

追问“核心素养”

崔允漷

摘要 核心素养是近来我国教育界的一个热词。该文希望在学理上对核心素养的关键问题作些探讨。主要观点是:核心素养不是一个种概念,而是一个类概念,其实质是从学生学习结果的角度界定未来社会所需要的人才形象;OECD 为界定和选择“核心素养”创造了重要的专业经验,我们应该从中获得教益;核心素养要想成为课程与评价概念,必须在教育目的与学生学习结果之间确立层级化的目标:教育目的、学科目标与教学目标。否则,就会导致核心素养被“悬置”的可能。

关键词 核心素养; 课程目标; 四维教育

作者简介 崔允漷/华东师范大学课程与教学研究所所长、教授 (上海 200062)

一般说来,“坏消息”总比“好消息”传得快,教育信息也是如此。但最近“核心素养”一词似乎颠覆了这一常识。这其中的缘由,也许是“核心素养”一词听起来就是“美好的”。自古以来,在东方特别是华人社会,“素养”一词历来是被人称道的;也许是素质教育历经 30 多年的宣传与实践,赢得了大部分人的认同,已经为听起来差不多意思的“素养”做好了舆论准备;也许是经济合作与发展组织(OECD)引发的一股席卷全球的“学科素养测评(PISA)”及国家排名的浪潮使得“核心素养”超越了教育的概念,而成为全社会特别是政治的概念,派生出社会进步、综合国力、政治筹码的效应。总之,“核心素养”的话语不仅在我国而且在全世界都有点膨胀。然而,这个“让人欢喜让人忧的素养”^[1]到底是什么?它能给我们的教育带来怎样的积极变革?它要成为课程与评价概念还有哪些问题需要解决?如果对这些问题的回答没有共识,即使话语爆炸,也无助于核心素养的知识增长。为了促使本文讨论更加聚焦,笔者分三个小问题来谈,以求教大家。

一、核心素养是“从学习结果界定未来人才形象”的类概念

毫无疑问,在讨论“核心素养”时,首先必须明确它是什么。尽管大家都在说“核心素养”,但核心素养的内涵到底是什么,目前还是没有达成共识。有人说“素养就是 competence,又译胜任力”,有人说“素养是知识+能力+态度”;有的说它是“最基本、基础的素养如 literacy”,有的说它是“关于理想人格的描述”,

虽无法实现,但心可向往之。也有人借用爱因斯坦的话,素养就是“忘记了在学校所学的一切之后剩下的东西”^①。以林崇德教授为首的专家团队经过长期的研究得出的结论是,学生发展核心素养是指学生应具备的、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。^[2]

看来,我们不缺关于素养是什么的定义,反而,感觉该定义有点多了。因此,我们不必再回答一次“素养是什么”,而是需要重新梳理一下别人是“如何回答素养是什么”的。

的确,“素养”在中文语境中是一个常用词,但严格地说,它还没有成为课程或评价的概念。此次的“素养”热,在很大程度上是受 OECD 发起的、波及全球的“基于素养的课程或评价改革”运动的刺激而引发的。因此,我们有必要先来看看英语世界是如何回答“素养”的。在涉及讨论素养的英语文献中,我们经常会看见 competency、literacy、ability、skill、capability,还有 accomplishment、attainment、quality 等词。我们很难说,哪一个词代表“素养”,但可以说这一类词都可指代“素养”。就拿堪称倡导“核心素养”的先锋 OECD 来说,它也不是只用一个词来指称“素养”的,而是用 competencies 作为类概念或族概念,展开讨论时,在不同的语境中就经常用 literacy、ability、skill、capability 等词。

然而,我们的心理定势总是想简单地找一个与中文“素养”对应的英语单词。如果问我们中文的“素养”对应的英语单词是哪一个,相信许多人还是会选择 competence。这是因为代表 OECD 关于素养的权威文献的专门报告《核心素养的确定与选择:执行概要》(The definition and selection of key competencies: executive summary)题目用的就是该单词。后来八国集团(G8)、联合国教科文组织(UNESCO)、欧盟(EU)等国际组织,以及新西兰、新加坡、日本、台湾等一些国家或地区的官方文件或学者也是沿用此词。看来,用 competence 来指称“素养”,在国际上也是有一定程度上的共识的。不过,自从 OECD 把 competence 作为教育概念以来,针对该单词的批评之声也相伴而来,从来没有停止过。例如,挪威学者威尔伯格(I. Willbergh)非常尖锐地指出基于素养的教育最终会导致为考试而教、课程窄化、内容碎片化、知识再生产、不平等增加、个人主义膨胀、民主教育崩溃、教师能力丧失、师生关系更糟,等等。^[3]荷兰学者韦斯特拉(W. Westera)也提出,competence 会带来一系列的问题,如素养标准、评价、价值观、稳定性、意识思维(conscious thought)、复杂性、亚素养等。^[4]之后,在一些国际组织或国家的正式文件中,我们也看到了指代“素养”的词不是 competencies,而是 skills。最典型的是,美国 2002 年在联邦教育部的主持下成立了“21 世纪技能合作组织(Partnership For 21st Century Skills)”,该组织最后发表了著名的“21 世纪学习结果与支持系统(21st century student outcomes and support systems)”彩虹

① 爱因斯坦在他的一次演讲中说道“一位哲人说过:当你把学校里学到的东西都忘掉以后,剩下的就是教育。”爱因斯坦本人明确说这不是他的原创。由于他没说出原创者的名字,大家都归结在他的头上。

图；^[5]就连 OECD 自己在 2012 年颁布的《更好的技能,更好的工作,更好的生活:关于国家技能政策的战略路径(Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies)》^[6]中,改用技能(skills)了。此外,也有欧洲大陆学者强烈呼吁要用“教养(Bildung)”一词来替代 competence,理由是 competence 是人力资本概念,经济味太浓,而“教养”作为教育概念有着更悠久的历史,更能体现教育的过程性与丰富性。^[7]

一个更新的例子就是,2015 年瑞士课程重建中心(Center for Curriculum Redesign)主任、“21 世纪技能最畅销的图书”作者范德尔(C. Fadel)等人出版了一本《四维教育:成功的学习者所需要的素养(Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed)》,^[8]该书提供了一种全新的四维素养框架(如图 1 所示),也是用不同的词语来呈现 21 世纪成功学习者所需要的素养。

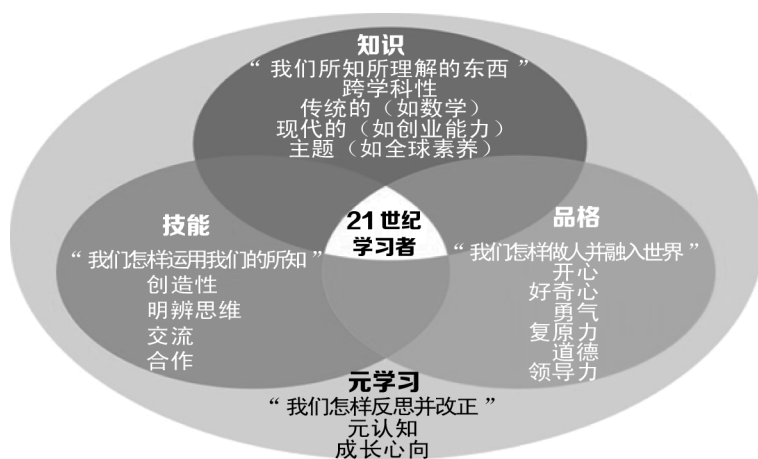


图 1 21 世纪成功学习者所需要的素养

由此可见,“核心素养”不是一个种概念,而是一个类概念,或者说它是一个族词。重要的是,我们不必纠缠于素养是或不是那个单词,而是要去思考该词在语义与语用层面的问题,即这些词都在说些什么或在什么背景下描述什么。我们从 competency、literacy、ability、skill、capability,还有 accomplishment、attainment、quality 等词中可以解读出其答案。其实,它们都在回答同一个问题,即如何从学生学习结果的角度来回答未来社会所需要的人才是怎么样的。措词不同只是作者、语境、语用的差异,这种差异是形式上的,但是其实质是相同的,用钟启泉教授的话来说,就是回答“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’”。^[9]

因此,我们要摒弃为核心素养寻找一个对应的外文单词的想法,而是要去追问这一类概念背后的问题解决逻辑,即界定核心素养的逻辑起点在哪里?如何清晰地描述核心素养以使后续的课程与评价得以设计、实施?如何从学习结果出发将理想的素养目的与学生学习结果建立关联?

二、寻找确定与选择“核心素养”的逻辑:OECD 的经验

如上所述,代表“素养”的单词有很多,而不是一个。从我国现阶段关于素养的讨论来看,对“素养”的界定也是众说纷纭。用一个比喻来形容,现在的“素养”就像一本《红楼梦》,不同的人读,读出不同的《红楼梦》,这在文学领域是符合读者心理需求的。学习科学对这一现象曾做过精辟的解释,即学习是基于原有经验的,鱼所看到的世界万物都是鱼样的。但是,如果从一门学科的成熟程度来看,一个科学共同体如果没有共享的概念工具,该学科同行之间的交流都成问题,更不用说是促进该学科的发展和相关领域知识的增长了。因此,笔者认为,既然我们现在难以直接回答“素养到底是什么”,那么我们不妨先去看看前人是怎样回答“核心素养”的,也许我们可以从别人的回答方式中获得教益。

以最权威的 OECD 的回答为例。1997 年底,OECD 和瑞士联邦统计署(Swiss Federal Statistical Office, SFSO)赞助了一个国际性的跨界合作项目,即“素养的界定与选择:理论和概念的基础(Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 简称 DeSeCo)”。该项目由社会学家、评价专家、哲学家、人类学家、心理学家、经济学家、历史学家、统计学家、教育学家以及决策者、政策分析师、贸易联盟、雇主、全国性和国际性组织代表共 21 人组成,分别出版了关于核心素养的系列研究报告。如 2001 年出版《确定与选择核心素养》(Definition and Selection of Competencies)论文集,2003 年发表项目最终报告《指向成功生活和健全社会的核心素养》(key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society),以及 2005 年发表《核心素养的确定与选择:执行概要》。

OECD 界定核心素养的逻辑起点是成功的生活和健全的社会。如图 2 所示,研究团队从个体成功与社会成功两个方面来回答个体和社会需要什么样的素养。同时,该团队还论述了个体需要哪些素养才能适应全球化、知识经济与技术变革的时代。换一句话说,OECD 所选择的素养不是适应当前社会的素养,而是生存与发展于未来全球化、知识经济与技术高度发达的社会的素养。

基于上述的认识,DeSeCo 团队经过深入的研究与持续的对话,明确提出“素养不只是知识与技能。它是在特定情境中,通过使用和调动心理社会资源(包括技能和态度),以满足复杂需求的能力。例如,有效交往的能力是一种素养,它使用了个体的语言知识、实用的 IT 技能,以及对其交往对象的态度。”同时,提出每一个“核心素养”(key competency)都必须满足三个要件:^[11]

- (1) 对社会和个体产生有价值的结果;
- (2) 帮助个体在多样化情境中能够满足重要的需求;
- (3) 不仅对学科专家重要,而且对所有人重要。

然后,确定与选择了三大类核心素养:互动地运用工具(如语言、技术)、与异质群体互动、自主行动。^[12]进而将每个核心素养分解成三种能力,再将每个能力以列举的方式呈现具体的行为和技能。^[13]这样,就形成了 OECD 的核心素养

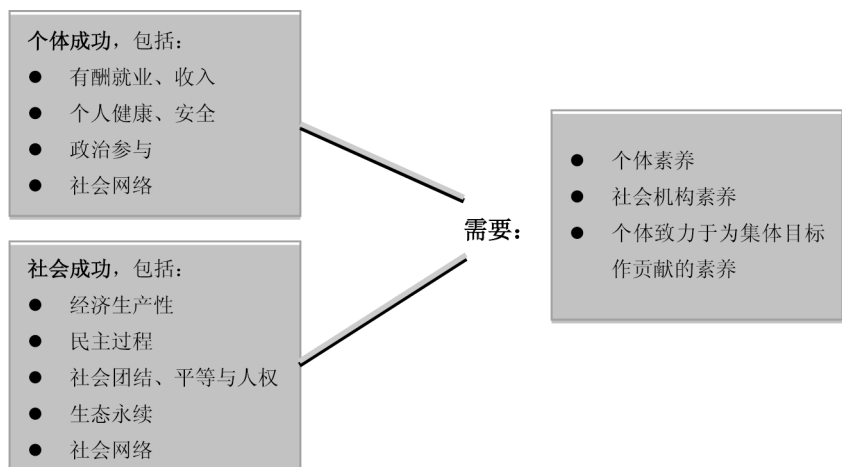


图2 个体与集体目标和素养^[10]

三层级框架。

表1 OECD 核心素养及能力指标

核心素养	能力指标	列举的行为
素养类别1： 互动地运用工具	1-A 互动地运用语言、符号与文本的能力	以“1-B 互动地运用知识与信息的能力”为例，它要求个体： 1. 识别和确定不懂什么 2. 鉴别、定位与接入合适的信息源（包括电脑空间中汇编的知识与信息） 3. 评价该信息及其来源的质量、适当与价值 4. 组织知识与信息
	1-B 互动地运用知识与信息的能力	
	1-C 互动地运用技术的能力	
素养类别2： 与异质群体互动	2-A 与他人和谐相处的能力	
	2-B 合作能力	
	2-C 管理与解决冲突的能力	
素养类别3： 自主行动	3-A 处在更大的情境中的行为能力	
	3-B 制订和执行生活计划、个人项目的能力	
	3-C 维护权利、利益、界限与需求的能力	

最后，提出核心素养有三个基本特征：超越所教的知识与技能；核心素养的本质——反思性；在变化的情境中各个核心素养是联结在一起发挥作用的。

那么，核心素养框架是如何与学科素养、学习结果评价建立关联的呢？众所周知，OECD 是一个“经济”的国际组织，这导致了它的教育贡献不在课程，而在评价。它在评价领域的突出贡献是运用此框架发展出核心素养的国际调查与评价，最著名的就是 PISA。基于上述框架，PISA 确定了阅读素养、数学素养与科学素养，进而根据对各学科素养的界定，建立 6 级水平量表，然后编制与量表匹配的试题、试卷与问卷，通过定时的测试与严格的抽样，获取各国的数据，进行大规模的国别排名，正是因为国家排名，使得 PISA 迅速成为全球的公众话题，在一些国家甚至成为一些政治领袖竞选总统的筹码。

不难发现,OECD 核心素养的确定与选择始于个体与社会的目标,历经核心素养的确定、选择与层级化,再到学科素养及其测试,最后创造了一个全球话题。在这一过程中,有许多经验值得我们学习。譬如,要确定未来人才的核心素养,需要一种跨界的专业共同体,建立一种开放的、协商的、集中式的研究机制;需要从个体和社会两个方面的需求来确定个体的核心素养,而不是从个体或社会的某一方面作为核心素养的逻辑起点;需要把核心素养作为一个类概念来认识,它包括了知识、技能、能力、情感态度价值观等;需要构建一个核心素养层级体系,为后续的课程设计与评价展开提供概念框架;需要发展一套基于核心素养的学科素养,并形成相应的测试工具,否则,核心素养就无法体现与实现;若要将核心素养作为课程或评价的概念,需要进行合乎逻辑的、基于证据的建构,而不是作为日常语言甚至一系列的口号来组建或搭配,等等。这些经验对于我国确定与选择学生发展核心素养具有重要的启示。限于篇幅,这里仅讨论如何从课程目标的范畴建构我国学生发展核心素养的问题。

三、从课程目标的范畴建构“核心素养”

核心素养作为课程与评价的概念,是教育目的与学习结果的重要中介。它既是教育目的的逻辑必然,也是课程与评价设计、实施的技术诉求。没有核心素养,教育目的将是一种抽象的理论构念、一种纯粹的美好愿望,既无法传播,也无法实施,教育的理想就会成为空想;没有核心素养,课程与评价的设计、实施将会失去有目的的方向,同时也不能提供令人信服的证据,相关利益者也不能形成一个专业共同体,不能做出合乎学生发展利益的举动,甚至还会出现各方都在“割据”学生的利益而固守着自己的领地的利益共同体,这样的教育不仅专业不了,而且是反专业的。

核心素养是课程目标的范畴。课程目标不仅要合目的、合价值,还需要合技术规范、合学生需求。课程目标虽然来自于教育目的,但它不是“复述”着教育目的,而是将教育目的具体化。课程目标从利益集团或教育者的愿望(应然)出发,最终落脚在受教育者的学习结果(实然)上。课程目标的呈现方式不是“应该做什么”,而是“通过课程学习之后,学生能够做什么”,这也是“目的”与“目标”的区别所在。在学校教育情境中,课程目标大部分情况下不是针对学生个体的,而是针对一定范围的群体而言的,如一个班级或年级或学段的所有学生,因此,课程目标不是最高标准,否则会使评价失去意义;它是针对一个群体而言的最低标准,即大多数学生能达到的最低标准,用量化来表达,这个“大多数”通常设定为三分之二的学生,正如为什么把 100 分作为满分通常设置 60 分为及格的道理是一样的。因此,要想把核心素养作为课程目标并发挥目标的功能,核心素养还需要采用专业的技术路径,如分学段或学科或时间或类型,在教育目的与学生学习结果之间设置一定的层级,并对每一层级的目标作出可理解、可传播、可实施、可评价的陈述,以便于学校教育共同体(如教育行政人员、教材编写者、

命题人员、校长、教师、学生及其家长等)的每个成员都能清楚自己可以做什么或不可以做什么,也能理解自己的努力对于学生核心素养培育的意义。

课程是在不同的层级中发展出来的,完整地说,课程发展有国家、地方、学校、班级四层,不同层级课程开发主体是不一样的,因此课程目标也会有差异。课程发展这种层级性要求课程目标也必须具有层级性。这种目标的层级性,从理论上说,表现在具体表述上,或者说是从抽象走向具体的过程,并不是内涵上的差异。这种层级性最大的意义在于课程专业共同体在不同的岗位或层级为了一个共同的目标(即教育目的或核心素养)承担着各自的分工与责任,同时,也为各个层级开展评价与问责提供相对应的依据。这种层级还体现了课程的专业性与独特性,教育是一项合作的事业,需要一个专业的共同体,但其成员不是生产企业“流水线上的工人”,而是专业人员,每一个成员都需要根据自己的目标或所处的情境作出专业的判断。

上述 OECD 建构的核心素养层级为我们提供了一个范例。近 20 多年来,世界各国都在开发基于核心素养的课程标准,并通过课程标准建立课程目标的层级体系。就我国正在修订的普通高中课程标准来说,我们也可以从中看出在这一方面所作出的努力(如图 3 所示)。党的十八大明确提出“落实立德树人根本任务”、“培育和践行社会主义核心价值观”,并从国家、社会与个体三个方面用“24 个字”^①描述了社会主义核心价值观。这意味着党和国家对全体人民提出了我国社会主义现代化国家的建设目标,描绘了中国特色社会主义的远大理想,明确了公民必须恪守的基本道德准则。就学校教育而言,社会主义核心价值观是新时期的教育方针,对于课程目标的确定与选择具有重要的指导意义。从课程目标的层级来说,它是最高层即教育目的层。由于它是面向全体中国人的,无法直接拿来设计课程,因此还需要确定面向所有学生的核心素养^②,然后依据学生的核心素养,研究各学科的育人功能,确定学科目标,即通常所说的学科核心素养、内容标准、学业质量标准等官方规定的目标,这是由国家委托学科专家决定的。学科目标起着承上启下的作用,它比教育目的更加具体,但是比课堂学习目标更抽象,学科目标如果不继续分解或具体化,它将无法在学校教育现场实施和评价,这样的后果就是导致教育目的被“悬置”,同时,还会让校长、教师丧失其专业性。因此,在学科目标下面还需要教学目标层,即校长或教师在教育现场依据教育目的或学科目标,结合自己对学情的研究与判断,制定相对具体的、清晰的目标,为后续的教学与评价的展开提供纲领性、引领性的框架,同时,这一过程也是校长或教师“成为”为专业人员的过程。

① 党的十八大报告强调指出:“倡导富强、民主、文明、和谐,倡导自由、平等、公正、法治,倡导爱国、敬业、诚信、友善,积极培育和践行社会主义核心价值观。”

② 学生发展核心素养,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,综合表现为 9 大素养,具体为社会责任、国家认同、国际理解;人文底蕴、科学精神、审美情趣;身心健康、学会学习、实践创新。同时,在每个素养下面确立不同的重点,共有 25 个重点。详见《中国学生发展核心素养(征求意见稿)》,2016 年 1 月。

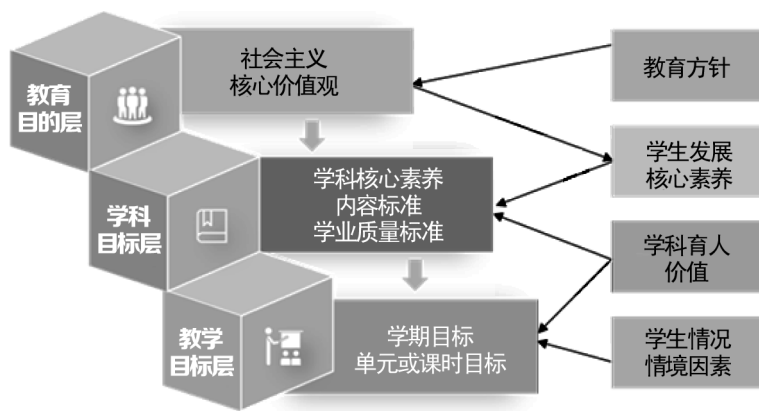


图3 课程目标层级图

课程目标的层级性已有相当的基础。英语世界早已有了与目标层级对应的词汇:从抽象目标到具体目标,相对应的单词是 Purpose 或 Aims(相当于我们所说的教育目的或方针)、Goals(相当于由专家制定的学科目标)、Objectives(相当于在教育现场所确定的教学目标)。因此,如果要把核心素养作为课程与评价的概念,必须要用分析的逻辑,将核心素养建立成为目标金字塔或目标树或目标网才能实现其意义,这既是我们课程专业共同体的梦想,也是我们的现实责任。

参考文献:

- [1] 崔允灏. 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.
- [2] 《中国学生发展核心素养》项目组. 中国学生发展核心素养(征求意见稿)[R]. 2016-1-29.
- [3][7] Ilmi Willbergh. The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung[J]. Journal of Curriculum Studies,2015,47(3):335.
- [4] W. Westera. Competences in education: a confusion of tongues[J]. Journal of Curriculum Studies,2001. 33(1):75-88.
- [5] Partnership For 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning [EB/OL]. [2016-04-05]. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- [6] OECD. Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies[EB/OL]. (2012-05-021). [2016-04-05]. http://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en.
- [8] C. Fadel,M. Bialik,B. Trilling. Four-Dimensional Education:The Competencies Learners Need to Succeed [EB/OL]. (2015-10). [2016-04-05]. <http://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>.
- [9] 钟启泉. 基于核心素养的课程发展:挑战与课题[J]. 全球教育展望,2016,1.
- [10] OECD. The Definition and Selection of Key Competencies; Executive Summary[R]. 2005;6.
- [11][12][13] OECD. The Definition and Selection of Key Competencies; Executive Summary[R]. 2005;4, 5,10-15.

(下转第20页)

The Subject Competencies Model and Its Validation: International Experience

SHAO Chaoyou & ZHOU Wenye

(Institute of Education Science and Technology, Zhejiang University of Technology, Hangzhou, 310014, China;
Institute of Instruction and Curriculum, East China Normal University, Shanghai, 200062, China)

Abstract: The subject competencies model, which corresponds to the educational value of subject curriculum, is regarded as internal logic for compiling subject curriculum standards. The international experience indicates, subject competencies model takes on five typical patterns in practice, which elements are relate to subject competencies, subject domains, cognitive demands, performance levels, problem situations; Subject competencies model is needed to validate its rationality by empirical study. Those findings mentioned above enlighten us to refine key competencies, localize subject competencies model, strengthen cognitive and measurement model research.

Key words: key competencies; subject competencies; subject competencies model; subject curriculum standards; empirical validation

(责任校对:孟 郊)

.....
(上接第 10 页)

Probing on Key Competencies

CUI Yunhuo

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai, 200062, China)

Abstract: Key competency has been a hot phrase in the current China education circle. This paper aims to explore some important issues of key competencies in terms of theories. The main arguments are: key competency is not a kind of concept but a generic concept, with its essence of defining personnel image that will be required in the future society from the perspective of students' learning; We can benefit from the crucial and professional experience created by OECD when defining and selecting "key competencies"; As a concept of curriculum and assessment, key competencies need to establish three levels of objectives between educational aims and students' learning outcomes, that is, educational aims, subject goals, and learning objectives. Otherwise, it may be suspended.

Key words: key competencies; curriculum objectives; four-dimensional education

(责任校对:谢晓英)