

核心素养的概念与本质

褚 宏 启

(北京教育科学研究院,北京 100045)

近几年来,在教育实践领域和教育研究领域,“核心素养”成为非常时髦的一个热词,谈论教育问题时如果不涉及核心素养,似乎有落后之嫌。但是对于核心素养这一概念的内涵外延,看法并不相同,聚讼纷纭,莫衷一是。滥用、泛用该词的现象比比皆是,随意性很强,乱象迭出。对此概念进行梳理,正本清源,拨乱反正,很有必要。

“核心素养”这个概念舶来于西方,英文词是“Key Competencies”。“Key”在英语中有“关键的”、“必不可少的”等含义。“Competencies”也可以直译为“能力”,但从它所包含的内容看,译成“素养”更为恰当。简言之,“核心素养”就是“关键素养”。

“核心素养”最早出现在经济合作与发展组织(OECD,下简称“经合组织”)和欧盟理事会的研究报告中。经合组织1997年启动了“素养的界定与遴选:理论和概念基础”(Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations,即DeSeCo)研究项目,此时并未在项目名称中直接使用“核心素养”一词,但2003年出版最终研究报告《核心素养促进成功的生活和健全的社会》(Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society)时,则使用了该词。为推进核心素养走进教育实践,2005年经合组织又发布了《核心素养的界定与遴选:行动纲要》(The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary),以增强核心素养应用于教育实践的可操作性。

欧盟的核心素养框架受到经合组织研究项目的影响。欧盟的一个研究小组在2002年3月发布的研究报告《知识经济时代的核心素养》中首次使用了“Key Competencies”这一概念,并认为“核心素养代表了一系列知识、技能和态度的集合,它们是可迁移的、多功能的,这些素养是每个人发展自我、融入社会及胜任工作所必需的”。2006年12月,欧洲议会和欧盟理事会通过了关于核心素养的建议案《以核心素养促进终生学习》(Key Competences for Lifelong Learning),标志着8项核心素养最终版本的正式发布。2010年,欧盟理事会与欧盟委员会联合发布的报告《面向变化中的世界的核心素养》(Key Competences for a Changing World)中,“Key Competences”一词竟然出现了381次,真正成为了“关键词”。

在国际上,与“Key Competences”同样火爆的一个词是“21st century skills”,有人将之译为“21世纪技能”或者“21世纪能力”,从该词所包含的内容看,译为“21世纪素养”比较合适。实际上,英文中的Competences和skills,在描述人的发展的维度时,在词义上没有本质区别,没有必要为此大费口舌而耽误时间。而且在“具体”内容上,核心素养与21世纪素养也是大同小异。

21世纪素养的研究始于美国。2002年美国在联邦教育部的领导下,成立了“21世纪素养合作组织”,该组织制订了《21世纪素养框架》,2007年该组织发布了《框架》的更新版本。新加坡和日本受美国影响较大,新加坡教育部2010年3月颁布了“21世纪素养”,日本国立教育政策研究所于2013年3月发布了题为《培养适应社会变化的素质与能力的教育课程编制的基本原理》的报告,提出了日本的“21世纪能力”。

仅从字面上看,“21世纪素养”比“核心素养”更具有时代感,更能反映社会变迁对于人的素质的新

要求。本文认为,不可随意界定核心素养,根据以上分析,可以把核心素养简单界定为:为了适应 21 世纪的社会变革,人所应该具备的关键素养。简而言之,核心素养即“21 世纪关键素养”。

要理解核心素养这一概念,把握核心素养的本质,需要关注以下几点:

第一,核心素养是“关键素养”,不是“全面素养”。

有人认为,“核心素养”一词可有可无,因为核心素养只是素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等概念的另外一种表述方式,唯一的不同是,“核心素养”的表述好像更为时髦、更有国际范儿、更能吸引眼球,但本质上是换汤不换药、新瓶装旧酒。

把核心素养等同于全面素养,显然是错误的。从词义上看,核心素养必须是“核心”的素养,核心素养之外,还应该“有非核心素养”。否则,所有的素养放在一起,就不是“核心”的素养了。核心素养不是面面俱到的素养“大杂烩”,而是全部素养清单中的“关键素养”。从此意义上讲,核心素养是素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等中间的“关键少数”素养,是各种素养中的“优先选项”,是素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等的“聚焦版”。

那么,如何聚焦?如何从众多素养中找到“关键的”素养?必须根据人的发展与社会发展的要求来确定核心素养。

第二,核心素养要反映“个体需求”,更要反映“社会需要”。

在以人为本的权利时代,核心素养要反映个体发展的需要,为个体过上成功的生活做准备。但是,个人的生存与发展不能脱离具体的社会环境。21 世纪对于学生素养发展的要求,与我国古代或者西方古希腊时期大相径庭。个人的核心素养应该适应、促进 21 世纪的社会变迁与社会进步。

从产生背景看,1996 年经合组织正式提出了“知识经济”的概念,1997 年经合组织开始发起关于核心素养的研究。显而易见,核心素养的研究是为了应对 21 世纪特别是知识经济的挑战。经济是基础,经济形态的变革会带动社会其他维度发生相应变革。伴随着两大阵营对垒的解除,伴随着 WTO 的跨国界影响,伴随着信息技术革命的神速进展,世界在 21 世纪进入了知识经济、全球化和信息化时代。这种变局为“三千年未有之大变局”,核心素养是对这个大变局的应对,因而具有鲜明的时代性和全球化特征。

核心素养框架的确定必须具有时代性与前瞻性。从全球范围来看,国际组织、一些国家和地区在核心素养指标的选取上都反映了经济社会发展的最新要求,强调创新与创造力、信息素养、国际视野、沟通与交流、团队合作、社会参与及社会贡献、自我规划与管理等素养,这些指标内容虽不尽相同,但都是为适应 21 世纪的挑战。

从这个意义上看,核心素养是适应个人终生发展和社会发展所需要的“关键素养”,只有具备这些素养,学生才能成功地适应社会,在自我实现的同时促进社会的发展。

第三,核心素养是“高级素养”,不是“低级素养”,甚至也不是“基础素养”。

学生生存与发展,需要多种素养。但是,面对 21 世纪的挑战,这些素养的重要性并不是并列并重的。需要有优先顺序。这些优先选项是什么呢?创新能力、信息素养、合作能力、社会责任、交流技能等排在前列,这些素养事关个体能否更好应对 21 世纪的挑战,事关国家发展和民族振兴。我们的“应试教育”也培养了一些素养,如死记硬背(记忆)的素养、题海战术(应对考试)的素养等,在新的世界大势下,这些素养都是低级素养,没有竞争力。核心素养是高级素养,学生的发展需要这些高级素养,国家参与国际竞争需要这些高级素养。中国的国民素质和学生素质需要更新换代,中国的教育目标需要升级换代,核心素养为更新换代指明了方向。

核心素养之所以是“高级素养”,还有两个原因:(1)核心素养是跨学科的,高于学科知识;(2)核心素养是综合性的,是对于知识、能力、态度的综合与超越。

核心素养作为“关键少数”的高级素养,甚至也不是基础素养。例如,身体素质对于人的生存与发展至关重要,可以视为基础素养。但因为“太基础”了,国外的核心素养框架中几乎都没有将之列入。

另外,传统的“读写算”等基础素养,也未被纳入其中。

第四,核心素养要反映“全球化”的要求,更要体现“本土性”的要求。

我国的核心素养“热”,显然是受到了国外的影响。在全球化背景下,各国的学生核心素养的范围会有一定的甚至相当的共性,如和信息素养的要求;但因为国情的差异,特别是各国发展面临的关键问题不同,核心素养的厘定和培育也需要有内容差异和程度差异。就我国而言,有两个核心素养必须被大力强调。一是创新能力。中国教育最大的短板是所培养的学生创新能力不够,不能满足知识经济时代建设创新型国家的要求,不能适应国际竞争的要求。在一些地区和学校,我们的教育是在培养“会考试的人”,而不是“会创造的人”。二是民主素养。中国社会走向全面进步要求加快政治民主化进程,进而要求培养学生的民主素质。

就我国而言,在新的国内外形势下,核心素养是对素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等的聚焦强化版和升级转型版。核心素养为教育教学改革提供了重点更突出、焦点更集中的教育目标,为转变学生学习方式、教师教学方式、政府和学校的管理方式指明了方向。

素养:一个让人欢喜让人忧的概念

崔允漷

(华东师范大学教育学部,上海 200062)

近来,当你谈到有关教育的话题时,如果不提及“素养(competence)”,大概就算是 out 或太 low 了。世界各国早在 20 年前,就在讨论如何培育“有素养的人”,使得个体能够在新世纪“完善的社会中成功地生活”。我国自“十八大”把立德树人作为教育根本任务之后,教育部门的重大举措之一就是组建专家团队,集中研究中国学生发展的核心素养;举措之二是组建普通高中课程标准修订专家组,集中研究“学科核心素养”。由此,我们经常感受到,大会小会言必称素养,新老媒体天天推送素养,论文课题全聚焦核心素养。甚至,有些习惯“起早”的学校声称已建构了学生核心素养的框架,并基于核心素养开发课程。仿佛“忽如一夜素养来,千学万校改得 high”,以素养为标志的“教育梦”似乎马上就要实现。可是,这种现象只表明人们的“向善”之心,关于“素养”的一些学理问题其实还远没有澄清。

一、作为教育概念的“素养”是如何“膨胀”起来的?

作为教育概念的“素养”一词,自上世纪 90 年代以来,一直是一个时髦的甚至有点“膨胀”的概念,这与经合组织的一个项目有关。1997 年底,经合组织和瑞士联邦统计署(Swiss Federal Statistical Office, SFSO)赞助了一个国际性的跨界项目,即“素养的界定与选择:理论和概念的基础(Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 简称 DeSeCo)”。该项目由社会学家、评价专家、哲学家、人类学家、心理学家、经济学家、历史学家、统计学家、教育学家以及决策者、政策分析师、贸易联盟、雇主、全国性和国际性组织代表共 21 人组成,于 1999、2001、2003、2005 年分别出版了关于核心素养的相关研究报告。当时,正值世界各国都在探索新世纪的教育改革方向之时,该系列报告的发表,犹如让在茫茫大海中航行的人们看到了一盏航灯。凭借经合组织在政治、经济、教育领域的国际影响力,核心素养为 21 世纪知识经济时代、信息与全球化社会的教育指明了方向。随后,G8(八国

集团)、UNESCO、EU(欧盟)等都相继采用21世纪的核心素养来设计所有教育阶段的课程,包括终身学习和成人教育。在这样的背景下,素养驱动的教育变革就在全世界教育领域火了起来。

就我国而言,“素质教育”一词大概花了10多年才被大多数人艰难地接受,而与“素质”差不多同义的“素养”为何一下子如此“火热”?除了上述我国官方或政策的强势宣传之外,可能还有四方面的原因。一是有认知基础。20多年来,特别是以素质教育为旗帜的我国第八次课程改革的实施,使得人们在素质教育的价值层面上达成了最大的共识,因此非常容易授受“素养”一词。二是与传统接轨。“素养”一词在东方特别是中文语境中一直是比较被称道的词,它本来就是一个教育概念,如文化素养、艺术素养等。从某种程度上说,作为教育概念,“素养”要比“素质”更易被人认同,因为“素质”还包括先天、非教育的因素。三是国际影响。如上所述,国际同行自上世纪90年代起都在讨论“素养”问题,我国教育学者为与国际教育话语体系接轨自然也会改变自己的教育话语。四是时机合适。最近几年,经合组织在全球实施的、声称评估“阅读、数学与科学素养”的PISA进入我国,代表中国参加的上海15岁学生取得“两次摘冠,三项全能”的素养佳绩,这一鼓舞人心的国际评估结果极大地刺激了国人对“素养教育”的追求,也激发人们想“讲好自己素养教育的故事”。于是,“素养”的话语就这样在我国“膨胀”起来了。

二、如何界定人人都在说却都似懂非懂的那个素养?

大家热衷于谈论素养,并不等于清楚何为素养,只是抱着“素养总是好的”的态度参与言说。素养即 competence 本来不是一个教育概念,是哲学、心理学、社会学、政治学和经济学领域一直在用的一个术语。它有很多理论取向,但没有一个独立的概念框架。从英译中来看,按其原意,该词译成“素养”比较勉强,译为“胜任力或竞争力”也许更合适。该词能成为一个教育概念,且是一些国家或国际组织教育政策的高频词,是因为美国在20世纪60年代教育改革时最早使用过。1957年,当苏联发射第一颗人造卫星上天后,美国的教育成为众矢之的,人们把美国科技领先地位的动摇归之于公共教育的失败,于是,美国发起了一场最后波及全世界的教育改革,强烈要求教育应该发展国家的竞争力(competence)。随后,英国国家职业资格理事会(National Council for Vocational Qualifications)于1986年提出基于素养(胜任力)的学习(competence-based learning),来发展职业教育,提高学生的职业胜任力。澳大利亚则于90年代开始使用 competence 来设计课程改革,旨在提高学生的毕业资格(胜任力),强化能力取向的学习结果。

英国著名的专业知识与素养研究专家埃劳特(M. Eraut)曾经总结过,素养概念的形成主要有三种学术传统:(1)行为主义心理学的传统,它给我们提供了非常详尽的素养行为的具体清单,它只聚焦任务分析的技术过程,却忽略了素养发展的社会和政治维度;(2)素养的发生学取向,旨在结合工作表现的优秀程度确定行为的总体质量,它更聚焦素养行为或表现的选择而不是培训或教育的目的;(3)基于素养和表现的认知建构,它起源于认知心理学的传统,旨在区分素养(competence)与表现(performance)。如著名的语言学家乔姆斯基(Chomsky)认为,语言素养代表引出言语所必需的认知结构和规则,而语言表现则代表当言语受外部因素影响时,言语实际上在发挥作用的方式。例如,工作记忆的有限能力可能会使演讲者忘记了一个长句子开始时说了什么,而引起该句子的中断是不合语法的,这里可以看出,语言素养可能是完美的,但语言表现是不完美的。

经合组织尝试从理想的教育目的——成功的生活和完善的社会——出发,来回答“每个个体需要什么素养”。跨界团队经过深入的研究,2005年在《核心素养的确定与选择:执行概要》中明确提出三大类核心素养:互动地使用工具、与异质群体互动、自主行动。同时他们也承认,由于国家、文化、价值观上的差异,核心素养的选择可以是多样的。尽管这里所说的“素养”是 competencies,但我们在该报告中还获悉,用来指称“素养”的词还有 literacy, ability, skill 等,这些词语到底是什么关系,存在什么样的学理逻辑,其实还是不得而知。台湾学者蔡清田教授努力区分这些词之间的关系,也得出了比较清晰

的结论,但在课程视域下要真正理解“素养”,还是一件很难的事。《中国学生发展核心素养》项目组认为:“学生发展核心素养,主要是指学生应具备的、能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。具体包括9大素养、23个基本要点、70个关键表现。”我们从中可以看出项目组专家在素养本土化、课程化上的努力,但在价值取向与学理逻辑上还有待进一步的澄清。

列举了那么多的素养定义,只是因为还没有达成共识。如果此问题不解决,那么有关“素养”的话语即使丰富起来,那也只是“人人都在说着似懂实不懂的话”而已,没有任何实质性的意义。

三、除了素养的界定之外,作为教育概念的素养还面临哪些挑战?

事实上,自从把 competence 作为教育概念以来,批评的声音从来没有停止过。威尔伯格(I. Willbergh)就认为,基于素养的教育会带来严重的问题,如为考试而教、课程窄化、内容碎片化、知识再生产、不平等增加、个人主义膨胀、民主教育崩溃、教师能力丧失、师生关系更糟。在后来的官方出版物中,我们看到了的确有人用 skill,而不用 competence 来指代“素养”。如美国,2002年在联邦教育部的主持下成立了“21世纪技能合作组织(Partnership For 21st Century Skills)”,该组织最后发表了《21世纪技能框架》;就连经合组织自己也在2012年颁布的《Better skills, Better jobs, Better lives: A strategic approach to skills policies》中改用 skills(技能)了。此外,也有欧洲大陆学者强烈呼吁要用“教养(Bildung)”一词来替代 competence,理由是“教养”作为教育概念有着更悠久的历史,更能体现教育的过程性与丰富性。

如果从素养本土化的角度来思考,其实,中文原有的“学养”或“修养”等词本来就是教育概念,从字面上就可以清楚地知道“该素养是通过修习而获得的,而不是天生的”。它们与 competence 的内涵在个体素养层面是吻合的,因为它们既涵盖了一个人所拥有的学识、所持的态度,也包括外显的行为得体、举止有度。比较而言,competence 除了个体素养,还包括社会素养的内涵,而学养或修养则侧重个体素养,忽略了社会素养。如果我们要把“学养”或“修养”当作教育或课程概念,赋予其新的内涵,借鉴英语世界那种分析思维,厘清其概念结构或分析框架,以使我们能够回答:何以说明并证明该“学养或修养中的什么”是通过后天的课程学习而习得的结果?那么,我们就可以叙说自己的学养或修养理论的故事了。

当然,无论是东方还是西方,将素养作为教育概念、作为学习结果的概念,其实都存在一些理论问题。一是素养作为学习结果的概念,是超越学习内容的,在问责制的背景下,可能会导致内容的窄化、虚化甚至虚无,这不仅会涉及技术问题,还会涉及政治、伦理方面的问题。二是所有的素养都是与特定情境相依在一起的,人类不存在脱离情境的素养,将学校学习与真实生活、未来就业、服务社会等同是有问题的;三是当素养进入学校课程之后,在课堂教学或考试评价时,就会被分解成具体的知识、技能与行为表现,这种分解与复合的、整体的“素养”概念势必带来一致性的问题。就评价而言,评价总是离不开具体的知识、技能与表现,而不是整体的素养。也就是说,素养可能是不可测的,可测的是具体的学习结果或学业质量,素养只能是学业质量测评后的推论,是一种理论构念,而不是具体实在。从这个意义上说,PISA声称能够测评“个体面对未来挑战的核心素养”,如果说这不是大话的话,至多也只是一种“教育梦”。当然,这可能是课程思维导致的结果,我们不能否认素养在教育目的与价值层面的意义,也不否认 PISA 在技术层面的贡献,但这需要另文探讨。

学生发展核心素养研究应注意几个问题

辛 涛

(北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心,北京 100875)

早在20世纪中后期,为进一步增强本国的竞争实力,提升人才培养的质量,世界各主要发达国家和经合组织、欧盟、联合国教科文组织等国际组织已纷纷开展核心素养的相关研究,并进一步将其研究成熟的核心素养模型融入课程体系之中,实现了从传统的重学科知识体系完备性、重知识结构轻能力培养的教育模式,向提升学生能力水平、促进其全面发展的新模式的转变。当前,我国高中阶段的新一轮课程标准修订工作正在进行中,我国学生发展核心素养模型的构建成为本轮课标修订中的重点工作之一。如何理解学生发展核心素养,怎么将其有效融入新的课标之中,成为近来基础教育领域讨论的热门话题之一。认真审视目前的讨论,我们认为以下几个方面的问题值得特别关注。

一、核心素养的含义辨析问题

每当新出来一个政策概念时,大家对这个概念的含义总会有诸多看法,从各种角度给予阐释。这和上个世纪90年代大家对素质教育的讨论非常相似。我相信这种讨论对于大家认识核心素养大有裨益。当然,在讨论一个政策概念时,充分考虑概念的政策指向应是首要的角度。在目前情况下提出学生发展核心素养,其政策指向至少包括三个方面:首先是在全球化、信息化的大背景下,我们究竟要培养什么样的人,这是全球这么多国家普遍重视学生发展核心素养的一个根本原因;其次,贯彻党和国家的教育方针,落实立德树人根本任务是整个教育战线一以贯之的要求,但是应该说我国的基础教育依然存在一些问题,学生的社会责任感、创新精神和实践能力不足等问题依然突出;第三,从上世纪末以来,在我国持续推进的课程改革取得了突出的成就,但依然面临亟待解决的问题,如果通过基础教育课程改革,真正实现由传统的以学科知识传授为导向的课程和教学方式转向以促进学生全面发展为导向的课程和教学方式,依然任重道远。考虑到这些政策背景,学生发展核心素养的内涵应该如何定义,具体要包括多少个核心素养,这个概念与国际上常用的competences、literacy、skill等概念究竟是什么关系等,就是相对细节的问题了。

二、学生发展核心素养与学科(核心)素养的关系问题

目前国家层面在不断讨论和修改学生发展核心素养的内容与框架,同时在高中课标修订过程中,各个学科都在提出自己本学科的核心素养,或者称学科素养。从国际经验来看,日本和我国台湾地区都是将学生核心素养的具体指标直接分解到不同的学科之中,特别强调跨学科的统一性,让大家明确地看到如何通过不同的课程共同培养出学生的核心素养,同时又看到不同课程在培养学生核心素养方面的侧重。在我国当前的政策语境下,由于学生发展核心素养和学科素养是并行开展的,这自然就涉及到一个需要关注的问题:学生发展核心素养和学科(核心)素养内在的对应关系是什么。这个问题处理得好,不但保证了学生发展核心素养的落实,也有利于体现学科的独特特色与价值;如果处理得不好,可能会强化各学科的特色,造成学科和学科之间更清晰的分离,这既不符合现在国际上学科之间融合渗透的趋势,也在客观上将学生发展核心素养变成抽象的言词,而非撬动课程改革深化的杠杆。

三、学生发展核心素养与学业质量标准的关系问题

本轮新课程改革,特别是高中课标修订的两个突出特色是将学生发展核心素养和学业质量标准有机地融入新的课程标准之中,而且特别强调学生的学业质量标准是基于学生核心素养构建的。这与以前的课程标准有非常大的不同。学生核心素养主要是指学生适应未来社会发展以及终身学习的关键能力与必备品格,它必然是宽泛而宏观的能力,而质量标准是与学科能力紧密相关的,是学生核心素养在某个学科当中的具体体现。体现了学生核心素养的质量标准制定后可以在教育领域发挥极大的作用。一方面,质量标准较学生核心素养来说更加切合课程和学科教学,可以用来指导教师的教育教学实践;另一方面,质量标准较学生核心素养来说更加具体、更具可操作,所以,结合了内容标准后,质量标准还可以用来指导教育评价。

基于这种考虑,基于核心素养的现代课程体系应至少含有以下四个部分:(1)具体化的教学目标,描述了课程教学所要达到的目标,这一教育目标一定是具体的,落实到要培养学生何种核心能力和素养层面。(2)内容标准,即规定了核心学科领域(如数学、阅读、科学等)学生应知应会的知识与技能。(3)教学建议,即教育者应提供的教育经验和资源,以保证受教育者的学习质量。广义上的教学建议外延相当广泛,也被称为“教育机会标准”或“教学过程标准”等,可以包括课堂所讲授内容的结构、组织安排、重点处理及传授方式,以及学校公平性、教师专业发展、教育资源的分配等。(4)质量标准,即描述经历一段时间的教育之后学生在知识技能、继续受教育的基本准备以及适应未来社会等方面的能力上需要达到的基本水平。这里要避免出现两个标准的情况,即学科核心素养等级标准和学业质量标准同时并行。这样会给未来的教育教学造成不必要的震荡。

四、学生发展核心素养的细化与分段问题

基础教育课程改革是一项复杂的系统工程,应该说目前的教育研究对基础教育课程改革的支持和支撑非常不够。以学生发展核心素养为例,它是指个体在接受相应学段的教学之后所形成的能够适应未来社会发展以及终身学习的关键能力与必备品格。这里就自然而然地产生了一个问题,仅以基础教育而言,学生在不同学段学习结束之后,其核心素养的表现究竟是什么。长期以来,我们很多基础教育的改革和政策的出台通常是基于对各地基础教育状况进行经验把握以及国际经验的梳理进行的,但是以这些手段很难回答学生发展核心素养在不同学段的表现以及相类似的问题。相关研究迅速跟进,进行真正实证范式的研究迫在眉睫。

核心素养与我国基础教育 课程改革“再出发”

张 华

(杭州师范大学教育科学研究院,杭州 311112)

百年以来,我国最重要的课程改革有两次:一为 1922 年新学制与新课程改革;一为 2001 年新课程

改革。1922年1月1日,国民政府颁布《学校系统改革令》,随后颁布《新学制课程标准纲要》,这标志着1922年新学制与新课程改革正式启动。本次改革一方面采用美国刚运行10年的“六三三”学制,一方面研制与新学制相适应的课程体系。美国教育哲学家杜威直接参与本次课程改革,他于1919-1921年在华讲学期间,亲临课程改革会议现场并做主旨报告。胡适是“新学制课程标准起草委员会”五位委员之一,对本次改革发挥了举足轻重的作用。本次改革确立了七大“标准”或指导思想:(1)适应社会进化之需要;(2)发挥平民教育精神;(3)谋个性之发展;(4)注意国民经济力;(5)注意生活教育;(6)使教育易于普及;(7)多留各地方伸缩余地。这里每一个字都浸透着教育民主精神。因此,1922年新学制与新课程改革系我国历史上第一次教育启蒙和教育民主化运动,它既是民国时期新教育改革运动的有机构成,又是20世纪初世界教育民主化运动的重要组成部分。它是广义的“五四运动”的有机构成,又是“五四”启蒙精神在教育中的直接体现。它在我国教育民主化运动的漫长历程中发挥着奠基性作用,后世任何真正意义的课程改革都必须认真汲取其经验与教训。然而,由于我国社会发展的历史命运最终是“救亡”压倒“启蒙”,1922年新学制与新课程改革教育启蒙的历史使命并未完成。

2001年新课程改革是我国在千年转换时期为实现素质教育理想、并最终完成教育启蒙和教育民主百年大业的又一次努力。它在价值观上提出了解放每一个学生、每一个教师和每一所学校的追求,在知识观上提出了自主、合作、探究的教育方法论体系,在管理上提出了“分权化”或“均权化”的课程管理体制,这一切均体现出2001年新课程改革的教育民主性质。它在宏观上是我国社会进入21世纪以后开启的第三次思想启蒙的有机构成部分(“五四”以后兴起的第二次思想启蒙发生于20世纪80年代,上海90年代进行的“一期课改”折射出第二次思想启蒙的诉求)。它是1922年课程改革的继承、延续与发展。谋个性之发展、追求社会公平与进步、强调普及教育与平民教育、倡导生活教育、追求教育民主,凡此种种,均为这两次课程改革的共同追求,亦是我国课程改革长久努力的方向。

2001年新课程改革可大致划分为两个阶段:2001-2014为第一阶段,旨在构建我国素质教育课程体系;2015年以后为第二阶段,旨在构建我国信息时代的课程体系。第二阶段的课程改革一方面继续坚持素质教育的方向和理念,一方面着重探讨信息时代的根本特点及其对个人、社会和教育发展提出的新挑战。为构建我国信息时代的课程体系,教育部自2015年初开始,既借鉴国际课程改革的先进经验,又直面我国基础教育的紧迫问题,确立了以发展学生核心素养为目标的课程改革方向。

何谓“核心素养”?国际上研究“核心素养”最著名、最有影响的机构为经合组织。它对“素养”(competency)界定如下:“素养不只是知识与技能。它是在特定情境中、通过利用和调动心理社会资源(包括技能和态度)、以满足复杂需要的能力。例如,有效交往的能力是一种素养,它可能利用一个人的语言知识、实用性信息技术技能、以及对其交往的对象的态度。”而“核心素养”(key competency)则必须满足如下三个条件:(1)对社会和个体产生有价值的结果;(2)帮助个体在多样化情境中满足重要需要;(3)不仅对学科专家重要,而且对所有人重要。众所周知,经合组织“新千年的学习者”的需要而设定了“核心素养的界定与选择”(Definition and Selection of Competences)项目,简称“迪斯科项目”(DeSeCo),以及与之相适应的著名的“国际学生评定项目”(Program for International Students Assessment),简称“匹萨项目”(PISA)。经合组织关于“核心素养”的内涵所强调的要点是:(1)它是一种高度综合而复杂的解决问题的能力;(2)这种能力能够满足个体和社会的重要需要;(3)这种能力既与特定情境相联系,又能在多样化的情境中具有广泛迁移性;(4)这种能力具有道德性,它能给个体和社会带来负责任的、有价值的结果;(5)这种能力具有民主性,它对所有人都重要;(6)这种能力具有21世纪信息时代的基本特征,它是“21世纪素养”。

总结经合组织、欧盟以及其他国际组织、地区、国家中专门研究“核心素养”的组织的相关研究,我们可以对“核心素养”界定如下:所谓“核心素养”,是学生适应信息时代和知识社会的需要,解决复杂问题和适应不可预测情境的能力和道德,它由跨学科核心素养和学科核心素养所构成。为应对21世纪信息时代和知识社会的新挑战,当前全世界共同倡导的跨学科核心素养是4C's,即合作(collabora-

tion)、交往(communication)、创造性(creativity)和批判性思维(critical thinking)。核心素养不只是课程目标,还是一种崭新的课程观。

作为一种课程观,“素养本位课程”意味着:在价值观上,它追求 21 世纪信息时代的新型教育民主,这种教育民主不只是“数量上的民主”,即满足于形式上提供“均等”的教育机会,更是“质量上的民主”,即为每一个学生提供高质量且适应其个性化选择的教育机会。无论教育过程还是结果,既关注每一个学生个性发展的独特性,尊重其个性选择的自由,又强调学生借助包括信息技术手段在内的各种工具与多元化、异质化的群体和个体自由互动和交往,是信息时代新型教育民主的基本内涵。在知识观上,它把学科知识的本质特性理解为批判性、假设性与实践性。分门别类的学科知识不是被学生接受、储存和内化的“客观真理”,而是被学生质疑、批判和在真实情境中应用的对象。学科知识原本是“批判性思维”的产物和在特定情境中“解决问题”的结果。以培养“批判性思维”、“问题解决能力”等核心素养为目标的课程必须把学科知识的批判性、假设性和实践性置于首位。在方法论上,它把教师和学生真实的探究、发明和创造视为基本教学方法。试图省掉探究过程,直接把学科结论告诉学生的教学方法,可能在单位时间里“高效”传授了知识,也可能大规模“生产”了知识技能的熟练者,却无法培养出以创造能力和交往合作能力为核心的“高素养者”。

当前,我国基础教育课程改革究竟该如何“再出发”?

首先,要使我国课程改革走向深度国际化。2001 年新课程改革的显著特点是“国际视野、本土行动”。课程改革“再出发”则需要进一步坚持这一原则,谦卑、认真地向国际课程改革的先进经验学习,并将之与我国的课程实践结合起来进行“转化性创造”。

其次,要继承并发扬我国教育民主化的优良传统。曾几何时,我国教育改革跻身世界先进国家行列。以胡适、陶行知、黄炎培、晏阳初、陈鹤琴等为代表的老一辈教育家在他们很年轻的时候就创造出我国教育民主化运动的宏伟历史画卷。这集中体现在 1922 年新学制与新课程改革之中。课程改革“再出发”既需要继承我国教育民主化的宝贵传统,又需要汲取从孔子到朱熹、王阳明的我国漫长“智慧传统”的精华,以在信息时代实现教育民主化的百年梦想。

再次,要构建我国素养本位的课程与教学新体系。比如,要遵循“少而精”(less is more)的原则选择并重构课程内容,实现课程内容的“素养化”。要大力倡导个性化学习与人性化学习,鼓励学生通过深度学习发展批判性思维、问题解决能力和创造性,实现学生学习的“素养化”。要大力倡导研究性教学(project work)与合作性教学(team work),实现教师教学的“素养化”。要积极尝试“真实性评价”、“档案袋评价”等鼓励学生自由表现和创造性发展的评价理念和方法,实现课程评价的“素养化”。

沉舟侧畔千帆过,病树前头万木春。衷心祝愿我国广大教育者和全社会能够抓住课程改革“再出发”的机遇,用激情和智慧走出“应试教育”的泥沼,让每一个儿童和教师获得解放。

核心素养的课程与教学价值

石 鸥

(首都师范大学教育学院,北京 100037)

我国基础教育正从“知识本位”时代走向“核心素养”时代。这也是一个全球性的教育趋势。

早在1996年,联合国教科文组织即在《教育:财富蕴藏其中》的报告中,提出了21世纪公民必备的“基本素质”,即终身学习的四大支柱;欧盟2005年发表的《终身学习核心素养:欧洲参考架构》正式提出八大核心素养;经合组织于新世纪之交开展了“素养的界定与遴选”项目研究,将核心素养体系概括为“人与工具”、“人与自我”和“人与社会”三个方面。多数国家强调的核心素养涉及学会学习、自主发展、信息技术素养、团队合作等方面。

核心素养是每个人发展与完善自我、融入社会及胜任工作所必需的基础性素养,是适应个人终生发展和社会发展所需要的必备品格与关键能力,是个体应具有的起基础和支撑作用的素养。

核心素养不能说成是学科核心素养。“学科核心素养”容易产生歧义。核心素养指向人本身,唯有人,才可以用素质与涵养——素养——及其程度或水平来衡量。核心素养不能衡量或修饰学科。学科可以达成某些核心素养,但它不等于核心素养。

核心素养是跨学科素养,任何核心素养都不是一门单独的学科可以完成的。任何学科都有其对于核心素养发展的共性贡献与个性贡献。学科的育人价值主要在于对特定核心素养的贡献,这是需要不断明晰化的过程。只有明晰本学科在特定核心素养形成和提升上的教育意义,揭示学科与核心素养的内在关联,才能发现学科的独特育人价值。

核心素养意义深远,我这里主要谈两点对课程与教学的意义。

第一,核心素养为课程内容的确定提供了重要依据。当今课程实践中的最大难题就是知识太多,更新太快。我们有太多的东西要教要学,我们有太多的知识选择,但又感觉无从选择,很难选择,因为选择的依据并不清晰,“精选课程内容”往往成为空泛的口号。难怪联合国教科文组织发出如此感叹:教育内容的确定问题大概从来没有像今天这样复杂和迫切。我们总说要把最有价值的知识传递给下一代,可是“什么知识最有价值”?斯宾塞的这一问题成为百年课程难题:是杜威全力推崇的实用知识还是永恒主义精心遴选的经典知识?是 know what 的知识,还是 know why、know how、know who 的知识?具体到特定学科中,是更多的古代史还是近现代史,是更多的欧洲史还是亚洲非洲史?是更多的陈胜吴广还是唐宗宋祖?是更多的唐诗还是宋词?是更多的鲁迅还是胡适?是更多的传统文化还是现代文化?任何一种划分标准之下的不同种类的知识都有其独特的价值,让哪种知识在多大程度进入课程是个非常棘手的问题。是什么让情况更为复杂?随着信息时代的来临,人类创造的知识以极高的速度增长、传播,知识无限,生命有限,学校生涯更有限,解决“生有涯”而“知无涯”的问题显得极为实际和迫切。

传统上,我们是依据学科逻辑来确定课程内容的。以学科知识结构及其知识发展逻辑为依托的课程内容的确定与教材编撰,路径相对明确,但内容选择的困难程度日益加大,内容越选越多,所选内容对学生发展的价值却没有保障。

只有更新教育理念,将课程内容的确定依据从知识在学科中的意义,转向知识在核心素养培养中的意义上来,也即转向能够最大程度促进和提升核心素养的那些知识,才能解决有限与无限的矛盾,解决内容精选的问题。在突出核心素养的思想指导下,课程内容的确定与教材编撰,将从单纯以学科知识体系为依据的路径,转向兼顾以促进学生核心素养的形成为依据的路径,这对学生发展的价值更大、更明确、更有保障。比如,依据学科概念的逻辑,科学发展史上的一些科学家可歌可泣的发明发现的事迹,意义并不大,但依据核心素养培养的逻辑,这些可歌可泣的感人事迹具有重要的育人价值。又比如,依据学科发展和学科概念体系,知识倾向的课程设计对于地心说日心说的知识是容易处理的,它的重心是关注这些知识本身的呈现以及学生的掌握情况;而依据核心素养的课程设计则认为,重要的不仅仅是教学生知道这两种学说有哪些基本知识点,还特别需要让学生通过学习能够真正领悟科学家不迷信不盲从,献身科学,为真理不畏牺牲的品质,培养其“科学态度与责任”这一核心素养。这才是人们特别需要的、唯一不变的贯穿所有时代的高贵品质。

核心素养成为课程内容选择的重要依据,人们基于核心素养来组织课程内容、编写教材,这是课程

理论与实践的重大进步。

第二,核心素养能够引领教师课堂教学。随着素质教育的推进和课程改革的深入,有效教学成为课堂教学改革的重点。向45分钟要效率,不论是理论的探讨还是实践的尝试,都取得了阶段性成果。有效教学确实是极为重要的改革举措,但这显然不够。我们应该警惕只追求有效教学,却不问有效地教学什么的全局性盲目的现象。教学的有效性不一定体现人才培养目标的实现程度,也不一定与内容的真理性相关联。一个人十分正确地掌握了低碳生活的知识,但他的日常生活可能完全是反低碳的。有效教学,既可以有效地让学生领悟人生而平等、生命至高无上、自由至高无上,也可以有效地让学生熟记“赵钱孙李、周吴郑王”,“天地玄黄、宇宙洪荒”。教师们总在追求和打造效率高的课堂,并获得了有效教学的美誉,但本质上我们并不追问自己辛辛苦苦的教学是为了什么。我们越来越被每个极小知识点里层出不穷的可能的考试信息绑架,我们获取它,却不知道自己要为何要如此。这种教育下,孩子们被培养出一种令人不安的本领:应考能力出奇地高。但核心素养呢?做人的本质呢?谁在乎。不是吗?疲惫的监考老师竟然在几十个学生——这都是她们为之付出心血甚至付出生命的学生——的眼皮之下、在学生们追求分数的沙沙的考试书写声中无助而绝望地倒下。分数,考试,成为刺穿教师,也刺穿教育的长矛,更令人忧虑甚至恐惧的是,它同时也刺穿了我们孩子们的稚嫩心灵,它打击了我们的未来。

我们痛心疾首地承认,我们以素质教育、课程改革的名义向知识本位宣战,但是,知识本位赢了。因为我们除了知识,没有提出更具体清晰的任何目标。今天,我们将以核心素养向知识本位宣战。

核心素养的提出,让教师在厚重的书本和习题背后,在置生命于不顾的分数背后,看到了明确的让人成为人、以教育来成人的目标。目标在前,知识为我所有,知识助我成长,用教材教、高效率地教就有了清晰的方向。

当然,从“知识本位时代”走向“核心素养时代”,虽然是一次历史机遇,但也伴随着严峻的挑战。比如尽管核心素养为课程内容的确定、为教师的教学、为教材的编写提供了良好的依据与方向,但是,究竟哪些素养才是核心的?学科在核心素养培养中的共性贡献和个性贡献是否真的清晰明了?究竟如何依据核心素养确定、组织和呈现课程内容?教师课堂上如何处理核心素养与学科知识体系的关系?如何编写促进核心素养提升的教材?仍然有许多问题亟待解决,有许多障碍亟待跨越。

从知识本位转向核心素养本位,绝不是从知识教学效率不高、知识获得不多到知识教学效率提高、知识日益增多的变化,而是课程改革的质的深化与升华。在我看来,知识本位的学生发展,那是从小蝌蚪到大蝌蚪的变化,核心素养本位的学生发展,才是从小蝌蚪到青蛙的变化。

从三维目标走向核心素养

余 文 森

(福建师范大学教师教育学院,福州 350117)

2001年启动的新课程改革的一个基本标志就是从“双基”走向“三维目标”,它的进步是不言而喻的。这其中既有量变也有质变,量变就是从“一维(双基)”到“三维”,质变就是强调学生的发展是三维的整合的结果。从教学的角度讲,“所谓的三维目标,应该是一个目标的三个方面,而不是三个互相孤

立的目标,对其理解,可以准确表述为‘在过程中掌握方法,获取知识,形成能力,培养情感态度价值观’”。三维目标使素质教育在课堂的落实有了抓手。新课程强调三维目标的有机统一,只有实现三维目标整合的教学才能促进学生的和谐发展,缺乏任一维度目标的教学都会使学生的发展受损。显然,三维目标较之于双基既有继承更有超越。

核心素养较之于三维目标同样也是既有传承的一面又有超越的一面。

传承更多地体现在“内涵上”,而超越更多地体现在“性质上”。作为核心素养主要构成的关键能力和必备品格,实际上是三维目标的提炼和整合,把知识、技能和过程、方法提炼为能力,把情感态度价值观提炼为品格。能力和品格的形成即是三维目标的有机统一。以历史学科为例,正如吴伟教授所言:“历史素养是通过日常教化和自我积累而获得的历史知识、能力、意识以及情感价值观的有机构成与综合反映;其所表现出来的,是从历史和历史学的角度发现问题、思考问题及解决问题的富有个性化的心理品质。”

那么超越和创新表现在哪里呢?核心素养较之于三维目标究竟在认识 and 理论上有哪些突破?

一、核心素养更能体现以人为本的教育思想

从双基到三维目标再到核心素养,其变迁基本上体现了从学科本位到以人为本的转变。双基是外在的,主要是从学科的视角来刻画课程与教学的内容和要求。素养是内在的,是从人的视角来界定课程与教学的内容和要求。三维目标是由外在走向内在的中间环节,三维目标里面既有外在又有内在的东西。相对于双基,三维目标的理论比较全面和深入,但三维目标依然有不足之处:其一是缺乏对教育内在性、人本性、整体性和终极性的关注;其二是缺乏对人的发展内涵特别是关键的素质要求进行清晰的描述和科学的界定。“现有的课程标准虽然在总目标中提及类似学科核心素养的目标,但没有以学科核心素养为纲,没有将学科核心素养一以贯之地落实到课程标准的各个方面,特别是各个学段或年级或水平的表现标准。”

这就需要由三维目标走向核心素养,只有从三维目标走向核心素养,才能够实现教育对人的真正的全面回归。

相对于三维目标,素养更具有内在性和终极性的意义。素养是素质加教养的产物,是天性和习性的结合。素养完全属于人,是人内在的秉性,素养使人成其为人,素养决定人的发展取向。教育的终极任务就是提升人的素养(教育价值所在)。素养让我们真正从人的角度来思考教育、定位教育。素养导向的教育更能体现以人为本的思想。

核心素养则是素养系统中具有根本性和统领性的成分,是人之为人之根之本(“根目录”)。核心素养是素养系统中具有基础性的成分,是人进一步成长的基础和可能,是人进一步成长的内核。关键能力和必备品格是人终身发展、可持续发展的基因、种子和树根。抓住了核心素养也就抓住了教育的根本。

学科核心素养既是一门学科对人的核心素养发展的独特贡献和作用,又是一门学科独特教育价值在学生身上的体现和落实。学科核心素养是学科本质观和学科教育价值观的反映。通过厘清学科核心素养,清晰地界定和描述本学科对人的发展的价值和意义,体现本学科对学生成长的独特贡献,从而使学科教育真正回到服从服务于人的发展的方向和轨道上来。总之,只有抓住学科核心素养,才能抓住学科教育的根本。

在学科核心素养的视域下重建课程是本次课程改革(修订)的亮点。学科核心素养是一根主线(红线),统领着学科课程知识的选择、课程内容的组织、课程难度的确定、课程容量的安排以及课程的实施和学业质量标准的确立,学科核心素养是课程标准的“魂”,课程标准因此有了“人的身影”,课程标准和学生发展融为一体。学科核心素养使课程标准的形态从教学大纲(双基)、内容标准(三维目标)走向成就标准(核心素养),即以学生应该达到的素养(成就)作为课程标准的纲领。

二、三维目标不是终极的目标,而是核心素养形成的要素和路径

核心素养来自三维目标又高于三维目标。从形成机制来讲,核心素养来自三维目标,是三维目标的进一步提炼与整合,是通过系统的学科学习之后而获得的;从表现形态来讲,学科核心素养又高于三维目标,是个体在知识经济和信息化时代,面对复杂的、不确定的情境时,综合应用学科的知识、观念与方法解决现实问题所表现出来的关键能力与必备品格。显然,三维目标不是教学的终极目标,教学的终极目标是能力和品格。

从双基到三维目标再到核心素养(关键能力和必备品格),知识(双基)的地位和作用似乎被不断地弱化,很多人为此提出质疑:知识难道就不是素养了?没有学科知识哪来学科素养?这个问题实际上就是知识与素养的关系问题。爱因斯坦曾说过“教育无非是将一切已学过的东西都遗忘后所剩下来的东西”。遗忘掉的东西就是所学的具体知识和内容,而剩下下来的就是所谓的能力和品格即素养。

知识是学校教育活动得以展开的一个“阿基米德点”,教学活动离不开知识,教学活动对知识具有绝对的依赖性,没有了知识,教学活动便成为无源之水、无本之木。教学无法在真空中产生也无法脱离知识而单独存在。总之,教学的产生和维持,人的成长和发展,知识都是必不可少的养料。但是,教学决不能止于知识,人的发展更不限于掌握知识,教学的根本目的和人的发展的核心内涵是人的素养的提升,也即,教学是基于知识通过知识的学习来提升人的素养的一种教育活动。目前教学存在的突出问题是:作为工具、媒介、手段、材料的知识反倒变成了教学的目的,知识被绝对化了、神圣化了,教育成了“为了知识的教育”,而能力和素养却被弱化、被边缘化了,有知识没能力缺素养就成为我们教学最突出最致命的问题。从教育思想的角度讲,我们要把“为了知识的教育”转化成为“通过知识获得教育”,知识是教育活动中促进学生发展的一种文化资源和精神养料。

那么,究竟如何才能把学科知识转化为学科素养呢?我们认为,学科知识只是形成学科素养的载体,学科活动才是形成学科素养的渠道。学科知识是不能直接转化为素养的,简单的复制、记忆、理解和掌握是不能形成素养的。学科活动意味着对学科知识的加工、消化、吸收,以及在此基础上的内化、转化、升华。这其中三维目标中的“过程和方法”起着重要的作用。但是,“过程和方法”毕竟也不是素养本身,而是素养形成的桥梁。本次高中课标修订用“学科活动”来统整三维目标中的“过程和方法”以及学习方式中的“自主、合作、探究学习”,目的是强化学科教学的学科性,聚焦学科核心素养的形成。教师在设计 and 开展教学时必须以学科核心素养为导向,充分体现学科的性质和特点,使学科教学过程成为学科核心素养的形成过程。一位物理教研员反映:“深入物理课堂听课,你往往会有一种感觉,好像物理课与其他学科没有什么两样:不做实验,或以讲代做,一旦检测学生实验,其实验技能的缺陷便暴露无遗;新授课与习题课一样,题海茫茫苦作舟……物理课的特点在哪里?物理课的特点就在于‘物’和‘理’。‘物’即事实证据,必须以实验为基础;‘理’即理性思维,要以思维为中心。通过实验,创设情境,观察表象,通过理性思维抽象出具体的理论,再通过具体的原生态问题,得到建构和升华。……显然,把活生生的物理仅肢解为知识,而又把知识的获得归结为习题的训练,这样的物理是没有魅力的。”这样的物理课背离了物理的本质和特性,不是没有魅力的问题,关键是不能形成物理学科素养。

情感、态度和价值观是三维目标中最能体现“以人为本”的目标。从学科核心素养的角度来看,我们要强调两点:第一,情感、态度、价值观要体现并聚焦于学科的精神、意义、文化,反映学科之情、之趣、之美、之韵、之神,从而与“学科知识”、“学科活动”融为一体,这样才能形成学科核心素养。第二,要在“内化”上下功夫,只有把情感、态度和价值观内化为学生的品格,转化为学生的精神世界,使学生成为一个精神丰富的人,有品位的人。情感、态度和价值观维度的目标才有终极的意义。“若失品格,一切皆失。”没有内化为品格,就没有素养的意义。

学科核心素养是学科和教育的有机融合。从三维目标走向核心素养,是学科教育高度、深度和内涵的提升,是学科教育对人的真正的回归。学科核心素养意味着学科教育模式和学习方式的根本变革。