



# “核心素养”概念辨析

## ——兼议历史教学改革

○熊巧艺 赵亚夫

“核心素养”是个热词,从“核心素养体系”到“学科核心素养”已然无可争辩地成为基础教育改革的灵魂。目前,围绕历史学科“核心素养”的主题研讨会已开过几次,相关文章和书籍正如雨后春笋迅速增长,大规模的培训也势如破竹。作为专业的历史教育研究者,我们既诚心期待历史教育的发展,也从专业的、学理的角度对其抱谨慎的态度。毕竟政府主导的基础教育改革走过了十五年,无论从何种角度深化改革,都需要理性地总结得失,特别是针对学科教学而言,有两件事应该向广大的历史教师有明确的交代,一是过去热捧和追随的目标哪些需要扬弃,至少也要让教师自己明白十多年来的那些付出价值几何;二是学科发展的方向究竟在哪里,如今一而再、再而三地提升历史学科的品质,其中哪些才是核心的、现实的以及需要坚守的。据此,我们尽可能全面地搜集和整理2000年以来中外历史课程改革的相关文件和实例,特别是围绕学科核心素养问题进行了梳理和分析。本文基于教学视角,以对话方式展现其中的部分材料和思考。

### 一、是“核心素养”还是“关键能力”

熊:“核心素养”这个概念,从全球背景和我国的实际需求出发,或许有诸多被接受的理由。问题是,落实它难度很大。比如,现已公布的“核心素养体系”是否过大?它与“全人教育”“素质教育”有何本质区别?“核心”究竟指什么?又如何把握“素养”的内涵?另外,高中各学科“核心素养”公布后,让我难以理解。如英语是语言能力、文化品格、思维品质、学习能力;日语是语言能力、文化意识、思维品质、学习能力;德语是语言能力、文化沟通、多语思维、自主学习;法语是应用能力、多元文化意识、双语思维意识等。难道在同一个(语言)学习领域里,除了工具性能够达成共识外,不同语言还有着各自的“学科品质”吗?同理,“人文学科领域”也

是五花八门。

即便是依据国外相关文件(如联合国/UNESCO、欧盟/EU、经合组织/OECD)中“Key Competences 或 Key Competencies”(现译为“核心素养”)概念套用我们的研究成果,还是有生硬的感觉。因为该概念在原文本中有着明显的语境差异,都译为“核心素养”实属勉强。如果“核心素养”是概括 Key Competences、Key Competencies、21st Century Competencies、21st Century Themes、core skills、basic skills、critical competencies 这些概念的结果,那么未免过于宽泛了。也就是说,我们现在所用的“核心素养”是个“类概念”。

赵:不管把“Key Competences 或 Key Competencies”译为“核心素养”还是“关键能力”,都不是我们的原创。欧盟和经合组织采用该概念的时间并不长,台湾先我们一步用在“课改”和“课纲”中,上其网站很容易明白他们的学法和用法,包括对“核心素养”一词的解读。我们始兴“核心素养”的概念,也就是这几年(2013年以来)。显眼的是,我们构建了比前者都宏观且高水平的“核心素养体系”,对这事本身我抱怀疑态度!大家自己去比较,网上有八张图展示“世界主要国家(组织)学生发展核心素养”“21世纪核心素养教育的全球经验”等素材。

李惠军老师说:“教师面对改革,不能总想着改变什么,重要的是知道你要坚守什么。”我觉得,这是铁律。当下,你若想用“核心素养”指导教学,首先应该暂时回避它,冷静地想想哪些是(学科)“不变的”和“理应变的”东西,这是做教师的本分。

什么才是历史教学该坚守的东西呢?套用“学科品质”的用语,应该是对学科的态度和视野。比如视野,(1)20世纪70年代和90年代可谓是教育改革的历史转折点,其特征是什么、标志性成果有哪些,影响如何?(2)如今的教育改革受哪些因素制约或影响,从全球背景看,哪些制约因素或影响





最为关键? (3) 知识经济、全球化究竟对教育改革意味着什么? 所谓“核心素养”究竟针对什么而言, 要解决的关键问题是什么? (4) 为什么国外历史课程和教学特别强调历史视角和方法, 而不是学科知识体系? ……

比较而言, 我认为政治和美术学科提出的“核心素养”比较合理, 因为政治学科的政治认同、理性精神、法治意识、公共参与; 美术学科的图像识读、美术表现、审美判断、创意实践、文化理解, 让人看得清楚“学科品质”, 也能够依此定向学科该做什么和怎么做。

其实, 搞学科素养, 没有不先定位学科领域的道理, 如数学、语言、理科、人文、艺术等学习领域, 各有各的教育价值; 所谓素养, 还必须使相关学习领域有所交叉, 如文化理解; 强调“核心素养”了, 就更是上位的东 西, 如认同(国家、民族、文化、制度)、理性、参与。政治和美术学科按照这样的逻辑搞学科素养, 学科定位比较清楚。据此, 历史学科素养就可以是: 历史意识(或认识)、历史方法、公民行动(或参与)。

还有, 从国外的经验看, 课程和教学都是做实关键技能或能力的。“Key Competences 或 Key Competencies”直译就是“关键能力”, 是知识、技能和态度的综合体抑或是体现学科品质的综合能力——旨在能行为、能成功, 它区别于单向的学习能力。就像知识经济时代, 知识不等于书本知识一样, 没有必要因为主张“建构知识”就膨胀知识的概念。而且, 正因为能够做实学科的技能 and 能力, 历史课程越来越具有“实科”的属性。

熊: 20 世纪 70 年代, 国际化、信息化已经带动社会发生变化。到 90 年代, 全球化、数字化以及金融危机、移民和环境问题等, 使社会、产业、人口结构加剧变化, 教育改革面临重大挑战。1996 年联合国教科文组织提出“四大支柱”(The four pillars of learning), 就是针对这些结构性变化。进入 21 世纪以后, 更多的问题摆在全球人面前, 发达国家对社会变化更为敏感和深刻。于是, 我们在经合组织对“Key Competencies”(2002)、欧盟对“Key Competences”(2006)、亚太经合组织对“21 世纪素养”(21st Century Competencies)、美国 21 世纪技能联盟对“21 世纪主题”(21st Century Themes) 的定义中, 清晰地看到他们对问题和未来的描述, 而非泛泛地指出某类素养。

另外, PISA<sup>[1]</sup> 也是一个例证。它旨在反映世界各国学生在即将完成义务教育阶段学习时掌握知

识与技术的情况。注意, PISA 所运用的知识与技术是针对社会参与而言的。在初始阶段, 该测试的着眼点是阅读、数学、自然科学和问题解决。为了评测学生更广泛的“Competencies”, 同年 12 月, OECD 又启动了“能力的界定与遴选: 理论和概念基础”项目<sup>[2]</sup>, 其目的是“为在新的能力领域内进行长期评测工作提供指导框架”, 而其中采用的“Competencies”一词, 无疑就是指“新的能力”。其后, 2002 年 5 月, OECD 在《能力界定与遴选执行大纲》<sup>[3]</sup> 中明确指出“Competencies”的内涵: 不仅指向知识与技术, 也包括调动并利用特定情境中的社会心理资源以应对复杂问题的能力。“Key Competencies”的遴选标准是: 为社会与个人带来效益; 帮助人们在复杂多样的环境中应对关键问题; 不仅针对专业人士, 而是对所有人而言都至关重要<sup>[4]</sup>。项目的三大类内容是互动地使用工具、自主行动、在社会异质团体中互动。显然, “互动能力”不是“互动素养”。

赵: 我赞同你的看法。欧盟在 2002 年 3 月的里斯本欧洲理事会会议上率先提出“新基本技能”的概念(New Basic Skill), 指应用技术文化、信息技术、外语及进入社会的技能和创业精神。到 2006 年, 其《终身学习的关键能力: 欧洲参考框架》<sup>[5]</sup> 正式采用“Key Competences”概念, 并定义为“知识、技能与态度的合理结合”。选定的参考框架有: 母语交流、外语交流、数学与基本科学技术能力、数字化能力、学会学习、社会与公民素养、开创意识与创业精神、文化意识与文化表达<sup>[5]</sup>, 并强调它们同等重要且相互重叠或交叉的, 如语言、文学、数学与信息交流技术等基本技能是学会学习的基础, 学会学习又支撑着一切学习活动, 特别是批判性思维、创造性、参与性、问题解决能力、风险评估力、决策力与情绪管理能力, 在其中起着重要的作用。也可以说, 恰恰是通过这些关键能力来达成满足自身需求、实现自我发展、成为活跃公民、融入社会并胜任工作的“核心素养”。显然, “素养”技能、能力的习惯化——使学科技能和能力成为有应用性的自然反应(内在地包含创新性和实践性)。但是, 抽离了技能和能力“素养”必空。或许“素养”是课程和教学的目的, 作为课程和教学的目标就虚了。

至于联合国教科文组织的主张(如“四大支柱”)<sup>[6]</sup>, 大家很熟悉, 这里不谈。再看 2004 年, 亚太经合组织(APEC) 圣地亚哥第三届教育部长会议提出的 21 世纪能力(21st Century Competencies)。其重点仍然是整合知识、技能和态度。着眼点在: (1) 经济如何改变教育系统并使其聚焦于 21 世纪

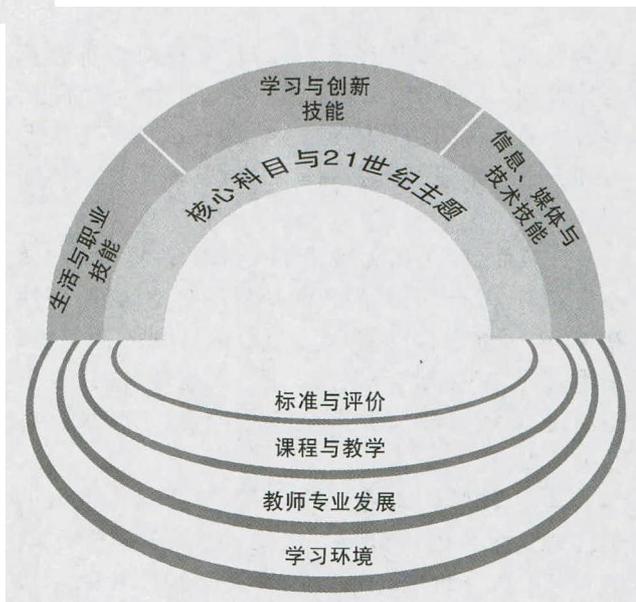




能力;(2)APEC 经济体如何应对各个重要领域的挑战;(3)ICT 及系统改革如何支持教育系统实现 21 世纪能力。实施领域包括英语和其他语言、数学和科学、职业和技术<sup>[7]</sup>。其划定的范围仍然耐人寻味。

说到这里,需要对照欧盟的两份文件:《欧洲议会与欧洲理事会就终身学习的核心素养的建议》<sup>[8]</sup>和《终身学习的核心能力——参考框架》<sup>[9]</sup>。前者梳理了从 2000 年里斯本到 2005 年布鲁塞尔各年欧洲理事会论题的重点。例如,(1)“欧洲框架应该定义面向终身学习的新基本技能。对于新基本技能的定义是欧洲对于全球化的回应,面对知识经济进行的调整,并强调人是欧洲的主要财富。”(2000,里斯本)(2)“2010 教育培训工作方案”<sup>[10]</sup>的具体目标“包括培养知识社会所需的技能,促进语言学习的特定目标、发展创业精神以及提高欧洲的整体教育水平”。(2001,斯德哥尔摩;2002,布鲁塞尔)(3)终身学习的决议将“新基本技能”定为工作重点。(2002,欧盟委员会)(4)“强调了各成员国鼓励通用核心技能发展的需求。”(2005,布鲁塞尔)后者把“Key Competences”清晰地定义为“帮助人们适应环境的知识、技能与态度的结合体”。也就是说,“Key Competences”是应对知识经济和全球化挑战的关键能力;它瞄准欧洲问题和欧洲(人)的发展;科学和技术、通用技能乃至职业发展是其重点。对我们的启示是,针对新的科技革命(如数字化)和各种结构变化(如经济和社会)应该做好哪些准备。挑战,既是现实的也是未来的!当然,历史学科教育能够有所作为。

熊:美国在 2002 年成立了“21 世纪技能合作组织”(Partnership for 21st Century Skills,简称 P21),并提出了“21 世纪技能”(21st Century Skills, 2002),它用“Skills”这个词,是能力的“下位”概念,但其主旨是在帮助所有学习者获得“在不断变化的学习型世界中发展”所需的知识与技能<sup>[11]</sup>。到 2007 年制定的《21 世纪学习框架》<sup>[12]</sup>,以彩虹图的形式呈现了其追求的学习成果和支持系统的关系。<sup>[13]</sup>与欧盟、经合组织的视点一致,同样强调在 21 世纪的生活与工作中获得成功所必备的知识、技术与专业技能。不同的是,它划定的核心科目(或关键科目)<sup>[14]</sup>、跨学科主题和 21 世纪技能更为宽广,如核心科目有英语、阅读与语言艺术、外语、艺术、数学、经济、自然科学、地理、历史与语言艺术。基于核心科目进行跨学科的主题<sup>[15]</sup>学习,以便掌握更高学术水平的学习内容,包括全球意识;金融、经济、商业与创业素养;公民素养;健康素养;环境素养等跨学科主题。21 世纪技能则分为三大类:学习与创新技



能、信息媒体与技术技能、生活与职业技能<sup>[16]</sup>。日本的“21 世纪型能力”有相同的思路<sup>[17]</sup>。相当实在,没有摆阵势的感觉。

赵:作为教育方针,德智体美全面且和谐的发展具有较强的包容性。有学者说它是个筐,可以随便置换里面的东西,那么“素养”又何尝不是呢?还有,无论是“全面发展的人”还是“发展全面的人”,如果不去中心化、扁平化,兜几个圈子仍会回到“德智体美全面发展”上去。关键是看你要应对什么!“Key Competences”和“Key Competencies”是针对知识经济提出的,核心是创新能力和行动能力(一定要关注这两个概念),不是面面俱到或高度精练的素养,更不能把“核心素养”编织成理想教育的筐。一句话,“Key Competences”和“Key Competencies”讲究务实,历史学科的新知识、新技能、新方法、新视野若不以“关键能力”打基础,再怎样包装“素养”也无济于事。

## 二、基于“关键技能或能力”促进教学多样化

熊:“素养”即“平日的修养”。“修养”则指理论、知识、艺术、思想等方面的一定水平,也包括养成待人处世的态度。通常的理解,既指后天的教养对于人的影响或是养成结果,也指教养的过程。英语中的 competence (competency)、skill、literacy 以及 ability、capability、performance、achievement、accomplishment 这些词,都可以用做汉语的“素养”。也就是说,“素养”是个多义词。上述英文词汇,应严格对应它自身的意思。如果笼统地译为“素养”,那就意味着可以随意地使用“素养”一词。

赵:“核心素养”的词源主要是经合组织的“Key





Competences”一词(参见中国教育学会发布《中国学生发展核心素养(征求意见稿)》),而“competence”的应用范围则是人力资源领域,强调专业指向性与工作表现。汉语的意涵是“胜任力或竞争力”。放到历史教学只能转化它,除了技能和能力外,无法对应任何“素养”。

熊:把美国的“21st Century Skills”译为“21世纪核心素养”,就显得不合适了。一是《21世纪学习框架》(2009)提及了“key subjects”、“21st century themes”、“21st century skills”三个概念,都没有“核心”“素养”的意思;二是“skill”一词多专指外显的、操作性的技术与技能,也无法附会为“素养”;三是严重混同中美两国的观念和思路差异,强制《21世纪学习框架》做了“核心素养”的注脚,尽管我国的9大素养与美国的5个主题看上去有些类似<sup>[18]</sup>。

其实,英语世界通常用“core”表述“核心”,而不是“key”。在我们所引的各种“核心素养”(文件)依据中,仅见《21世纪学习框架》使用了“Core Subjects”(核心科目)和“Core Themes”(核心主题)的概念。但是,2015年版的“框架”又用“key”替换了“core”。一般而言,“core”强调构成,“key”强调情境。例如,经合组织将“key”针对解决“复杂多样的环境中所应对的关键问题”;亚太经合组织则旨在帮助学生在“日益全球化的经济中取得成功”。需要强调的是,“key”关乎“框架”的系统是开放性的还是封闭性的问题。

赵:说到系统的开放性和封闭性问题,对历史教学十分重要。美国的历史教学普遍放在社会科(Social Studies)的开放系统中,不了解“社会科”不会理解它的历史教育。如今国内做社会科研究的人,也常常忽略美国的文化传统、政治理念和创新精神,结果把开放的教育系统看成是随意的、低效的系统,把封闭的教育系统当成是规范的、高效的系统。事实上,最近30年社会科在全球的普及速度很快,并促进历史教学系统更为开放、更具有多样性和专业性。如开放历史教学视野以及实现多学科交叉和跨学科学习。

熊:与美国相比,我们更关心教育愿景,如“核心素养”;美国人更注重教育成效,如“关键技能”。有学者认为,中美两国都注重实用主义哲学,但实用的态度和行动实际差异很大吧。

赵:笼统地说,我们的思维比较粗糙,不够精细。原因很多,这里不说了。如前所述,即便全球都在讲“素养”,也要看他们靠什么途径和方法达成它,而不是热衷于顶层设计,更不能玩偷换概念的把戏。例如,日本人抓的是务实的“21世纪型能

力”,其“核心”是“生存能力”。“生存能力”有基础能力、思考能力和实践能力三个层级。基础能力指语言技能、技术技能、信息技能;思考能力指问题解决能力、发现能力、创造能力、逻辑思维和批判性思考能力、多维认知和普遍的具有适应性的学习能力;实践能力指自律的活动能力、人际交往能力、社会参与能力和可持续的、能影响未来的责任<sup>[17]</sup>。各学科课程和教学围绕“生存能力”去做就是了,根据学科特点各自有所侧重。“素养”是《宪法》和《教育基本法》规定的东西,简单而确定,他们叫“资质”。养成资质的关键是“学力”,“核心学力”就是“生存能力”。基于“生存能力”学科该做什么是很清楚的(如历史学科的独特价值)。至于怎么做或怎样实现它,则有基础能力、思考能力和实践能力派上上场。综合地看,无论“Key Competence”“Key Competencies”,还是“21st Century Themes”“21世纪型能力”,都是基于特定的现实问题所做的更为精细化的教育改革方案,落实到学科的特点是:针对性——培养什么样的人的目标非常确定;结构性——在学习主题内关键能力既有分层又相互作用;交叉性——各种知识与技能形成开放且聚合的相互支撑系统。

熊:我国的课程标准是否系统性过强了?课程性质、课程理念、课程设计、课程目标、课程内容、课程实施样样俱全,但内容简约、标准单一。国外的课程标准显然是写给实施者看的,而且比较容易实现多样化的教学。

赵:很多国家过去没有“教学大纲”“课程标准”,有的也很简单或烦琐。但是,近20年的情况有了质的变化。一是如你所说写得很实在,可视其为“教学用标准”,教学的功能齐全;二是促进教学的多样化,即强调有效教学;三是把教学的效果放在学科技能和能力方面,既有规范性,又体现专业性。依照教学大纲、课程标准上课是我们的传统,但注重教授和让学生接受,教和学的技能仍是软肋。2001年、2003年的历史课程标准比《教学大纲》有很大进步。然而,不是实质性的进步,像德国北莱茵—威斯特法伦州历史教学计划中的历史能力类型(2014)<sup>[19]</sup>、澳大利亚国家历史课程大纲的“综合能力表现”(2012)<sup>[20]</sup>、美国各州具体处理知识与技能的方法等,我们一概没有!要知道,公民教育的核心是独立思考,即使是特别主张历史教育的政治和道德功能,应该尤其强调独立思考以及负责任的行动能力才是。因此,培养关键技能和能力,而且是因地制宜、多样化地加以运用才是根本!

熊:国外历史课程标准同样有着历史教育价值





导向,但不会让历史教育服务于政治。他们重视关键技能和能力是为了培养学生的历史视角和方法,阻断历史偏见。所以,需要整体地处理知识与技能、能力,教学价值也是由具体的技能、能力构筑的。

赵:我也强调历史价值,看重学科品质。不过,会尽可能避免两方面的弊端:价值或品质不能脱离技能和能力;情感不能超越理性。另外,事实判断和价值判断高于阶级(立场)判断和道德(情感)判断。道理很简单,若做实公民教育,就必须从学科技能和态度方面实现有个性的历史教学。据此,历史教学过程必须是学科认知和认识的建构(或重构)过程,技能和能力则是思辨和分析的工具。所谓“像史学家一样思考”,主要是指了解和运用史学家探究历史的途径和方法,而不是把史学搬进课堂,不会再持“史学即史料学”的观念,更不必多加“史料教学”的作料。例如,加拿大魁北克省的《历史与公民教育课程标准》将课程内容视为各种社会现象,抑或是公民的历史教育旨在学会用历史的视角和方法探究社会现象。这是比较典型的公民教育,用“社会现象”概念而非“历史现象”概念,旨在强调养成历史意识。

传统的历史教学主线和主干知识都是政治史,更窄一些的就是讲朝代更迭或帝王编年史。无论是时序、故事的因果关系,还是学问、智慧的来源与用处,都有着明确的学科范围和界限,思维亦不越雷池。所谓求真求实,对大多数人而言不过是从业的噱头。除了用时间串联有限的文献资料(中学几乎不用原始材料)功夫外,分析统治者的钩心斗角,史学不比政治学内行;了解早期人类社会不借助人类学、考古学成果就只能猜想;解释经济、社会现象若不涉猎经济学、社会学原因简直如同演义;遇到科学技术、文学艺术这类人文话题,常常是被科学知识颠覆了的东西仍作为成见来传授、已被现代观念改变的认识却作为价值观进行灌输。然而,除非坚持历史必须为现实政治服务的信条,否则很难确定教科书所教的时序、因果关系、发展规律就是求真求实的历史。有学识(见识)的历史视角和方法不可能通过讲述教科书得到,包括教师精彩的讲义——那就是听故事(甚至是调侃)。

一定要有比较充足的时间去了解事实,诸如辨析材料(如记述同一件事,材料的出处和时间的顺序,有多少叙事角度,为什么会这样,哪份材料更可信)、分析观点(如当事人或见证人观点背后的动机、为什么能够成功或失败)等。传统的学校历史教育、教学囿于一定的政治伦理范围,所以坐着听、脑子动、与老师有所呼应就可以了,而置于公民教

育下的学校历史教学则需要通过传授各种关键技能让学生表达和表现。

熊:有教师会反驳说:学生什么都不知道,怎么做呢?学生什么都不学,怎么做呢?学生只关心考试,怎么做呢?不同地区、不同学校、不同教学经验的教师,会有各种各样的问题。在我看来是“殊途同归”,实际上大家还是关注“学课本”的问题。

赵:还是态度和视野的问题。例如,态度问题,心中如果有学生、真的为了他们的兴趣和发展,尤其是理解了公民教育的本质的话,上述问题都不难解决;视野问题说白了,就是见多识广。历史是一门见多识广的学科,要帮助学生确立历史认识,需要教师首先要见多识广。现在做不到,所以更不能太信赖自身的“学识”。放宽教学尺度,确定一般标准,鼓励多样化教学,把功夫下在关键的学科技能方面,是比较务实的办法。如政府制定“教学能力水平”的目的,不是规定教学的晋级标准或评定教学的优劣标准,而是指导不同地区因地制宜地开展有效教学的水平性标准。具体说,如果制定 ABCD 四个水平,最低级是 A,即不达标。B 是初级水平, C、D 是更高水平。我所在地区的发展程度低、学校的环境和条件以及学生素质较差,那么教师的教学达标水平理应瞄准 B。教师的教学能够使大多数学生达成 B,恐怕在教学技能和智慧方面的付出远超过那些条件、环境优厚地方的教师,怎能说教师不优秀呢?而传统的等级评价观则让大家都奔向 D。久而久之,就出来很多理直气壮的变态的同质化理由。我之所以长期强调教常识、形成教学个性、追求简朴的有效教学,反对课堂充满“史料”和宏大结构、过度备课,就是要抵制同质化的历史教育,提倡有独立思考、人文情怀(或素质)的历史教育。概括地说,抓关键技能、实现多样化教学适用于各种地方、条件的历史教学,它是解放教学和师生思想的根本途径,不必也不可能通过对空打太极的方式解决历史教学的现实问题,因为那样做招式或许很漂亮,可终究不能实战。

熊:比如,对非专业历史教师教学的底线是什么呢?

赵:第一,对教科书知识要掌握,不能随意讲;第二,知道如何组织教学,不能随意编;第三,运用材料要典型、适度,不能随意摘。其实,好的教学何尝不是这几条。

熊:全球化、经济知识都很现实,过去的教学套路恐怕真的难以应付。我没有什么实践经验,仅从学习的角度看,感觉我们把历史学科看得过重了,赋予它太多的品质,而实际教学又过于保守,基本





上就是讲课本。如今为了吸引学生的注意力时兴调侃式的教学,好像有些效果,但很难由它产生学科品质吧。

赵:现在是个消费无聊的时代,历史教学也不能幸免。油嘴滑舌与学科品质没有任何关系。另外,历史教学刻意地反骨也是一种病。有智慧的历史教学是平实地摆事实。事实饱满了,还用死乞白赖地讲道理吗?过分娱乐化的历史教学,只能让学生把历史当笑话看,尽管你说的有些是事实、道理或许也不错,最终还是扼杀学生学历史的兴趣——学生不信历史有真东西。一个会讲故事的史学家,首先对事实是认真的,解释是周密的,会像侦探那样运用各种专业技能筛选令人信服的材料,认真勾连事实之间的关系并处理和解读细节。即便如此,他也许只能还原部分的真实,获得某种可能的认识或揭示了一段特定时间内特定环境中的特定现象(特征),岂能玩笑般地事事在理、样样精通,而且斩钉截铁告诉人们看透了整个历史或世界,还把握了人类发展真理呢?!中学历史教学绝不是要复制史学家的知识,也不可能完全模仿史学家的工作程序,它指导学生了解和学习史学家的研究工具,认识和实践史学家的研究视角和方法,为的就是能够独立思考和涵养人文智慧。所以,掌握学科技能、发展学科能力是教学的根本。其方式包括讲述、阅读、写作、讨论、辩论,其形式是主题教学。现在,还必须导入跨学科学习。所谓学会生存、学会学习、学会合作、学会做事,无外是立足于公民教育的学科化或专业化的技能实施过程,技能是虚的,哪来的能力?能力是虚的,哪来的学科品质?

熊:对历史教学而言,在执行国家标准的同时,要考虑实施效果。各地的环境和条件差距很大,情况很复杂。简单地统起来,难以应对复杂的现实问题。

赵:历史“学科核心素养”如果针对“国际发展趋势”而言,有两条不能不讲:历史意识(包括世界意识等)和历史思维(包括视角和方法),或许可以把历史价值单列出来。当然,关键技能和能力在其中既是基本要素也是基础认识。简单地说,如何看待和阐释人类历史发展进程(特别是当今世界),如何超越陈规旧俗和思维定式,如何体现历史教学的独特价值这类问题,作为记忆学科、教养学科,知识具有确定性,讲授法是最恰当的教学法,甚至教学法就是讲授法;作为思考学科、实践学科,知识的基本特性是人文性,具有不确定性、批判性和解释性,

探究才是适宜的。抑或说,为了获得历史视角和方法,探究法远胜于讲授法,就因为它能够更全面和实用地掌握学科的关键技能和能力,而且是应用多学科或跨学科的技能 and 能力,其教学系统不仅是多样的、开放的,而且也是多维的、建构式的。

熊:讲授法也培养记忆、归纳、分析、因果推理等技能。然而,那多是被动性的。探究法则是主动性和自动性的。目前,一些超级中学通过阅读等活动,提升学生历史素养,值得提倡。对一般中学或是条件较差的中学,除了用讲授法来确保最低限度的教学外,是否还有其他办法?

赵:精选课程内容;课程内容主题化;课程、教学、教科书、评价多样化。这些在“2001版”“2003版”的课程标准都尝试过了,方向是对的,成绩是有的,但结果不理想。原因这里不谈,仅从学校历史教育的专业性看,至今还没有找到精选课程内容的定位和途径。例如,全国同质化的教科书和考试标准,就能让绝大多数学校放弃探索和创新。我以为,传统的历史教学没有出路;“新课改”以来的经验值得认真总结,不能全盘否定,也不该终结它的探索方向;“核心素养”如果不能触及根本性问题,则完全没有实施的必要。

熊:通过梳理相关的“核心素养”概念,并结合历史学科的相关标准,我也想提出自己的三个判断:一是国际上对“核心素养”的界定,或许存在一定的趋向,但不能理解为有一致的定位,更不存在一致性的标准;二是即便存在一定的趋向,也因为组织、区域、国家的不同,所确认的内容不都“近似”或“类似”,认识他们各自的侧重点可能更具有现实意义;三是在各个文本中“关键能力”比“核心素养”更鲜明。

赵:立足于公民教育看历史教学的关键能力,可以在以下方面做深层次的理解:(1)关键技能和能力较之核心素养具有更强的规定性;(2)关键技能和能力有助于展开多方面、多角度、多层次的历史教学实践;(3)关键技能和能力有利于矫正盲从的、虚妄的历史知识和历史观念。

熊:是“核心素养”还是“关键能力”,以及如何引导出切合实际的历史教学改革,脱离了我国的现实恐怕都难奏效。比如,历史教学界仍有大量的非专业教师;历史学科仍是“小儿科”,普遍不重视;应试教育钳制学科发展;教师的待遇和地位太低,等等。

赵:是啊!“核心素养”很难依赖课程改革实现!儿童、学生不是生活在真空中,学校也是一个





社会,而且与大社会没有什么不同。对于整个学校教育,我的基本观点一向是看教师的学养和素养。现在的“核心素养”是针对学生提出的,没有顾及教师。在现实中,没有给教师匹配培养学生核心素养的资本<sup>[21]</sup>。这个资本就是教师的经济和社会待遇!待遇不仅仅体现教师的尊严,它就是养成学生“核心素养”的根本。现实明摆在那里,让教师过有尊严的生活,让教师见多识广,学生才有达成“核心素养”的机会,否则只能人格分裂。

熊:有人会说,关键能力一样会要求这些啊。

赵:所以,什么理念、素养都没那么重要。如今我们最缺的更不是理念和顶层设计。缺的是学科视野、是踏实地解决学科真问题的愿望和能力。我就不信时常为了生计、职称担忧,并承受着严重的应试任务、升学压力的教师能完成培养有“学科核心素养”的学生。事实是,今天的学校历史教学除了应试外,普遍连学科的“双基”都做不到。许多历史课堂达不到“讲历史”的基础要求,即便有再清楚、高尚的“学科核心素养”作为追求目标,又有什么用呢!而学科“关键能力”不同于“核心素养”的地方:(1)从基本技能入手,约束教学要有“学科味”,进而培养学生学历史的兴趣;(2)通过关键技能和能力,提升历史教学质量,进而也能够应对考什么和怎样考的变化;(3)容易找准学科的真问题,并针对现实困境解决关键问题;(4)降低教育教学以及培训成本,提高历史学科教学的专业水平;(5)更为重要的是,技能和能力体现学科独特的学习价值,而关键技能和能力则在开发学科育人价值,有把历史变“闲科”为“实科”的特殊功能。所以,我们需要务实地思考历史学科教育的走向。“三维目标”也好,“核心素养”也罢,究竟能够解决什么问题?这就是我们辨析“核心素养”概念的初衷。

叙述。另见师曼、刘晟、刘霞、周平艳、陈有义、刘坚、魏锐的《21世纪核心素养的框架与研究要素》(《华东师范大学学报》,2016年第3期)。

- [1] 经合组织于1997年发起的国际学生能力评估计划,即 Programme for International Student Assessment.
- [2] 即 Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 简称 DeSeCo 项目.
- [3] 即 Definition and Selection of Competencies Executive Summary. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- [4] 张娜的《DeSeCo项目关于核心素养的研究及启示》(《教育科学研究》,2013年第10期)一文对 DeSeCo 项目及核心素养概念有较为详细的

- [5] Key Competences for Lifelong learning: A European Reference Framework. <http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf>.
- [6] 参见《学会生存——教育世界的今天和明天》《从现在到2000年教育内容发展的全球展望》《教育的使命——面向21世纪的教育宣言和行动纲领》《教育——财富蕴藏其中》(教育科学出版社,1996年)。
- [7] 21st Century Competencies For All: Building on the Past to Move Toward the Future. [http://hrd.apec.org/images/d/d7/Key\\_Compencies\\_in\\_21st\\_Century\\_Schooling.pdf](http://hrd.apec.org/images/d/d7/Key_Compencies_in_21st_Century_Schooling.pdf).
- [8] 参见欧盟理事会2006年12月18发布的 RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL, 原载 Official Journal of the European Union.
- [9] 参见欧盟理事会2006年12月发布的 KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING — A EUROPEAN REFERENCE FRAMEWORK, 原载 Official Journal of the European Union.
- [10] 即 the Education and Training 2010 work programme.
- [11] 美国21世纪技能合作组织的视野与任务 (P21 Vision and Mission), <http://www.p21.org/about-us/our-mission>.
- [12] 2005—2016年间,已有20个州加入该框架,它们是亚利桑那州、加利福尼亚州、伊利诺伊州、艾奥瓦州、肯纳斯州、肯塔基州、路易斯安那州、缅因州、马萨诸塞州、密西西比州、内华达州、新泽西州、北卡罗来纳州、俄亥俄州、俄克拉荷马州、南卡罗来纳州、南达科他州、佛蒙特州、西弗吉尼亚州与威斯康星州。
- [13] Framework for 21st Century Learning, [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_framework\\_0116.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0116.pdf) Framework for 21st Century Learning.
- [14] 2009年版《21世纪学习框架》采用“Core Subjects”(核心科目),2015年版该称“Key Subjects”(关键科目) [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_framework\\_0116.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0116.pdf).





# 历史解释问题

○ 浙江师范大学教授 / 王加丰

历史著作总是要对历史事件、历史现象做出解释。它涉及如何认识历史的问题,也涉及历史知识的性质问题;但它的本质是说明历史事件的因果关系,所以有人说,历史解释的产生,是出于对历史事件的因果关系的探索<sup>[1]</sup><sup>124</sup>。

## 一、同一历史事件出现多种多样的解释

影响我们的历史解释既有主观因素,也有客观因素,而在史料比较丰富的情况下,主观因素起更大作用。主观因素既与一定的经济利益、政治立场或价值观有关,也与认识能力、认识手段或认识方法有关。各种因素往往互相交织,大体上可归纳成以下几大类:

1. 用唯物史观或用唯心史观来解释历史发展,会形成极不相同的历史解释,特别表现在历史发展的根本动力是社会基本矛盾还是主客观精神、历史创造者是英雄还是人民、人类历史发展有没有规律等问题上。当然,当我们这样讲时也要注意下面两点。(1) 19世纪西方主流的历史观是相信有历史

发展规律的,不管是孔德、孔多塞、涂尔干这些社会学的奠基人还是英国辉格党式的历史观(当时英国资产阶级主流的历史观)都是这样。但进入20世纪以来,特别是二战后,西方主流的历史观大体上放弃了对人类历史规律的探索和追求。不过,如果从其一些宏大叙事看,如他们编写的各种西方文明史或世界文明史,人类不断走向进步和文明的思路依然是存在的,只不过他们从理论上不再那样理直气壮地坚持人类历史发展的规律而已。(2)至少是二战以来,西方主流的历史学家中,公开主张历史由英雄创造、历史发展的根本动力是主观精神的人,已经很少,这可从大量翻译过来的西方历史著作得到印证。比如,在保罗·肯尼迪的《大国的兴衰》这样宏观性的政治史著作中,几乎看不到什么“英雄”。这种变化一方面是由于唯物史观的影响(年鉴学派的代表人物布罗代尔就不讳言这种影响),另一方面还必须从唯心史观在20世纪的演变来考察,但这方面我们似乎缺乏研究。

2. 不同的利益考量及与之密切相关的政治立

[15] 即 21st century interdisciplinary themes。

[16] 学习与创新能力,包括创造力与创新力、批判思维与问题解决、交流沟通与合作;信息媒体与技术技能,包括信息素养、媒体素养与 ICT (信息、交流与技术)素养;生活与职业技能,则由灵活性与适应性、主动性与自我导向、社会与跨文化素养、效率与责任以及领导与负责组成。

[17] 国立教育政策研究所编:《社会的变化に対応する資や能力を育成する教育課程編成の基本原則》、平成 25 年 3 月。www.nire.go.jp/05-benkyu-seika/pt。

[18] “21 世纪主题”包含全球意识;金融、经济、商业与创业素养;公民素养;健康素养与环境素养。其中“Literacy”一词,也被翻译为“素养”。相对于“competence”,“Literacy”一词的

针对性更强,更强调行动力。例如,“21 世纪主题”中的公民素养,包括保持消息通达,了解政府工作进程,有效参与公民政治生活;在本地区、本州、本国以及世界行使权利,履行义务;理解地区范围与国际范围内的公民决议。

[19] 即事实能力、方法能力、评判能力、行动能力。

[20] 包括读写能力、计算能力、信息与通信技术能力、批判性和创造性思维、个人和社会能力、道德理解、跨文化理解。

[21] 只重视教师的资格、资历不行! 还要重视教师资质。而提升教师资质的最重要办法就是提高教师经济和社会待遇,这是非常根本的前提条件。

(作者地址:熊巧艺/首都师范大学历史学院课程与教学论研究生,100048;赵亚夫/首都师范大学历史学院教授,100048)

