

核心素养的“核心”在哪里

——核心素养研究的构图

钟启泉 华东师范大学课程与教学研究所教授 博士生导师

深入推进新一轮基础教育课程改革，迎接课堂转型挑战，难以绕过核心素养这一重要问题。没有核心素养，改革就缺了灵魂。核心素养是怎么出来的？研究者是借助怎样的框架来界定核心素养的？本文讲了支撑核心素养的三大研究，以期回答这些问题。——编者

在新一轮基础教育课程改革中，迎接课堂转型的挑战，难以绕过“核心素养”这一重要问题。因为学校教育是面向未来的事业，国民核心素养的培育是至高无上的课题，核心素养指导、引领着中小学课程教学改革实践。没有核心素养，改革就缺了灵魂。

核心素养的概念不是凭空捏造的，那么，它又是怎么出来的呢？核心素养研究是一种持续的多学科、多领域协同研究的集成，历来受到国际教育界的关注。从其发展趋势看，大体涉及“人格构成及其发展”、“学力模型”和“学校愿景”研究三大领域，而这三大领域，也启发了我们对核心素养的认识。

人格构成及发展研究

发现人格发展的法则

基础教育的使命是奠定每一个儿童学力发展的基础和人格发展的基础，而人格发展的研究是首要的。

人格结构说主张，人格由四层要素组成，形成金字塔结构：第一层是志向，包括冲动、愿望、兴趣、能力倾向、理想、世界观和信念等；第二层是经验，包括知识、技能、熟练和习惯等；第三层是反映，包括情绪、感觉、思考、体悟、感情、意志和记忆等；第四层是气质，包括性别特质、年龄特质、病理学变化和身体变化等。也有把世界观、思想和道德的基本信念视为人格核心的人格学说。众多的人格学说可以为我们思考基础教育实践的指针，提供思想资料。我们期待于学校教育的是，从儿童人格成长的角度，不是局限于一门学科的知识，而是有长远的展望，寻求课程与教学的改进，思考学习方式的变革。

人格的结构与发展研究所引出的发展法则，为界定“核心素养”提供了基本视点：人格并不是个体心理机能与要素的简单总和，而是相互关联的内在条件的总体，这些要素交互作用，使得人格不断形成新的品质；人格并非单从个人自身之中就能求得诸要素之依据，它是受自然的、社会的条件和具体的、历史的条件所制约的一种存在；人格并不是仅受周遭外在条件所制约的，而是能动地作用于自然与社会乃至个人自身，从而展开创造性变革的一种存在；人格并不是脱离社会集体的个体存在，唯有介入社会、集体的关系之中，才能作为社会地、集体地行动的个人而存在。

人格的发展过程，是受种种社会条件所规定、所制约的。在思考儿童的人格发展之际，重要的是要认识到，人格的发展不是先天预成的，也不是凭借适应主义、个人主义所能决定的。人格是儿童周遭的外部条件及其自身的内部条件交互作用的一个过程、一种结晶。其间的中介，无非就是儿童的主体性活动。人格在活动中并且唯有通过活动才能得到发展。

学力模型研究

寻求国民教育基因改造的关键 DNA

众多国家把强调“国民核心素养”的课程发展视为国民教育发展的基因，而学力模型研究就

是要寻求国民教育基因改造的关键 DNA。法国的“共同文化”、德国的“关键能力”、美国的“核心知识”、日本的“基础学力”、国际学生评估项目(PISA)的语文素养、数学素养、科学素养等研究,都是学力模型研究的适例。

核心素养是指学生借助学校教育所形成的解决问题的素养与能力。根据日本学者恒吉宏典等主编的《授业研究重要术语基础知识》,核心素养指“学生在学校教育的学习场所习得的、以人类文化遗产与现代文化为基轴而编制的教育内容,与生存于生活世界的学习者在学习过程中所形成的作为关键能力的内核”。核心素养是作为客体侧面的教育内容与作为主体侧面的学习者关键能力的统一体而表现出来的。因此,核心素养不是先天遗传,而是经过后天教育习得的。核心素养也不是各门学科知识的总和,它是支撑“有文化教养的健全公民”形象的心智修炼或精神支柱。决定这种核心素养形成的根本要素,在于教育思想的进步与教育制度的健全发展。

近年来,国际社会已出现了学力模型研究的若干典型案例。

一是五大支柱说。联合国教科文组织 2003 年强调,核心素养的培育需要终身学习,终身学习也需要核心素养。终身学习的五大支柱即素养彼此关联,同时涉及生命全程与各种生活领域:学会求知(learning to know),包括学会如何学习,提升专注力、记忆力和思考力;学会做事(learning to do),包括职业技能、社会行为、团队合作和创新进取、冒险精神;学会共处(learning to live together),包括认识自己和他人的能力、同理心和实现共同目标的能力;学会发展(learning to be),包括促进自我实现、丰富人格特质、多样化表达能力和责任承诺;学会改变(learning to change),包括接受改变、适应改变、积极改变和引导改变。

二是关键能力说。经济合作与发展组织 2005 年提出,知识社会要求三种关键能力:第一种关键能力是交互作用地运用社会、文化、技术资源的能力,包括运用语言、符号与文本互动的能力,如国际学生评估项目中的阅读素养、数学素养;运用知识、信息互动的能力,如国际学生评估项目中的科学素养;运用科技互动的能力。第二种关键能力是在异质社群中进行人际互动的能力,包括同他人建构和谐人际关系的能力、团队合作能力和管理与解决冲突的能力。第三种关键能力是独立自主地行动的能力,包括在广泛脉络情境中行动的能力;设计并执行人生计划、个人计划的能力;表达并维护权利、利益、责任、限制与需求的能力。

三是八大素养说。欧盟 2005 年发表的《终身学习核心素养:欧洲参考架构》正式提出终身学习的八大核心素养:母语沟通,外语沟通,数学能力及基本科技能力,数位能力,学会如何学习,人际、跨文化与社会能力及公民能力,创业家精神和文化表达。同时提出贯穿于八大核心素养之中的共同能力,如批判性思维、创造力等。

日本的学力模型研究从上世纪 50 年代开始,一直连绵不断,成为日本各时期基础教育课程改革的引擎。考察日本的学力研究可以发现,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。因此,在“核心素养”牵引下,界定“学科素养”或“学科能力”需要有如下三个视点的交集:一是独特性,即体现学科自身的本质特征,也就是学科的固有性。如语文学科中的文字表达、文学思维与传统文化,数学学科中的数学思维与数学模型的建构,历史学科中的历史意识、历史思考与历史判断等。二是层级化,即学科教学目标按其权重形成如下序列:兴趣、动机、态度;思考力、判断力、表达力;观察技能、实验技能等;知识及其背后的价值观。这种序列表明,学科教学的根本诉求是学科的素养或能力,而不是单纯知识点的堆积。这就颠覆了以知识点为中心的学科教学目标的设定。三是学科群,即语文、外语学科或文史哲学科,数学与理化生等学科,音体美或艺术、戏剧类学科,它们之间承担着相同或相似的学力诉求,如直觉思维与逻辑思维,自然体验与科学体验,动作的、图像的、语言的表达能力等,可以构成各自的学科群。

需要说明的是,强调学科自身的独特性不等于僵化学科的边界,不能走向分科主义,而软化学科边界的好处就在于,为诸如“科学、技术、工程和数学”等新兴学科的创生提供了空间。

学校愿景研究

勾勒未来学校的图景

学校不是官僚机构，不是公司，不是军队。学校是以知识与技能为媒介，师生在互动关系之中，生成各自的意义、相互交换，创生新的学校文化的学习共同体——这就是国际基础教育学校愿景研究得出的结论。

作为学习共同体，学校的教育使命是保障每一个学生的学习权，求得每一个学生的发展。学生是多元智慧的存在，没有高低贵贱之别。这种学校寻求不同个性的交融、多元声音的交响，寻求“和而不同”的世界。一些校长和教师张口闭口“拔尖子、选苗子”，却又口口声声“教育公平”，岂不滑稽可笑？

作为学习共同体，学校的改革旨在通过国民教育的正式课程来铸造未来国民的核心素养。如今，被誉为 21 世纪课堂革命的浪潮席卷全球。在这股浪潮中，布劳翁（A.Brown）倡导学习共同体的学习原理，值得我们品味。这一学习原理认为：

学生是学习的主体。学生是自我学习的设计者，是积极参与自我学习的学习者。学生自身积极地尝试方略、保障学习，设置反思自己的理解过程的机会。为了求得更好的理解，学生也进行相互监督。

分散的资源与分享的合法化。班级是多种多样的熟练者的集合，是人力资源的集合，班级成员应当分享集合的资源。班级的成员承担着多种多样的作用，认识到相互之间有差异是十分重要的。每个人都是某一方面的熟练者，分担构筑的责任，共同分享。重要的是，学生不是期待片面发展，而是在学习中通过人际关系，运用书本、电脑等工具，重视偶然性，重视多样的发展方向与机会。

对话与合作是基础。分享对话与知识，共同交流意义。通过对话，使课堂成为播撒思考的种子、展开交流的场所。

参与并实践真正文化活动的共同体。参与有真正文化意义的活动，展开使儿童实践与成人实践贯通起来的活动。超越班级屏障，参与活动。学生投身于具有学习价值的探究活动，为自己的事情作出选择。

脉络化、情境化的学习。明确活动的目的，在行为中思考，反复参与尝试。研究者或是教师实际地体验想象的世界，并且展开应答性评价。授课计划灵活应变。

依此愿景，未来的学校是一种“超越学校的学校”。从根本上来说，承担起学生的学习与发展的，不是每一位教师，而是整个教师团队；不是每一间教室，而是整所学校；不是每一所学校，而是整个社会文化。佐藤学说，“所谓‘好学校’，绝不是‘没有问题的学校’，而是学生、教师和家长共同面对‘问题’、齐心协力致力于问题解决的学校”。只要我们脚踏实地地迈出了合作、奋斗的第一步，那么，也就做好了迎候未来学校与社会的准备。