

构建系统的核心素养模型,是连接我国基础教育总体目标和学科教育目标的关键环节。它为各学科在课程目标、内容和学习机会上的深度融合提供了目标依据,也为跨学科学习主题(或课程)的确定提供了理论基础。

核心素养与我国基础教育课程改革的关系

文 | 杨向东

2014年12月,教育部正式启动我国普通高中课程标准的修订工作。本次修订工作旨在贯彻落实立德树人根本任务,通过研制我国核心素养体系,将基于核心素养的学业质量标准融入课程标准,引导和促进学习方式和育人模式的根本转型,从而实质性推动和深化我国基础教育课程改革。其中,正确理解核心素养和本次课程改革深化的内在关系,具有极其重要的意义和价值。

核心素养是基于中国基础教育课程改革和发展实际的再创造

本次深化基础教育课程改革,在我国教育历史上首次提出了“核心素养”这一概念。该概念的提出和经济发展与合作组织(OECD)1997年发起的The definition and selection of competencies (DeSeCo)

项目有着深刻渊源。该项目旨在研究面向21世纪的个体应该具备怎样的能力或品质,以应对日益复杂的时代变化和加速度的科技革新给个人生活和社会发展所提出的种种挑战。根据OECD的界定,素养(competence)“不只是知识与技能,它还包括个体调动和利用种种心理社会资源(包括各种技能和态度),以满足在特定情境中复杂需要的能力”。它超越了“认知能力(cognitive ability)”的范畴,也不限于传统意义上“能力(ability)”的内涵和外延,而是包含了“各种知识、技能、态度和价值观”。

OECD对核心素养的界定带有明显的社会适应倾向。随着信息化时代和创新经济模式的到来,越来越多的工作类型要求个体能够应对陌生的挑战性情境,处理复杂多变的任务。在这样一种环境中,个体要能够对复杂问题做出

灵活反应,能够有效沟通和使用技术,能够在团队中工作和创新,持续性地生成新信息、知识或产品。综观欧盟、澳大利亚、美国等西方发达国家或国际组织提出的核心素养框架,无一例外都突出了这一立场。这些框架都强调在数字化、信息化和全球化环境下,在多元异质社会中创新、批判性思维、沟通交流和团队合作能力的重要性。这些素养反映了个体适应21世纪的共同要求。

鉴于上述倾向,有学者认为本次课程改革应该采用“胜任力”,而非“核心素养”这一术语;也有人认为“核心素养”更多强调了社会适应性,而对个人发展关注不够,以“核心素养”作为本次课程改革的目标不够妥当;还有人认为“核心素养”更多强调了未来社会个体应该具备的高级技能,不能全面涵盖基础教育育人目标的全部内涵。如

果用于分析和理解西方发达国家和国际组织有关核心素养的研究和相关的课程改革趋势,这些观点是有道理的。然而,如果用来评判此次以“核心素养”为设计理念的普通高中课程标准修订工作,就有失偏颇了。这是因为,本次基础教育课程改革深化并不是机械照搬西方相关概念和研究结论,而是在借鉴国际经验基础上,结合我国基础教育课程改革实际情况和现实问题,创造性地运用“核心素养”这一概念的。这种理解主要体现在如下几个方面:

(一)核心素养是新的历史时期贯彻落实党的十八大“立德树人”根本任务的理论构想。如果说基础教育阶段的学校课程是落实立德树人根本任务的重要载体,那么对当前和未来一定时期内,我国基础教育阶段学生需要具备的核心素养内涵、构成、彼此关系及其发展水平的论证和阐述,就是将立德树人根本任务转化成具体和系统的基础教育阶段育人目标的根本途径。按照这种定位,确定“核心素养”既要批判性地吸取国际上有关“key competence”研究的合理内涵和学理基础,也要站在21世纪的角度合理继承和发扬中华优秀传统文化传统,还要对我国自20世纪20~30年代以来的数次基础教育课程改革,尤其是第八次基础教育课程改革进行深入总结和反思。在这一定位下,“核心素养”内涵既

要涵盖通过学校学习应该掌握的人类文化工具,也要包括适应21世纪信息时代所需的创新、批判性思维、沟通交流和团队合作等“胜任力”;既要关注西方文化下科学认识世界和参与社会的传统,也要继承中华文化明德修身、“止于至善”的精神内核。因此,本次课程改革所采用的“核心素养”及其理论建构,本质上试图回答在当前中国政治、经济、社会状况和发展趋势下“培养什么人”和“怎样培养人”的问题。

(二)“核心素养”的提法是对我国改革开放以来基础教育改革成果和经验的继承和发展。在根本价值取向上,“核心素养”这一提法与我国上世纪80年代以来倡导的“素质教育”有着内在的一致性,是对素质教育在新时期的深化。上世纪80年代末提出的素质教育旨在改变当时过分强调“智育唯一、分数至上”的“应试教育”弊病,促进育人模式的转型。此次提出“核心素养”,研制基于核心素养的学业质量标准,试图进一步明确基础教育的质量观念,阐明人才培养要求,从而实现育人模式的根本转型。之所以采用“素养”概念,而没有沿用“素质”的提法,有如下几方面的考虑:(1)“素质”通常指的是个体先天禀赋和后天环境(教育)交互作用在个体身上所体现出来的结果。而“素养”更多的指向后天习得的,通过教育可以培

养的,可以更加凸显教育的价值。

(2)虽然国内已有大量有关“素质”和“素质教育”的讨论,但一直没有形成公认的系统理论体系、课程模式和实施途径。相比之下,“素养”是与国际科研文献一致的科学建构,存在大量相关研究和成果,可以在借鉴国际理论和研究模式的基础上构建我国“核心素养”的理论体系。(3)从推进策略的角度来讲,选择“核心素养”而不沿用“素质”的用法,更加容易赋予其新的含义,引发公众的关注和思考,免除旧有概念可能蕴含的思维定式。

(三)以“核心素养”作为基础教育育人目标,并不意味着基础的读写算能力、具体领域的知识和技能就不需要了。核心素养的突出特征在于个体能否应对现实生活中各种挑战性的复杂真实任务。在这一过程中,离不开个体能否综合运用相关领域的知识技能、思维模式或探究技能以及态度和价值观等在内的动力系统。产生这种认识的原因是只看到了“核心素养”这一术语的字面意思,而没有理解其培养过程是以学科或跨学科课程的学习为基础的。

基于核心素养的课程改革试图直面的问题与可能的突破

概括来讲,本次基于核心素养的课程改革,试图回应当前存在的



如下五个方面的问题,并期望做出实质性的突破。

(一) 建立和完善我国基础教育阶段的教育目标体系,真正实现立德树人根本任务。在我国,虽然形式上存在基础教育阶段的总体目标,到各学科教育目标,再到各学科的学段、学期、单元和课时目标这样一个目标体系,实质上却存在严重脱节的现象。我国基础教育总体目标应更多关注学生个性发展与社会适应能力,但表述往往过于抽象,其内涵和外延缺乏明确界定和系统阐述。而实践层面的具体学科教育,因受应试教育和学科教学传统的影响,则更多地将习得具体知识和技能、形成学科知识体系作为最主要的目标。这种现象不仅导致学科教育目标和总体目标之间难以衔接,还造成学科之间壁垒森严,滋生学科本位思想,难以在育人价值上实现真正的统整。

构建系统的核心素养模型,是连接我国基础教育总体目标和学科教育目标的关键环节。核心素养模

型作为总体目标的具体化,成为思考和界定不同学科的共同育人价值和独特育人价值的参考框架。它为各学科在课程目标、内容和学习机会上的深度融合提供了目标依据,也为跨学科学习主题(或课程)的确定提供了理论基础。此外,核心素养的发展贯穿整个基础教育阶段。通过揭示在整个基础教育阶段中不同核心素养的内涵、构成与结构、表现特征与发展机制等,可以构建一个以核心素养为主轴的、与基础教育阶段学生身心发展水平密切结合的教育目标理论。这一目标理论是制定课程标准、课程设计和教学、评价以及教师专业发展的重要基础和依据,从而为真正贯彻落实立德树人根本任务提供保障。

(二) 解决当前我国基础教育“三维目标”割裂的问题,促进学习方式和教学模式的变革。第八次课程改革以来,为了打破学科教学过分注重学科知识点的传授和操练,全面落实课程改革的总体目

标,提出了“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”的学科教育目标。然而,由于理论和现实中的种种原因,“三维目标”在实际教学实践中演变成只剩“知识与技能”,“过程与方法”未能充分落实,“情感态度与价值观”被形式化和虚化。

核心素养有助于重新审视“三维目标”的整合问题。核心素养在本质上是应对和解决复杂的、不确定的现实生活情境的综合性品质。这一过程离不开个体能否综合运用相关的知识技能、思维模式或探究技能以及态度和价值观等在内的动力系统。在这个意义上,核心素养是“三维目标”的整合。这种整合发生在具体的、特定的任务情境中。核心素养是个体在与情境的持续互动中,不断解决问题、创生意义的过程中形成的。在这一过程中,个体在情境中通过活动,创生知识,形成思维观念和探究技能,发展素养。教育或教学的功能就在于选择或创设合理的情境,通过

适当的活动以促进学习的发生。所以,核心素养这一概念蕴含了学习方式和教学模式的变革。它要求教师能够创设与现实生活紧密关联的、真实性的问题情境,让学生通过基于问题或项目的活动方式,开展体验式的、合作的、探究的或建构式的学习。

(三)改变当前课程标准以内容标准为主线的模式,创建以核心素养为纲的现代课程标准。我国现有课程标准本质上仍然属于内容标准,编排体例主要遵循学科内容体系的逻辑,过于重视内容标准,学科与跨学科素养没有成为主线,导致核心素养的培养不突出和不系统。

本次普通高中课程标准修订采用了国际上基础教育课程标准的最新研制模式。以立德树人为根本指针,在跨学科核心素养基础上,反思学科本质观和学科育人价值,凝练各学科核心素养,研制基于核心素养的学业质量标准。以培养核心素养为指向,用(跨)学科大观念统整和重构课程内容,关注学科知识技能的结构化;凸显学科的实践活动,强调学科思维方式和探究模式的渗透。修订后的课程标准,始终以学生核心素养的培养为主轴,真正实现了“育人为本、素养为纲”的设计理念。

(四)改变当前基于学科知识点掌握程度的学业质量标准观,创建基于核心素养的新型学业质

量标准观。长期以来,受应试教育和我国学科教学的理智传统的影响,学科教学过分关注知识训练和技能操练,将知识点的掌握作为课堂教学的主要目标。由此形成的学业质量观,强调以学科知识点为纲,以知识点的识记、理解和应用水平作为质量水平的划分依据和表述方式。

本次修订后的课程标准,构建了以核心素养为纲的学业质量标准,重塑基础教育阶段的学业质量观。按照这种观点,所谓的学业质量标准,是指基础教育阶段的学生在完成各学段学习时,应该具备的各种核心素养以及在这些素养上应该达到的具体水平的明确界定和描述。这种学业质量观有利于引导教师关注核心素养如何落在学生身上,可以清晰地了解不同层次学生的素养表现,并根据实际需求,设计教学方法和策略,选择课程资源。将带有明确水平描述的学业质量标准融入课程标准,意味着国家颁布的课程标准,可以直接指导教师教学和学生学学习,为过程性学业评价、毕业考试命题和高考命题提供依据,为学科教学法的理论更新、实践变革以及高考命题的改革,提供了上位的理论框架和水平依据。

(五)破解评价瓶颈,改变过分关注知识和标准答案的现状,构建基于核心素养的评价体系。我国现有的考试和评价过多拘泥

于纸笔形式,强调孤立的确定性学科知识和技能的习得。评价任务脱离学生生活实际情境,过于注重标准解题过程和正确答案。

基于核心素养的评价旨在改变当前考试和评价的不足,通过创设整合性的、情景化的、不良结构的真实任务,直接评估学生的真实性学业成就,从内涵上变革我国的中高考命题和其他大规模考试。重视不确定性的(跨)学科探究主题和基于现实社会实践的日常评价活动,关注学生在真实任务情境中提出和形成问题,发现、收集和利用信息,权衡不同方案,产生新想法或发现新途径来解决复杂问题,有效表达自己的理解和认识,能够和他人进行有效沟通的能力。通过观察、讨论、展示、同伴或自我评估、成长记录档案袋等多种方式,收集学生不同场合、时间和形式的多方面证据,实现对学生核心素养发展水平的全面而合理的评价。更为重要的是,依托基于核心素养的学业质量标准,可以通过开发合理的核心素养评价体系,构建有实质内涵的质量话语体系,促进指向学生核心素养发展的学生、教师、家长、学校和社区学习共同体的建设。

(作者单位系华东师范大学教育学部)

责任编辑 施久铭

读者热线: 010-82296691

投稿邮箱: shijiuming2012@163.com