China’s competency-based education reform and to advance the autonomous construction of discourse in basic education curriculum and instruction. Findings indicate that China’s framework largely covers the mainstream elements emphasized internationally, among which social responsibility, information awareness, self-management, critical inquiry, problem-solving, and sound personality development receive the highest attention. Overall, there is significant international consensus: global frameworks commonly emphasize knowledge innovation, focusing on critical thinking, creative thinking, and metacognitive skills; they also stress the cultivation of information literacy, self-management, and civic competence in response to the sustainable development demands of a digital and intelligent society. Nevertheless, notable differences remain. International frameworks tend to prioritize skills, centering on higher-order thinking and practical problem-solving as core cognitive models. In contrast, the Chinese framework emphasizes the infusion of values, grounded in humanistic literacy and patriotic sentiments, and is characterized by a virtue-oriented approach to holistic development. Looking ahead, competency-based educational practice in China should align with the strategic context of developing new productive forces, redefining the contemporary connotation of core competencies; leverage “curriculum-based ideological and political education” to guide values cultivation and internalization; and adopt interdisciplinary education as a key pathway to integrate global consensus with Chinese characteristics, thereby enhancing students’ essential capabilities and moral character in a holistic manner.

Keywords: core competencies for student development; international comparison; Chinese characteristics; educational original knowledge system

[责任编辑:左福生]