

■ 核心素养研究

防止核心素养被泛化的危险

——兼论贯彻落实《中国学生发展核心素养》的学科化倾向

李泽林

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

摘要: 以核心素养推进教育改革与发展是当今世界教育发展的热潮。中国学生发展核心素养以培养“全面发展的人”为核心,充分反映国家经济社会发展对人才培养所需要的关键能力和必备品格,是全面深化课程改革、贯彻落实立德树人根本任务的重要抓手。围绕核心素养变革课堂、重构学校育人课程体系已成为我国学校变革的重要使命。但也要看到教育研究与实践中“言必称核心素养”之赶潮流、追时尚等现象,将学生发展核心素养作为不同的学科知识来切割、作为学生发展的评价工具来测评、作为人才培养的要素来肢解等现象的普遍存在,这些思潮也正在影响或误导着《中国学生发展核心素养》的贯彻落实,最终导致核心素养被泛化的危险。

关键词: 核心素养; 基础教育; 学生发展; 课程改革

中图分类号: G40-012 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4283(2017)05-0158-06

收稿日期: 2017-05-20

DOI: 10.15983/j.cnki.sxss.2017.0532

基金项目: 国家社会科学基金西部项目“边疆民族地区青少年社会主义核心价值观培育和践行研究”(14XMZ064)

作者简介: 李泽林,男,甘肃秦安人,西北师范大学教育学院、西北少数民族教育发展研究中心教授。

毋庸置疑,核心素养(Key Competences)已是当下世界各国教育关注的概念。美国、澳大利亚、加拿大、新加坡、英国、法国、日本以及经济合作与发展组织(OECD)纷纷成立团队,研究面向21世纪适合本国国情、未来经济社会以及个体发展所需要的学生的核心素养。为适应世界教育改革发展趋势、提升教育国际竞争力的迫切需要,我国于2016年9月公布了《中国学生发展核心素养》总体框架及基本内涵。谈论教育问题时如果不涉及核心素养,似乎有落后之嫌。但核心素养热的背后,广泛存在着被知识化、学科化、泛化、悬置化^[1]甚至被滥用的可能,核心素养已然成为一个“让人欢喜让人忧”的概念。^[2]

一、对核心素养的再认识

从经济合作与发展组织2003年出版《核心素养促进成功的生活和健全的社会》、2005年发布《核心素养的界定与遴选:行动纲要》伊始,核心素养迅速得到世界各国的密切关注。2005年,欧洲议会和欧盟理事会发布了《终身学习核心素养:欧洲参考框架》,并向其成员国推荐以“母语、外语、数学与科学技术素养、信息素养、学习能力、公民与社会素养、创业精神以及艺术素养”为主要内容的8项核心素养。^[3]日本提出“旨在培养具备适应21世纪生活的日本人”的“基础能力、思维能力以及时间能力”核心素养。^[4]2012年,联合国教科文

组织在其报告《走向终身学习——每位儿童应该学什么》中提出了基础教育阶段7个维度的核心素养,即身体健康、社会情绪、文化艺术、文字沟通、学习方式与认知、数字与数学和科学技术。^[5]美国提出的核心素养也称之为“21世纪学习体系”,主要包括“学习和创新素养”“信息、媒体与技术素养”“生活与职业素养”,^[6]是集内容知识、具体技能、专业智能与素养于一体的教育系统。我国也于2016年9月颁布《中国学生发展核心素养》,以培养“全面发展的人”为核心,分为文化基础、自主发展、社会参与3个方面,综合表现为人文底蕴、科学精神;学会学习、健康生活;责任担当、实践创新六大素养。毋庸置疑,“核心素养”已经成为回应世界各国“培养怎样的人”和“怎样培养人”的最强音。

那么,何谓“核心素养”呢?《中国学生发展核心素养》明确指出,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,^[7]体现了核心素养“最关键、最必要”这一重要特征。但是,人们在核心素养的认识上也存在较大的差异。有研究者认为,核心素养“是人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高级能力与人性能力”。^[8]这种说法将“核心素养”的认识推向了“能力说”的图圈。但“核心素养不是只适用于特定情境、特定学科或特定人群的特殊素养,而是适用于一切情境和所有人的普遍素养”,^[9]的说法又将“核心素养”普世化为一般素养。而“核心素养是一种跨学科素养,它强调各学科都可以发展的、对学生最有用的东西”,^[9]的观点又将核心素养学科化、模糊化。认为“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”,^[10]与认为“核心素养是最基础、最具生长性的关键素养,就像房屋的地基,它决定房屋的高度”,^[9]的观点一样,都认为“核心”的基础性决定着核心素养的内涵、重点和发生作用的方式,完全可以说“核心素养就是基础性素养”,^[11]这与“普遍素养”之观点别无二致。也有研究者将基础教育核心素养划分为3个层次,即“最底层是‘双基指向’,以基础知识和基本技能为核心;中间

层为‘问题解决指向’,以解决问题过程中所获基本方法为核心;最上层是‘科学(广义)思维指向’,指在系统的各学科学习中通过体验、认识及内化等过程逐步形成的相对稳定的思考问题、解决问题的思维方法和价值观,实质上是初步得到学科特定的认识世界和改造世界的世界观和方法论”。^[12]这一观点较好回应了“核心素养”的理念引领与实践操作的问题。正如有研究者提出的那样,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:核心素养是“关键素养”而不是“全面素养”;核心素养要反映“个体需求”,更要反映“社会需要”;核心素养是“高级素养”,不是“低级素养”,甚至也不是“基础素养”;核心素养要反映“全球化”的要求,更要体现“本土性”的要求。^[13]

显然,对核心素养的认识关键在于对“核心”的理解。“核心”作为名词,是中心,指的是事物的主要部分。体现学生培养最关键、最必要、最本质的特征。就核心素养的认识而言,需要体现我国的国情与教育实情,要依据立德树人的根本任务,结合社会主义核心价值观,体现个体与社会需要的关键素养,以及培养什么样的人的价值指向,是体现我国经济社会发展与人才培养的实践哲学与方法论。

二、核心素养被泛化的危险

必须承认,核心素养是一个全球教育研究者密切关注的话题,已经成为世界各国变革教育、推进课程改革的动力源,是撬动面向未来课程结构变革的杠杆,统领着我国课程改革的总方向。我们需要清醒地意识到,我们身边还有不少教育学者却乐此不疲地将毫无关联的研究和实践牵强地与核心素养扯上关系,催生核心素养之概念泛化、理念迷失、乱象迭出等的误区,加速了核心素养被泛化的危险。

(一) 将学生发展核心素养作为不同的学科知识来切割

有鉴于日本等国家和我国台湾地区将学生核心素养的具体指标直接分解到不同学科之中的经验,我国基础教育阶段的学科专家们也积极着手

开发学科核心素养,并旗帜鲜明地声称这是贯彻落实核心素养的抓手,也可以以此为依据制订出可操作的、具体化的学科学业质量标准,能够更加有效地指导学科教学。

从宏观层面来讲,教育部提出的学生发展核心素养,是超越学科分野走向学生综合素养培育的一个框架。它本身是对我国立德树人精神要求的具体化,而学科教学以核心素养为指向,培养学生的核心素养则是教与学方式转变的必然。因此,如果我们以“各学科的学科素养又是对核心素养的落实、落细、落小。基于学科素养,又可以制定出可操作、具体化的学科的学业质量标准”^[14]为标榜,开发学科的核心素养,实现所谓的将核心素养“落实、落细、落小”目标,那也意味着我们对核心素养的认识和理解走向了歧路。

对于此问题,有学者提出了自己的担忧:“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特色与独特价值;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。”^[15]概而言之,一旦核心素养学科化,必然导致知识进一步的碎片化或者人为地肢解。在本质上,这是将学科素养等同于学科的核心知识,由此必将会使学科教育教学走向知识中心,以“学科素养的名义”将“学生本位”的教育还原到“知识本位”,出现见“物”不见“人”的教育。

比如有研究者认为,英语教学论专家们已初步勾勒出英语学科核心素养蓝图,即从过去新课改倡导的“语言技能、语言知识、文化意识、情感态度、学习策略”等5个方面培育学生综合语言运用能力,转变为以“语言能力、文化意识、思维品质、学习能力”等4个维度组成的英语学科核心素养。^[16]此类阐释在研究者看来并无实质性的解释力和说服力。再如《义务教育数学课程标准(2011年版)》关于课程内容的实施建设中明确强调,“在数学课程中,应当注重发展学生的数感、符号意

识、空间观念、几何直观、数据分析观念、运算能力、推理能力和模型思想。为了适应时代发展对人才培养的需要,数学课程还要特别注重发展学生的应用意识和创新意识”等10个方面。在研究者看来,这是基于“数与代数”“图形与几何”“统计与概率”以及“综合与实践”等4部分教学内容的教学思想指向,但不少研究者将这10个方面称之为数学的10个“核心素养”。^[17]为此,不论实践者还是理论研究者,就开始跟风造势,积极开发学科核心素养,结果将素养这一个发展性的理念变成了僵死的教条,变成了条块分割的学科知识。

(二) 将核心素养作为学生发展的评价工具来测评

以培养“全面发展的人”为核心的核心素养是教育哲学的哲学和方法论,是“培养什么样的人”和“怎样培养人”的指南针。源于对核心素养的学科情节,有研究者建议在开发各学科核心素养的基础上,进一步开发围绕核心素养的学科核心素养评价体系,似乎觉得区分得越细致越好落实,越细致越好测量。但“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,是一种理论构想,而不是具体实在”^[2]。

也有研究者认为,核心素养不仅可教可学,而且具有可测量性,即可以进行评价,并承认认知类核心素养易量化测查,而非认知类的核心素养的客观化评价与测量具有较大的挑战性。^[4]显然这并不意味着所有的素养都可以进行评价。核心素养是指向人的关键能力与核心品质的培养,是动态发展变化的概念,一旦作为一种评价工具,必将固化核心素养的意涵,使之结构化、模式化。从人发展的意义来说,不同年龄阶段的学生具有不同的发展与认知特点,在教育教学中必然要根据学生的实情开展相应的教与学,所谓“学不躐等”“不陵节而施”“因材施教”等相关教育原则,突出了教育的复杂性与不稳定性。这种理想主义的工具切割,以孤立的、静止的、片面的评价观解释核心素养的测评问题,必然身陷机械唯物主义的囹圄。

以布拉梅尔德(H. Brameld)为代表的社会改造主义课程论学者认为,课程不应该帮助学生去

适应社会,而是要建立一种新的社会秩序和社会文化。课程内容的选择应该有助于学生参与社会能力的培养,批判精神的培育不应该成为一种维护社会现状的工具。要发挥课程“运载工具”的功能,在课程设计中使课程具有意义的统一性。^{[18]146}不可否认,在某种程度上,指向核心素养的课程评价的确能够反映出学生的能力水平,但却无法测评出学生内心尚未挖掘出来的潜在素养,无法全面预判这些素养发展的恒久性与影响力。

应当承认,以学科结构为依托开发的所谓的学科核心素养是稳定的,而学生的发展变化是变动不居的。以静止的观念和方法论来测度变化的人和发展中的人,无异于刻舟求剑,只能无功而返。课程实施中呼唤与儿童的生活世界建立密切的联系,就是要将远离儿童日常生活世界的“学科知识”与生活世界建立联系,才能够跨越现实性而趋向于可能性,为学生自主参与、科学探究创造条件,为学生习得应对未来社会生活挑战所应具备的知识、能力和态度。^[19]

(三) 将学生发展核心素养作为人才培养的要素来肢解

核心素养要回答“立什么德、树什么人”的根本问题,要引领课程改革和育人模式变革,这将需要将核心素养作为一个整体来看待,要将学生的人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当以及实践创新等六大核心素养作为一个教育系统。这个系统就是育人的系统,切不可人为地肢解或者割裂。

而学科核心素养的开发具有典型的要素主义色彩,容易将每个学生所具备的核心素养人为地肢解。如果语文、数学、物理、化学、外语等不同的学科都乐此不疲地开发本学科的核心素养,那学生如何将此众多的素养整合、内化为自己的素养呢?如何处理或耦合不同学科之间重复、重叠的素养呢?凡此种种,根据所谓“学科核心素养”的逻辑,不同学科设计的核心素养必将依托于学科知识,这就会使知识成为学生素养的源泉,学生只有在学习的过程中,积淀文化基础,形成自主发展的品质,提高社会参与能力。

正如前文所言,中国学生核心素养是体现我

国经济社会发展与人才培养的实践哲学与方法论。我们不能因学科教育教学问题、学科知识分野问题而“遮蔽”双眼,需要跨越学科的界限来“解蔽”。作为特殊认识过程的教学,在本质上体现了认识的特殊性与实践的特殊性,即学生的认识对象、条件、任务等具有一定的特殊性,学生实践的目的、环境、方式方法等具有一定的特殊性,体现的是人才培养的全过程。^{[20]23-24}由此可见,教学的认识与实践本身是一个综合的整体过程,个别的学科教学是体现“个别”与“一般”的关系,且不能将个别现象一般化,也不能把一般规律个别化。相对于学科知识,教学实践更加具有综合性和统摄性,通过教与学方式的转变,实现教学实践指向核心素养的发展可能。

用核心素养来统领我们的教育教学实践问题,就是要使学生将接受教育的特殊经验融入人类社会生产生活中,这一融入过程是潜移默化、润物细无声的,在一般意义上不会出现革命性变革。所谓的“学科核心素养”课程体系的建构是技术理性取向的简单的工具化的加法思维,难以实现哈贝马斯期待的解放理性。^{[21]92}而这种观念持有者试图通过学科课程体系的重构以实现学生核心素养培育的可能。不可否认,学科课程的确是实现学生核心素养培养的重要抓手,但是课程的实施需要教师的教学来完成。优秀的教师可以使课堂教学焕发生命的活力,平庸的教师则会照本宣科地传授知识,难以实现课程目标所期待的知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观三维目标的落实。也就是说,教师的教育教学能力对学生核心素养的培养至关重要。教师既可以跨越知识的藩篱实现教育理想目标,也可以深陷传授知识的囹圄而不能拓展学生发展的能力。

三、贯彻落实中国学生发展核心素养的思考

只有人才的素养是可以培育的,也只有人才可能具备核心素养,也只有教师和学生把学科知识的本质特性理解为批判性、假设性与实践性对象物,并在学生主体作用于对象世界客体的过程中,才能形成关键能力和必备品格。而这一过程

必须依靠具备核心素养哲学观与方法论的教师在教育教学中完成育人的根本任务。

(一) 作为育人哲学的核心素养如何指引教师树立正确的育人观

中国学生发展核心素养就是为了迎接 21 世纪的挑战,从学生学习结果的角度界定未来社会所需要的人才标准,其着力点在于“育人”。因为只有人才是可以具备核心素养的,教师可以通过学科教学培养学生的核心素养,但学科本身并不具有“素养”的功能。

因此,指向“培养怎样的人”的核心素养需要教师树立正确的学生观、教育观、教学观、评价观和发展观,破除“知识本位”的育人取向,使“儿童本位”成为最重要的价值旨归,“在知识和能力的关系上,实现从把知识作为手段到把知识作为一种工具转变”^[22],使学生培养成为一个主体意识不断唤醒、素养不断提升的过程,使学生成为既能解放自己也能够解放他人的人。

(二) 作为方法论的核心素养如何指引教师变革课堂教学

贯彻落实核心素养,关键在于人。即需要我们在“教师如何教”和“学生怎样学”方面下工夫。倘若教师秉持僵化、凝固的知识观,并坚守教师中心、教材中心和课堂中心的理念不放,坚持以灌输、训练的方式教授知识,过分强调教学的预设性而忽视其生成性,必将导致学生素养的衰减或异化可能。

因此,变革教师的教学方式,打破课程实施中以讲授为主的现象,积极鼓励教师在课堂中开展合作、探究、启发式教学,鼓励教学过程开放、作业开放、评价过程开放,加强课堂教学与社区、家长等的联系。鼓励学生学习方式的变革,充分调动学生参与课堂教学的积极性,发挥其主体性功能和作用,使其学习的过程成为核心素养不断积淀的过程。

(三) 作为核心素养载体的课程如何建构体系

核心素养是关于学生知识、技能、情感、态度和价值观等多方面要求的结合体。^[23]核心素养要转化为学生的素质,课程是其中最为重要的载体。

芬兰教育作为世界基础教育发展的典型,提出基础教育要“去学科化”的理想,并积极加强学科之间的融合与统整,强化了学生核心素养的全面发展,为我们培育学生的核心素养提供了良好的经验。

当然,素养的积淀或形成是离不开学科知识的,学科知识是滋养素养的源泉。但不同学科知识之间要建立一定的逻辑和联系,使学生在学的过程中习得品德,获得能力,构建基于核心素养的课程体系。因此,在核心素养的指引下,积极鼓励教师提升自己的课程理解力,根据学生的学习能力和水平,领悟课程理念,活化课程内容,提升课程实施能力,加强学科之间的联系和课程创新。以防止所谓学科核心素养对人才培养带来不良的冲击。

[参 考 文 献]

- [1] 屠莉娅. 基于变革社会的视角: 核心素养阐发与建构的再思考[J]. 全球教育展望, 2016(6).
- [2] 崔允漭. 素养: 一个让人欢喜让人忧的概念[J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 2016(1).
- [3] 刘新阳, 裴新宁. 教育变革期的政策机遇与挑战——欧盟“核心素养”的实施与评价[J]. 全球教育展望, 2014(4).
- [4] 左璜. 基础教育课程改革的国际趋势: 走向核心素养为本[J]. 课程·教材·教法, 2016(2).
- [5] 张娜. 联合国教科文组织的核心素养研究及其启示[J]. 教育导刊, 2015(7).
- [6] Education for 21st Century [EB/OL]. 联合国教科文组织, 2017-04-18. <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>.
- [7] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[J]. 中国教育学刊, 2016(10).
- [8] 张华. 论核心素养的内涵[J]. 全球教育展望, 2016(4).
- [9] 施久铭. 核心素养: 为了培养“全面发展的人”[J]. 人民教育, 2014(10).
- [10] 石鸥. 核心素养的课程与教学价值[J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 2016(1).
- [11] 成尚荣. 基础性: 学生核心素养之“核心”[J]. 人民教育, 2015(7).
- [12] 李艺, 钟柏昌. 谈“核心素养”[J]. 教育研究, 2015(9).
- [13] 褚宏启. 核心素养的概念与本质[J]. 华东师范大学

- 学报:教育科学版 2016(1).
- [14] 陈永平. 依托学科教学培育核心素养 [N]. 中国教育报 2016-11-09(7).
- [15] 辛涛. 学生发展核心素养研究应注意几个问题 [J]. 华东师范大学学报:教育科学版 2016(1).
- [16] 陈艳君, 刘德军. 基于英语学科核心素养的本土英语教学理论建构研究 [J]. 课程·教材·教法, 2016(3).
- [17] 马云鹏. 关于数学核心素养的几个问题 [J]. 课程·教材·教法 2015(9).
- [18] 全国十二所重点师范大学联合编写组. 教育学基础 [M]. 第 3 版. 北京: 教育科学出版社 2014.
- [19] 蔡清田. 核心素养在台湾十二年国民基本教育课程改革的角色 [J]. 全球教育展望 2016(2).
- [20] 李秉德, 李定仁. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社 2001.
- [21] 哈贝马斯. 作为“意识形态”的技术与科学 [M]. 李黎, 郭官义, 译. 上海: 学林出版社, 1999.
- [22] 袁振国. 核心素养如何转化为学生素质 [N]. 光明日报 2015-12-08(15).
- [23] 辛涛, 姜宇, 等. 论学生发展核心素养的内涵特征及框架定位 [J]. 中国教育学刊 2016(6).
- [责任编辑 何菊玲]

The Risk of Preventing Key Competencies From Being Generalized

——Discussion on the Disciplinary Tendency of Carrying out the Key Competencies of Chinese Students' Development

LI Ze-lin

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, Gansu)

Abstract: It is an upsurge of education development in the world to promote the reform and development of education with key competencies. The development of students' key competences is the core of fostering "All-round development of people". It fully reflects the national economic and social development of the key ability required and the essential character for personnel cultivation, is the comprehensive deepening of curriculum reform, an important starting point to implement the fundamental task of morality education. It has become an important mission of the school reform in our country to change the classroom and reconstruct the school morality education curriculum system with key competencies. However, we should also see the common existence of such phenomena as the trend of fashionable "saykey competencies" and the pursuit of fashionable "saykey competencies" in educational research and practice. The development of students' key competence knowledge is divided into different disciplinary knowledge, an evaluation tool for student development and the elements of personnel cultivation. These trends are also affecting or misleading the implementation of "the chinese students' key competences". Ultimately, the risk of key competences is generalized.

Key Words: key competencies; basic education; student' development; curriculum provision