基于核心素养的课程发展：

挑战与课题

学校改革的核心环节是课程改革，课程改革的核心环节是课堂改革，课堂改革的核心环节是教师专业发展——这就是“内涵发展”的内涵。进一步可以说，“内涵发展”的政策指向就在于每一个学生学力提升与人格陶冶，这就引出了“核心素养”（Core Competencies）的话题：如何描述新时代新型人才的形象，如何解读新时代期许的“学力”与“学习”。一句话，如何基于“核心素养”促进我国学校课程的发展。

图片

一、核心素养：课程发展的DNA

核心素养旨在勾勒新时代新型人才的形象，规约学校教育的方向、内容与方法。所谓“核心素养”指的是，同职业上的实力与人生的成功直接相关的涵盖了社会技能与动机、人格特征在内的统整的能力。可以说，这是牵涉到不仅“知晓什么”，而且在现实的问题情境中“能做什么”的问题。换言之，在学校的课程与教学中，基础的、基本的知识“习得”与借助知识技能的“运用”培育思考力、判断力、表达力，应当视为“飞机的双翼”，同样得到重视。这样，“核心素养”的核心既不是单纯的知识技能，也不是单纯的兴趣、动机、态度，而在于重视运用知识技能、解决现实课题所必需的思考力、判断力与表达力及其人格品性。这意味着，要求学生能够运用各门学科的内容进行思考、判断，并且需要通过记录、概括、说明、论述、讨论之类的语言性活动来进行评价。学校课程与学科教学指向学会思考的“协同”“沟通”“表现”的活动，而不再仅仅局限于“读、写、算”技能的训练。核心素养是课程发展的DNA。

21世纪是“知识社会”的时代，在知识社会里，知识的习得与再现，电子计算机也能做到，然而，“创造性”学力的育成却不仅仅是知识的习得与再现的“记忆型”学力，而必须是能动的“思考型”学力。时代要求学校的课程与教学必须随着时代的变革而变革。晚近发达国家的教育目标于是出现了在学科的知识技能之上，明确学科教育固有的本质特征的动向。在这里，强调了“批判性思维”“决策能力”“问题解决”“自我调整”之类的高阶认知能力，沟通与协作之类的社会技能，以及反省性思维、自律性、协作性、责任感之类的人格特征与态度。正因为此，核心素养的研究受到国际教育界的高度关注。

OECD基于“关键能力的界定与选择”的研究倡导“核心素养”或“关键能力”（Key Competency）的概念，就是一个典型（图1）。它由三种能力构成：其一，使用工具进行沟通的能力（使用语言符号及文本沟通互动的能力；使用知识与信息沟通互动的能力；使用技术沟通互动的能力）。其二，在异质集体交流的能力（构筑与他者关系的能力；团队合作的能力；处理与解决冲突的能力）。其三，自律地行动的能力（在复杂的大环境中行动与决策的能力；设计与实施人生规划、个人计划的能力；伸张自己的权益、边界与需求的能力）。[1]

图片

图1：“关键能力”的框架

这里的“关键能力涵盖了三个范畴：其一，运用社会的、文化的、技术的工具进行沟通互动的能力（个人与社会的相互关系）；其二，在多样化的社会集团中形成人际关系的能力（自己与他者的相互关系）；其三，自律地行动的能力（个人的自律性与主体性）。

居于这种“关键能力”框架核心的是，个人的反思性思维与行动的能力。这种“反思性思维”不仅是指能够应对当下的状况，反复地展开特定的思维方式与方法，而且具备应变的能力、从经验中学习的能力、立足于批判性立场展开思考与行动的能力。其背景是应对以“变化”“复杂性”与“相互依存”为特征的未来世界的必要性。

美国的企业界与教育界共同提出的“21世纪型能力”(21st Century Skills)的概念，则在学科内容的知识之上，加上了在21世纪社会里生存所必需的高阶认知能力——“学习与革新：4C”，即“批判性思维”；“沟通能力”；“协同”与“创造性”。在核心学科(3R)及21世纪课题的基础上强调“信息、媒体、技术的能力”，“生活与生存的能力”(图2)。[2] 这个框架图说明，作为学生的成就，必须形成如下四种能力——学科及21世纪课题（诸如全球认识；金融、经济、服务、创业的素养；公民素养；健康素养；环境素养）的形成；学习能力与革新能力的形成；信息、媒体与技术能力的形成；生存能力与职业技能的形成。而作为这些能力形成的支撑系统是：(1)标准与评价；(2)课程与教学；(3)专业性提升；(4)学习环境。学校课程的一个关键课题，“不在于习得孤寡的、碎片的、僵化的、垄断的知识，而在于建构通用的、综合的、无界的、分享的知识”。[3]

图片

图2：21世纪的“学习”与支援系统

从布卢姆(B.S.Bloom)弟子安德森(L.W.Anderson)修订的“新版教育目标分类学”看来，教育目标是由金字塔的基底起始向塔顶发展的“①记忆 ②理解 ③应用 ④分析 ⑤评价 ⑥创造”6个层次构成的。[4] 起始的①②③是“低阶认知能力”，尔后的④⑤⑥是“高阶认知能力”。这个金字塔告诉我们：“低阶认知能力”与“高阶认知能力”不是二元对立的，“高阶认知能力”是从“低阶认知能力”发展起来的，然而停留于“低阶认知能力”不可能在未来社会中立足。生存于21世纪的人应当立足于基础知识，获得高阶认知能力，并且借助丰富的知识与思维能力，能够发现意义，建构并运用知识。美国的“21世纪型能力”就这样在“低阶认知能力”的基础上强调了“高阶认知能力”的培育。

日本国立教育研究所也提出了“21世纪型能力”的框架（2013年）：从作为“生存能力”的智、德、体所构成的素质与能力出发，要求凝练“学科素养”与能力的同时，以“思考力”为核心，与支撑思考力的“基础力”（语言力、数理力、信息力）以及运用知识技能的“实践力”，构成三层结构（图3）。[5] 可以发现，日本“21世纪型能力”的界定既反映了国际“核心素养”研究的走向，也体现了其独树一帜的“学力模型”研究的积累。

图片

图3：“21世纪型能力”的框架

日本的“学力”一般界定为“通过学习获得的能力”或“作为学业成就表现出来的能力”，作为教育科学界定的“学力”概念[6] 强调了如下几点：（1）“学力”是人通过后天的学习而获得的。（2）构成其媒介的是，借助重建了人类与民族的文化遗产（科学、技术、艺术的体系）的“学科”与“教材”；借助有意图、有计划、有系统的教学活动，而获得的人的能力及其特性。（3）作为人类能力的“学力”是同学习者的主体的、内在的条件不可分割的；是在同人类诸多能力及其特性的整体发展的有机关联中形成起来的。（4）因此，“学力”是在其客体侧面（作为学习对象的教学内容）与主体侧面（学习主体的兴趣、动机、意志等）的交互作用中，以其“能动的力量”，作为主体性、实践性的人的能力而形成起来的。

我国界定的“核心素养”是指，“学生在接受相应学段的教育过程中逐步形成起来的适应个人终身发展与社会发展的人格品质与关键能力”。这是符合世界潮流的，也是我国课程发展的必然诉求。“核心素养”的界定是学校教育从“知识传递”转向“知识建构”的信号，标志着我国学校的课程发展进入了新的阶段。

不过，基于核心素养的课程发展需要有一个明晰界定的概念框架。我国“核心素养”及其形成的概念框架或许可以设想成由四层构成的同心圆结构：

(1)核心层：价值形成。知识、技能是受制于价值观的。所谓“价值观”是每一个人的人格，由信念、态度、行为等塑造而成。因此，诸如信仰、责任、尊重、宽容、诚实、协作等价值的形成，应当置于“核心素养”的核心地位。

(2)内层：关键能力。诸如信息处理能力、反省思维能力、沟通协同能力、革新创造能力等。

(3)中层：学习领域。诸如语言学科群、数理学力群、人文科学与艺术学科群、跨学科领域。

(4)外层：支持系统。即体制内外的政策性、技术性支持系统。

这种界定可以凸现两个特色：其一，强调“基础性”——基础教育不是成“家”的教育，而是成“人”的教育，是养成有社会责任感、有教养的公民的教育。其二，强调“能动性”——基础教育不能满足于“低阶认知能力”，需要在“低阶认知能力”的基础上发展“高阶认知能力”。亦即强调了未来取向的“能动的学力”并不是学习之结果的“静态”的学力，而是“动态”的发展过程。

图片

图片

二、核心素养界定的双重性：可能性与危险性

其一，现代社会的劳动市场大幅度地提升了唯有人才可能做到的创造性工作（问题发现、研究、设计的高阶思维能力；同异质的他者进行合作、交际与经营的复杂沟通能力）的需求。

其二，在后现代社会里，人不是单纯的经济动物，需要超越经济竞争的人才形象的描绘，思考作为“社会人”的形象——项目型的协同式问题解决与知识创造，网络与集体的构筑与自律性运营，围绕论争性社会问题的决策与社会参与的活动，以及扎实的科学素养与公民教养。尽管世界各国在概念的表述上不尽一致，诸如“核心素养”“关键能力”“21世纪型能力”，但是万变不离其宗，无非是强调了新时代的学力与学习面临转型的挑战。“核心素养”的研究不可能毕其功于一役，它需要与时俱进的多领域、多层次研究领域的支撑，诸如“人格构成及其发展研究”“学力模型”研究、“学校愿景”研究等等。

“核心素养”的界定一方面意味着课程发展的新的可能性，另一方面也隐含着一定的危险性。核心素养为我们提供了学校课程发展的思想武器：一方面，它为我们荡涤应试教育的污泥浊水提供了有力的理论支撑，另一方面，又为我们寻求新时代学校课程的创造性实践提供了清晰的指引。“核心素养”作为学校课程的灵魂，有助于学科固有的本质特征以及“学科素养”的提炼，有助于学科边界的软化以及“学科群”或“跨学科”的勾连，有助于学科教育学的重建；也可能为一线教师整体地把握学校课程，打破分科主义、消解碎片化的以知识点为中心的灌输，提供视野和机会。

这里需要区分“核心素养”与“学科素养”两者之间的区隔与关系。“不同于一般‘核心素养’的理论阐述，该术语涵盖了两种意涵。其一，不是指理论化、系统化的知识，而是指相应于具体职岗情境而运用的一连串具体知识技能的习得，谓之‘关键能力’；其二，与此相反，指的是构成理论性、系统性的知识基础的一连串知识、态度、思维方式等的‘基础能力’。”[8] 如果说，核心素养是作为新时代期许的新人形象所勾勒的一幅“蓝图”，那么，各门学科则是支撑这幅蓝图得以实现的“构件”，它们各自拥有其固有的本质特征及其基本概念与技能，以及各自学科所体现出来的认知方式、思维方式与表征方式。

“核心素养”的界定应当具有唯一性、渗透性、整合性。“核心素养与学科素养之间的关系是全局与局部、共性与特性、抽象与具象的关系。这是因为在学校课程的学科之间拥有共性、个性与多样性的特征。”[9]

因此，在核心素养牵引下的“学科素养”界定的作业需要有如下三个视点的交集——学科素养的独特性、层级性与学科群三个视点的交集。倘若允许各门学科自立门户，张扬各自所谓的“学科核心素养”，那就无异于允许这两个自相矛盾的说辞同时成立，在逻辑上便不具整合性，结果造成了“多核心”，而“多核心”无异于“无核心”。各门学科之间的边界不应当是刚性的、僵化的，而是软性的、互通的。因此，在“核心素养”的前提下强调“学科素养”是天经地义的。超越了这个底线，无异于否定了“核心素养”本身，丧失了灵魂。一个严重的后果是容易导致分科主义思潮泛滥。为了规避基于“核心素养”的课程发展的危险性，需要在如何实质性地形成每一个学生的现代社会所期许的学力与学习方面，秉持如下的原则：

第一，不同学科群聚焦的学科素养有所不同。诸如，语言学科群，聚焦语言能力；数理学科群，聚焦认知方略与问题解决能力；艺术学科群，聚焦艺术表现力与鉴赏力；等等。“学科素养”的界定不能陷入行为主义或新行为主义的泥沼。因此与其着力于“建构”学科素养的范畴，不如重视“引出”素养的新人形象和社会中活动的面貌。“关键能力”之类的“素养”的描述犹如X光透视照片，不过是从社会需要的“劳动力”与“社会人”的具体面貌出发显现出大体的骨骼而已。在这里重要的不是一般地叩问“××力”，而是探讨如何勾勒未来社会的面貌与新人形象。在现代社会与未来社会的讨论中，关注所求的具体境脉与活动方式，在这种活动方式中，叩问各个门学科的知识内容的框架与思考方式应当被置于怎样的位置。在此基础上，重新思考各门学科的目标与内容，再去设定学科应当有的课题与活动。

第二，“学科课程”是学校课程的重要组成部分，但不是全部。它需要一线教师在“核心素养—课程标准(学科素养/跨学科素养)—单元设计—学习评价”这一连串环环相扣的链环中聚焦核心素养展开运作，亦即需要围绕学校教育应当做、能够做的，思考学校课程所要保障的“学力”内涵，同时思考学校课程应有怎样的整体结构。现代社会所期许的学力与学习不是单纯借助学校及学科教学能够实现的，比如，“关键能力”强调的关于“合作与自律的社会能力”就是一个明显的例子，从现代社会所期许的“新人形象”的视点出发，思考社会活动实践的积累也是现代学校改革回避不了的问题。在学科课程与课外活动中可能拥有或者超越受挫与失败的经验，是有助于儿童的能力、进取心与责任感的培育的。要保障这种学习机会，从教师方面而言，就得有守望儿童受挫与失败的心态，这一点，倘若没有家庭与社区对学校与教师的信赖，是不可能产生的。具备这种有形无形的条件十分重要。

第三，“核心素养”不是直接由教师教出来的，而是在问题情境中借助问题解决的实践培育起来的。比如，语文的阅读能力和写作能力不是靠语文教师教出来的，而是在阅读实践与写作实践中培育起来的。因此，与其直接训练思维能力与社会能力之类的素养与能力，不如优先设定有助于自发地产生思维与沟通互动的课题及其情境的设计。“运用知识”“创新知识”——这些现代社会期许的高阶认知能力的培育是同跨学科、超学科的综合实践活动之类的课程相关的。传统的学校教育专注于儿童的知识技能的机械训练，而未能经历可信可靠的“真正的学习”（authentic learning，或译“真实性学习”），就从学校毕业了。然而，运用知识、创新知识的能力是难以借助教学训练来获得的。学习者的这种实力是在需要尝试、需要思维与沟通的必然性的某种问题境脉中通过合作性的“协同学习”才能培育起来，比较、类推之类的诸多普遍性的思维能力，唯有经历了反思性思维之际自然产生的过程，才能提炼出来。培育思维能力重要的在于，如何才能创造“引发思考的情境和深入思考的必然性”。思维能力唯有当思维活动产生之际，学习者才能作为一种经验，得以体悟。换言之，唯有通过“真正的学习”，该领域的知识内容及其思考力乃至寻求该领域的“本质”（真、善、美）的态度，才能一体化地培育起来。

倘若借用《红楼梦》中的一副对联——“世事洞明皆学问，人情练达即文章”来表述，那么，“世事洞明”的学问功底（智商）与“人情练达”的人格修炼（情商）的融合，正是我们所要追寻的核心素养基本内涵的一种概括。

图片

参考文献：

[1][2][3]田中义隆.21世纪型能力与各国的教育实践[M].东京：明石书店，2015：17-21，23，22-25.

[4]翻转课堂研究会.翻转课堂改变教育未来[M].东京：明石书店，2014：39.

[5]森敏昭.21世纪学习的创造[M].京都：北大路书房，2015：133.

[6]奥田真丈等.现代学校教育大事典[M].东京：行政股份公司，1993：393-394.

[7]OECD教育研究革新中心.学习的本质[M].立田庆裕，平泽安政主译.东京：明石书店，2013：29-30.

[8]磯田文雄.站在十字路口的日本学校课程行政：基于关键能力的教育[C].沈晓敏译.华东师范大学课程与教学研究所第13届上海国际课程论坛论文，2015.

[9]钟启泉.读懂课堂[M].上海：华东师范大学出版社，2015：205，23，21.