

中小学国际理解教育课程建设的未来展望： 基于国际比较的视角

张 蓉

(南京师范大学 教育科学学院, 南京 210097)

摘要:构建中小学国际理解教育课程体系,有效开展国际理解教育已成为各国的共识。展望未来,和平与发展仍然是世界的主题,各国需要继续推行国际理解教育,完善中小学国际理解教育课程建设。从国际视角来看,中小学国际理解教育课程建设的发展动态主要表现在:基于全球素养的培养来整体构建国际理解教育课程体系,进一步协调国际理解教育课程目标中民族性与全球性的关系,促进国际理解教育课程发展的区域平衡,完善国际理解教育课程实施方式,健全国际理解教育课程评价机制,提高中小学教师的全球素养。

关键词:中小学;国际理解教育课程;发展动态;国际比较

中图分类号:G423.04 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2020)12-0046-07

毋庸置疑,国际理解教育课程是实施国际理解教育的重要载体。进入 21 世纪以来,国际理解教育在各国蓬勃发展,中小学国际理解教育课程建设也日益完备。但随着社会形势的变化,新的问题也在不断产生,肩负促进世界和平使命的国际理解教育仍然任重道远。特别值得一提的是,此次席卷全球的“新冠肺炎”重大疫情就对各国的国际理解教育及中小学国际理解教育课程发展提出了新的挑战。笔者认为,在进入后疫情时代之际,比较世界主要国家的中小学国际理解教育课程建设现状,总结中小学国际理解教育课程建设的国际发展动态,将有利于推动国际理解教育的未来发展,以期能够更好地促进世界的和平与发展。

一、基于全球素养的培养来整体构建国际理解教育课程体系

为了适应 21 世纪社会发展的需要,国际社会对未来人才应该具备的特征进行了积极探讨。所提出的各种主张,最终都落实到了学生的素养问题上。如美国提出了 21 世纪学习技能 (21st Century Skills),经合组织 (OECD) 提出了 21 世纪核心素养 (21st Century Competencies),欧盟提出了关键素养 (Key Competences),澳大利亚提出了综合能力 (General Capabilities),中国提出了核心素养 (Core Competencies) 等。在这些素养当中,均包含全球素养或国际理解素养^①,这也是各国针对全球化现实而提出的。而且,各国对全球素养的重视在日益加强。美国于

① 欧美国家一般使用“全球素养”这一表述,中国运用较多的表述是“国际理解素养”,两者是意义相近的概念。

作者简介:张蓉,南京师范大学教育科学学院教授、博士、硕士生导师,主要从事比较教育研究。

2012年颁布了第一个国家级的国际教育战略报告——《通过国际教育及参与的全球性成功：美国联邦教育部国际战略（2012—2016年）》（Succeeding Globally Through International Education and Engagement: U. S. Department of Education's International Strategy for 2012—2016），强调“全球素养不是奢侈品，不是仅针对精英阶层，而是所有人必备的技能”。^[1]

2016年，经合组织发布了一份题为《全球素养：为了一个更加包容的社会》（Global Competency for An Inclusive World）报告，提出在2018年的PISA测试中将引入全球素养的概念，并对其进行测评。这是全球素养第一次出现在大型的国际测评项目中，更是引起了国际教育领域的关注。2017年年底，经合组织的教育与技能司（Directorate of Education and Skills）和哈佛大学教育研究生院（Harvard Graduate School of Education）零点项目（Project Zero）正式发布了《PISA全球素养框架》（PISA Global Competence Framework）。该报告指出，全球素养是指青少年能够分析当地、全球和跨文化的问题，理解和欣赏他人的观点和世界观，与不同文化背景的人进行开放、得体和有效的互动，以及为集体福祉和可持续发展采取行动的能力。报告拟定了全球素养评估框架，即从三个维度评估全球素养：知识与理解力维度，侧重考查个体对全球性议题和知识的理解与分析能力；技能维度，侧重考查个体对全球化、跨文化问题的分析和批判能力，与不同国家的人的交往沟通能力；态度维度，侧重考查个体对不同文化的包容开放的态度。^[2]

全球素养的提出具有明确的实际指向，正直接引领着各国中小学课程改革。培养全球素养，首先需要将全球素养理念纳入课程政策，整合到学校的办学思想和价值系统中，使全球素养理念在学校课程设计和规划中得以体现，在课程目标、课程内容设置和课程评价等环节突出全球素养的培养；特别是在各学科的课程设计中，要有意识地融入全球素养的内涵，借助于学科内容及学科实践活动的形式有针对性地培养学生国际化层面的知识、技能、态度及价值观。目前，大多数国家都在中小学开展了针对全球素养培养

的国际理解教育，并已经初步形成了国际理解教育课程体系。但各国还需要进一步探讨全球素养包括哪些具体的指标，如何立足国情将其进一步细化；不同学段应注重哪些方面的全球素养的培养并达到什么样的目标；如何将全球素养渗透在国家、地方和学校的整体课程方案中；如何促进全球素养与各学科课程的深度融合；如何基于全球素养来开展课程评价等。这些问题的解决将有利于推动国际理解教育课程的有效实施，最终促进学生全球素养的提升。

二、进一步协调国际理解教育课程目标中民族性与全球性的关系

民族和国家与世界社会并存的现实注定每个人都有双重身份，既是国家公民又是世界公民。国际理解教育以确保世界和平与发展为己任，其出发点是要增进不同国家、不同文化、不同种族的人们之间的理解、宽容和合作，并不是要消除不同民族文化的差异。所以培养“世界公民”还是“国家公民”对国际理解教育来说，并不是非此即彼的关系，两者是辩证统一的。“世界公民”要以“国家公民”为前提，只有先成为健康的“国家公民”，才能成为真正的“世界公民”。因此，目前各国均主张国际理解教育课程的目标在于培养有全球素养的国家公民，即要在培养学生民族认同感的同时培养学生的国际意识与国际能力。如日本中央教育审议会在2018年发表的《关于第三期教育振兴基本计划的报告》中提出今后五年教育政策的目标之一，即“培育活跃于全球的人才”；并明确指出这类人才应尊重传统和文化，以及热爱孕育了传统和文化的祖国和故乡，同时也要尊重别国，培养推动国际社会和平发展的态度，具有丰富的语言能力与沟通能力、主体性与积极性、不同文化间理解的精神等素养，能够活跃在多个领域。^[3]

而云谲波诡的国际态势则给国际理解教育课程目标中民族性与全球性的关系处理带来了诸多困扰。美国在20世纪80—90年代所展开的关于国际理解教育的目标是培养“世界公民”还是“合格国民”的争论实际并未完全平息。现在，特朗普政府又持反全球化理念，并宣布退出联合国教科文组织等国际机构，这在一定程度上影响

到了美国国内国际理解教育目标的澄清。日本关于国际理解教育应侧重培养“国家公民”还是“世界公民”这一问题的争论也是一直存在。近年来,在日本右翼势力的影响下,日本国内出现了加强民族认同教育,片面地甚至错误地把民族认同与粉饰侵略历史、美化战争画上等号的现象。2016年,英国公投脱欧的结果反映出低收入集团对欧盟一体化受益分配不均的不满,这一结果引发了英国政党政治的碎片化,使极端右翼的英国独立党成为最大的受益者。国际社会应警惕当前出现的这些现向,进一步反思国际理解教育的目标,加以正确引导。

就像美国作家弗里德曼(T. L. Friedman)所说的,全球化不是一种选择,而是现实。因此,“反全球化”不应是反对“全球化”走势本身,而是要反对“全球化”所衍生的各种问题。特别是新冠疫情的全球爆发,更揭示了全球的相互依存关系,凸显了构建人类命运共同体的紧迫性。这给国际理解教育的发展带来了新的挑战和机遇。国际理解教育课程培养目标如果过度向全球性倾斜,则会导致学生对本国传统文化认识的淡化,不能正确认识本国在国际上的地位,失去自身发展的土壤。如果培养目标过度向民族性倾斜,则会导致学生形成狭隘的民族主义心理,不能客观公正地看待问题,缺乏充分地理解与包容,对国家间的冲突和矛盾容易采取极端的理解 and 行为方式。因此,各国在中小学国际理解教育课程发展中,应兼顾国家利益和全球利益,明确培养目标,以本民族文化为根基,继续重视全球化趋势的要求,无须回避现实问题,充分利用反全球化的观点来为学生提供不同的思考方向,通过对不同观点的思辨与厘清,培养学生的批判思维能力,而这种能力本就是学生全球素养中的重要内容。

三、促进国际理解教育课程发展的区域平衡

从全球范围来看,教育发展不均都是各国普遍存在的现实问题,这在发展中国家更为突出。教育发展不均的问题也反映在各国中小学国际理解教育领域。目前,各国都在积极采取措施推进教育均衡发展,包括促进中小学国际理解教育的区域平衡。

• 48 •

针对国内贫困地区和薄弱学校在开展国际理解教育上力度不够的问题,英国的政府机构及民间组织专门为此提供了政策指导、项目支持和资金扶持。如英国的儿童、学校与家庭部在2008年颁布了《国家挑战:提高标准,支持学校》(*The National Challenge: Raising Standards, Supporting Schools*)文件,旨在提高基础薄弱学校的教育质量,更好地应对基础教育领域中的质量与均衡的挑战。该文件在对薄弱学校教育改革指导方面的要求之一,即将国际理解理念融入学校课程,促进薄弱学校国际理解教育的开展。由于各州和领地的人口构成、经济水平、社会文化存在差异,澳大利亚中小学国际理解教育在各州和领地的发展是不均衡的,国际理解教育在某些地区甚至处于边缘地带。针对这一问题,澳大利亚政府采取了措施,如利用现代信息技术,建立中小学国际理解教育网站,为学校开展国际理解教育提供课程资源;将国内弱势群体——土著居民和托雷斯海峡岛民的历史和文化作为国际理解教育的重要内容渗透到学校学科课程中,同时也作为中小学国际理解教育跨学科课程的主要学习内容之一,以此提高这一群体的教育发展水平,促进多元文化的协调。

我国中小学国际理解教育课程实施上的地区差异也非常突出。国际理解教育课程开展比较活跃的中小学主要集中分布在经济发达、国际交往频繁、文化活动丰富、教育基础好的东部沿海省份以及大中城市。如有关对东中西部中学生国际理解观的调查显示,东部地区学校与国外学校的联谊活动数量明显多于中西部地区学校,东部地区学生的国际理解观水平也高于中西部地区学生。^[4]这一地域差异显然并不利于学生国际理解素养的整体提高。中国近年来正在致力教育的均衡发展,加大对中西部地区的教育经费投入,改善中西部教育条件,缩小地区差异,这必然有利于中西部国际理解教育课程的发展。

教育均衡发展体现的是一种公平公正的理念,这不仅是世界教育发展的潮流,而且是教育现代化的核心理念。自20世纪末以来,随着经济全球化的深入,公平正义越来越成为国际社会关注的重要问题,教育公平也日益成为各国教育发展的基本出发点,尤其是教育均衡发展问题,

已成为各国制定教育政策的基本原则。促进教育均衡发展是一个长期的问题，作为促进教育均衡发展的内容之一，国际理解教育课程的均衡发展是各国在继续推行国际理解教育过程中所必须面对的问题。为此，各国还需要不断努力，加大政府对国际理解教育的支持力度，加强在各地方和学校具体规划上的统筹管理，整合社会资源，缩小地区差距，促进中小学国际理解教育课程的均衡发展。

四、完善国际理解教育课程的实施方式

国际理解教育课程实施方式的改革是各国构建国际理解教育课程体系中的重要内容。目前，各国中小学都采取了灵活多样的国际理解教育课程实施方式，但如何处理好这些方式之间的关系仍是各国所面临的一个共同问题。

各国的国际理解教育研究者们都对国际理解教育课程的实施进行了探讨。如加拿大学者格雷厄姆·派克（Graham Pike）和英国学者大卫·塞尔比（David Selby）认为，国际理解教育课程设计的常用方式有两种：一是“融入式”（Infusion），即以学科为主的统整模式，将国际理解知识、技能及态度融入各种学科之中；二是“整合式”（Integration），即以“知识”为主的统整模式，立足将世界视为一个系统来理解。这两种方式各有利弊，教育者可以根据自己的实际需要及情况来进行取舍。^[5]美国学者肯尼斯·泰（Kenneth Tye）认为，中小学国际理解教育课程的实施方式主要有三种类型：一是“单元式”课程，即在某单科课程中单独设计国际理解教育的特别单元；二是“融入式”课程，即把国际理解教育的内容融于普通课程之中，教师根据原有讲授内容的需要采用灵活的形式与国际理解教育的内容结合起来；三是“综合主题”课程，即首先确定某些内容比较宽泛的主题，然后根据某个主题，组织课程内容和设计单元。而从长远来看，“综合主题”课程是一种对学生实施国际理解教育最有效的课程组织形式。^[6]可见，学者们都主张以多种方式实施国际理解教育课程，但在哪一种方式更有效的问题上，则见仁见智。

各国中小学在运用多种方式开展国际理解教育课程的实践过程中，也是各有侧重的。学科渗

透、专门课程、主题活动课程、营造校园文化氛围等都是各国常用的国际理解教育课程实施方式。欧美国家比较重视国际理解教育在学科课程的渗透，政府和教育组织均出台了各种相关文件和指导意见，提出了在不同学科融入国际理解教育的原则和方法。如英国资格与课程局（Qualification and Curriculum Authority, QCA）在2007年颁布了《行动中的全球维度：学校课程计划指南》（*The Global Dimension in Action: A Curriculum Planning Guide for Schools*），以举例的方式阐述了将全球维度融入学校各门学科课程中的具体做法。因为有方法指导，所以国外中小学国际理解教育课程的实施多是学科渗透，即以融入式为主。我国政府及教育研究机构颁布的关于国际理解教育课程实施的指导意见较少，主要是由学校自主探索，而中小学大多以开发校本课程的方式来实施国际理解教育，即以整合式为主。

不管是侧重学科渗透还是校本课程，各国在实际开展国际理解教育课程中都存在一些问题。如澳大利亚发现由于国际理解教育内容比较繁杂，学校实施学科渗透的难度比较大，再加上各个地区情况不同，渗透的尺度不好掌握。英国也面临同样的问题，由于国际理解教育领域的知识较为广阔和复杂，而且是在不断发展变化中，教师在进行学科渗透设计时难以掌控好内容。对中国中小学来说，单独增设一门国际理解教育校本课程的难度同样很大，不仅要有理论指导，而且要投入大量的人力和财力，经过较长时间的探索，否则只会流于形式，难以真正有效。

因此，各国还需要继续探索国际理解教育课程的实施问题，要明确国际理解教育的培养目标和核心内容，以整合性、系统性、有效性、校本化和建构性为原则，进一步改革国际理解教育课程实施方式，兼顾国家要求和地方及学校实际，处理好各种课程模式之间的关系。既要使国际理解教育与常规学科教学有机结合，引导学生建立起国际理解教育与不同学科的关系，又要有专门的国际理解教育系统学习，帮助学生把握国际理解教育的全貌。这样，才能使国际理解教育课程更加有效，更好地培养学生的国际理解素养。

五、健全国际理解教育课程的评价机制

国际理解教育课程的有效开展离不开科学合理的课程评价机制。各国从政府到民间、从国家到地方及学校，都已经在探讨国际理解教育课程评价的问题，并建立了自己的评价标准及方法。但国际理解教育是一个有丰富内涵的理念，其内容随着社会的发展还在不断更新。相比于在国际理解教育课程目标、内容及实施领域的探讨，各国在国际理解教育课程评价方面的探讨尚不够全面深入，还没有建立起完备的国际理解教育课程的评价机制。

美国国际理解教育课程评价标准存在过于宽泛的问题。由教育组织机构提出的国际理解教育课程评价指标主要是框架性的指导意见，实施难度比较大。英国、澳大利亚、日本等国提出的国际理解教育课程评价标准也有类似的问题，不够细化和具体。我国则是缺乏有影响力的、系统的国际理解教育课程评价标准。所以，各国都正在积极进行国际理解教育课程评价标准的研讨，尤其是要求结合当前国际社会所提出的全球素养理念，来构建国际理解教育课程评价体制。

经合组织在 2018 年 PISA 测试中的全球素养测评主要由两部分组成，一部分是认知测试，一部分是背景问卷。认知测试旨在检测学生“为解决全球和跨文化相关问题所需知识和认知技能”的情况，主要围绕全球或跨文化议题构建一个真实的问题解决情境，即给学生提供一个研究案例，要求他们回答相关问题，以检测其对该案例复杂程度及所涉及多个角色的多元视角的理解能力。它之所以通过案例研究方式来进行评估，主要是因为这种方式已被证实有助于培养学生系统的逻辑思考能力，也被经常运用于课堂教学中。背景问卷是收集学生全球议题和文化意识、技能和态度的自我报告的信息，以及来自学校和教师的关于培养学生全球素养的活动信息。如了解学生对国际事件的熟悉程度，语言和交际能力的发展程度，对“尊重不同文化背景下的人”之类的问题秉持的态度，在学校发展全球素养的机会等问题。学校和教师问卷则是为学生问卷提供对比，展示教育系统如何通过课程和课堂活动整合全球、国际和跨文化视角。^[7]全球素养框架是

建立在知识、技能和态度、价值观基础之上的。但 PISA2018 测试并不包含价值领域，这反映出价值观部分的测评难度。

经合组织 2018 年 PISA 测试对全球素养的测评是一次有益的尝试，将对各国国际理解教育课程评价机制的发展起着重要的参考作用。结合国际组织和各国探讨的经验，各国在围绕全球素养来展开国际理解教育课程评价的过程中，不仅要坚持多元化的评价原则，而且要加强情境化原则，即要在真实的情境中对学生的国际理解教育学习进行评价。“在学生自然地投身于完成那些十分吸引他们的习题、专题和作品的背景下进行评估，才是最理想的评估。”^[8]传统的以单一纸笔测验为主的评价方式只能检查学生的知识掌握情况，对学生技能、态度和价值观的测定则并不容易，尤其是对学生态度、价值观的评价更为困难，因为学生的外显行为有时并不能清晰地反映出隐藏在背后的价值观。为了达到对学生全面、真实的评价，就需要创设一定的国际理解教育情境，多给学生充分展现自己的机会，使评价成为学生学习生活的一部分，在日常学习活动中自然地进行。同时，还要明确全球素养和国际理解教育的内涵，根据国际理解教育的总目标、不同年龄段学生的国际理解教育目标及不同类型的国际理解教育课程目标来制定一套有层次性的系统的国际理解教育课程评价指标体系，并进一步细化以加强可操作性，再配上相应评价方法的指导。这样，才能切实发挥国际理解教育课程评价的导向作用，提高国际理解教育的质量。

六、提高中小学教师的全球素养

随着全球素养的提出，国际社会在强调学生全球素养的同时，也要求培养教师的全球素养，提高教师开展国际理解教育教学的能力。目前大多数国家都面临教师全球素养不高的问题。因此，各国需要进一步改革现有教师教育体制，以提高教师的全球素养。

美国的一些专业组织及教育机构对教师全球素养的内涵及其培养问题进行了积极探讨。美国推行国际理解教育的重要民间机构之一——“为了世界事务和国际理解教育”的远见基金会 (Longview Foundation for Education in World

Affairs and International Understanding), 在 2008 年发表的报告《面向全球时代的教师准备: 变革势在必行》(*Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change*) 中指出, 为了培养学生的全球素养, 教师必须具备相关的知识、技能及态度, 包括具备对世界历史、地理、文化、环境及经济体系、当前国际问题的知识和探究欲, 熟悉自己学科领域的国际知识; 具有与不同国家的人有效交流的语言和跨文化技能, 理解多种观点, 能够运用来自世界各地的主要信息源; 具有开展国际理解教育的教学技巧, 能够引导学生去分析来自世界各地的主要信息源, 学会欣赏多种观点和识别成见; 具有对道德公民权的承诺, 致力帮助学生成为对世界及社区负责任的公民。^[9] 2018 年, 亚洲协会全球教育中心和经合组织联合发布了报告《瞬息万变的世界中的全球素养教学》(*Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*)。该报告基于全球教育中心在协助教育者把全球素养嵌入教学的广泛经验, 提供了实践指导和范例, 向教育者说明如何把全球素养嵌入他们既有的课程、教学和评估之中。

但目前教师全球素养偏低是各国亟待解决的一个严峻问题。如由美国亚洲协会 (Asia Society) 开展的一项关于美国教师对亚洲相关内容的教学能力调查结果表明, 95% 的社会科教师不具备足够的背景知识, 大多数教师还缺乏培养学生全球素养所需的的教学技能 (组织学生开展调查研究、完成解决问题的项目等)。^[10] 有关调查表明, 英国教师在国际理解教育课程教学中面临着困难, 如英国家民间组织——全球思考 (Think Global) 调查了国内教师对全球学习的态度, 结果发现尽管大多数教师支持对学生进行国际理解教育, 但只有 42% 的人有信心开展国际理解教育。^[11] 我国部分地区小学教师的国际素养的调查显示, 教师对国际议题的认知度不高, 尤其是对其根源与国际关联问题缺乏了解, 对有关国际组织也关注较少, 在个人国际经验与行动上缺乏体验与机会, 而且多数教师的外语水平比较低, 无法充分利用外语工具加深对他国文化的了解。^[12]

为此, 各国已经开始采取措施以提升教师的

全球素养。美国威斯康星大学麦迪逊分校教育学院为所有师范生设计了一个包括 21 学分的全球知识学习的“全球视野”课程证书。新泽西州的威廉帕特森大学要求师范生必须在全球或国际教育方面获得 12 个学分。印第安纳大学为师范生提供了一个 8 周的国外中小学教学实习项目。亚洲协会与哥伦比亚大学教育学院共同开发了针对在职中小学教师全球素养教育的首个在线的、研究生层次的证书课程——“全球素养证书项目” (Global Competence Certificate Program)。英国也充分利用网络资源来培养教师全球素养。如由英国政府资助, 一些民间团体组成的发展教育联盟 (Development Education Consortium) 在 2013 年开展了“全球学习计划” (Global Learning Programme), 旨在建立一个全国性的学校网络资源, 帮助中小学教师有效开展有关全球问题的教学。我国则通过在职前教师培养中增加有关世界文化的通识课程及推行海外学习计划, 对在职教师开展海外培训、讲座学习、国际交流活动等方式来提高教师的全球素养。

尽管国际社会目前对教师全球素养并没有一个统一的界定, 但大多数人都认为, 教师全球素养是教师专业素养的重要组成部分, 主要指教师自身在全球社会生存与发展及对学生进行国际理解教育所需的观念、知识、能力、方法、态度和价值观。教师不仅要有开阔的文化视野, 了解健康、环境、人口、国际组织、和平、人权等全球知识, 而且要有对其他文化的敏感性, 批判分析、解决冲突、与人合作的能力, 以及开展国际理解教育的教学技能, 更要有民主、公正、尊重他人、宽容、责任心等品质。由此可见, 国际理解教育对教师提出了高要求, 教师的全球素养是国际理解教育开展的关键。所以, 各国需要给予政策支持, 继续加强教师教育改革, 从教师职前培养和在职培训两方面入手, 促进教师全球素养培养的一体化。首先, 要把全球素养作为教师专业标准的内容之一, 为教师全球素养的培养提供积极的导向作用。其次, 要在教师职前教育课程中融入国际理解教育, 如把国际理解教育内容整合到通识教育课程及学科专业课程中, 在教育专业课程领域设立专门的国际理解教育课程及推行各种师范生海外教学实习项目。同时要积极开展

教师国际理解教育在职培训，如通过举办国际理解教育主题研讨班、开展国际理解教育校本培训、建设国际理解教育网上资源库、组织中小学教师参加海外培训等活动等方式对中小学教师进行国际理解教育在职培训。

参考文献:

[1] U. S. Department of Education, Succeeding Globally Through International Education; the U. S. Department of Education's International Strategy for 2012-16 [EB/OL]. (2012-11-20) [2018-07-12]. <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.pdf>.

[2] OECD. PISA Global Competence Framework [EB/OL]. (2017-12-13) [2018-07-06]. <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

[3] 第3期教育振興基本計画について(答申)(中教審第206号) [EB/OL]. (2018-03-08) [2018-04-12]. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf.

[4] 张蓉, 杨春燕. 东中西部中学生国际理解观比较 [J]. 基础教育, 2014 (6): 95-102.

[5] Graham Pike, David Selby. In the Global Classroom 2 [M].

Toronto: Pippin Publishing, 2000: 17-21.

[6] 余新. 访谈美国全球教育专家肯尼斯·泰博士 [J]. 比较教育研究, 2004 (7): 88-90.

[7] OECD. PISA Global Competence Framework [EB/OL]. (2017-12-13) [2018-07-06]. <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

[8] 霍华德·加德纳. 多元智能 [M]. 沈致隆, 译. 北京: 新华出版社, 1999: 184.

[9] Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change [R]. Silver Spring: Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc. 2008: 7.

[10] 徐星, 官芹芳, 安东尼·杰克逊. 教师急需提升全球胜任力教学技能 [J]. 上海教育, 2016 (29): 38-39.

[11] DEA. Our Global Future: How Can Schools Meet the Challenge of Change? [R]. London: Development Education Association, 2009: 7-9.

[12] 李程远. 两岸小学教师国际素养的比较研究——以南京市与新北市为例 [D]. 南京: 南京师范大学, 2019: 37-38.

(责任编辑: 刘启迪)

The Future Prospect of the Curriculum Construction of Education for International Understanding in Primary and Secondary Schools from the Perspective of International Comparison

Zhang Rong

(School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: It has become the consensus of all countries to construct the curriculum system of education for international understanding (EIU) in primary and secondary schools and carry out EIU effectively. Looking into the future, peace and development remain the major themes of the world. Countries need to continue to promote EIU and improve the curriculum of EIU in primary and secondary schools. From the international perspective, the development trend of curriculum construction of EIU in primary and secondary schools is mainly reflected in the following aspects: the curriculum system of EIU based on the cultivation of global competence has been built; the relationship between nationality and globality in curriculum objectives of EIU has been further harmonized; the regional balance in the development of EIU curriculum has been maintained; the implementation of EIU curriculum has been improved; the evaluation mechanism of EIU curriculum has been perfected; the global competency of primary and secondary school teachers has been promoted.

Key words: primary and secondary schools; curriculum of education for international understanding; development trends; international comparison